

Vial, M.(1996) "Le consultant et l'aide à la décision dans l'entreprise "apprenante", *Colloque international sur L'organisation apprenante*, juin, Aix-en-Provence, texte publié dans *L'organisation apprenante*, sous la direction de Mallet, J. En question, Actes 1, Aix-en-Provence, Tome 2, p. 159/172

## LE CONSULTANT ET L'AIDE A LA DECISION DANS L'ENTREPRISE "APPRENANTE"

Michel VIAL

Quel intérêt de parler d'entreprise apprenante ? C'est une expression séduisante, qui sonne bien, mais qui signifie quoi ? Est-ce pensable ? Est-ce un objet qui nécessiterait d'autres modèles que ceux dont nous disposons déjà, pour être relié à des concepts, et problématisé ?

Il a paru utile de réfléchir aux significations de cette expression avant de foncer tête baissée dans une adaptation approximative des modèles existant déjà. Le learning peut donner lieu en français a plusieurs traductions, compte tenu de ce qu'on sait déjà en Sciences de l'éducation.

Je vais donc baliser trois définitions que j'ai fini par rejeter pour en proposer une autre, ensuite.

### 1. l'entreprise formatrice ?

J'ai été tenté d'abord de définir l'entreprise apprenante comme **un lieu où on apprend**. Ce serait simple et peut-être même utile : il existe des outils déjà disponibles pour le concevoir puisqu'il suffirait d'importer les modèles utilisés pour analyser la formation et de parler de l'entreprise comme d'un lieu où se passent des "apprentissages", c'est-à-dire, ici, un lieu où s'acquiert des "compétences" : savoirs, savoir-faire ou savoir-être, dit-on, compétences découvertes pendant la formation et dont on espère qu'elles seront ensuite disponibles sur le lieu de travail. La confusion, héritée de la pensée par objectifs, entre compétence et apprentissage, court dans le discours ordinaire : on "monte" un dispositif d'apprentissage pour faire acquérir une compétence, toute compétence doit donner lieu à un apprentissage... puis l'apprentissage se réduit bien vite à une compétence à acquérir, et enfin la compétence devient synonyme d'apprentissage. Alors ce qui ne se vise pas délibérément n'est ni apprentissage, ni compétence. De ce fait, l'apprentissage n'est plus un processus du sujet organisé dans une institution, c'est le résultat, la cible. De là à dire que le stage de formation est le seul lieu où on apprend et que le terrain est le lieu où on transfère,

Vial, M.(1996) "Le consultant et l'aide à la décision dans l'entreprise "apprenante", *Colloque international sur L'organisation apprenante*, juin, Aix-en-Provence, texte publié dans *L'organisation apprenante*, sous la direction de Mallet, J. En question, Actes 1, Aix-en-Provence, Tome 2, p. 159/172

exécute ou réalise la compétence donnée en formation, il n'y a qu'un pas que l'idée d'une entreprise comme lieu de formation grande nature peut aider à dépasser.

Mais à ce compte là, je ne vois pas pourquoi, sinon par anglicisme douteux, on ne parlerait pas **d'organisation formatrice**, d'organisme hiérarchisé, fonctionnel, une organisation, où les personnes doivent et peuvent se former, pour pouvoir y travailler, au même titre que les autres organisations comme l'école, l'armée ou l'hôpital. Parce qu'elle doit s'adapter aux bouleversements ambiants, l'entreprise oblige à développer des compétences nouvelles, comme la famille oblige l'enfant à acquérir des savoir-faire différents au fur et à mesure que son niveau de vie progresse ou décroît.

A ce titre les notions, les modèles..., l'armature critique existant déjà pour analyser les organisations et celles utilisées pour évaluer les formations, suffisent ; on travaille alors sur un cas particulier : sur ces organismes qui sont des lieux de travail et qui deviennent, et parfois sans qu'on y prête attention, des lieux où on doit —où l'on peut— effectuer des apprentissages, sous la pression du contexte évolutif. **En ce sens, tout lieu de travail est un lieu de formation** et l'expression "d'entreprise apprenante" n'a pas lieu d'être.

Sauf à vouloir étudier comment précisément ces apprentissages se font là, dans ce type d'organisation —ce qui, après tout ne manquerait pas d'intérêt si on en profitait pour abandonner le lien excessif. exclusif fait un peu partout entre formation et stage, de préférence —précisément— hors du lieu de travail. Les agents y apprennent en travaillant, soit. Il resterait à décrire comment.

Proche de ce premier glissement de sens, une seconde définition pourrait être évoquée :

## 2. L'entreprise éducatrice ?

Ici, c'est l'entreprise **qui ferait apprendre**, elle mettrait le travailleur en situation d'avoir à acquérir des "compétences" comme, par exemple, pour faire fonctionner une nouvelle machine. Les canadiens pourraient dire que l'entreprise est une "appreneuse" et on pourrait la conceptualiser en important les grandes théories psychologiques de ce que je préfère nommer l'Apprendre plutôt que l'apprentissage puisque ces théories visent un sujet moyen, ontologique, qui n'existe d'ailleurs nulle part ; ces théories qui accordent si peu d'importance au poids des institutions, qui cherchent à exhiber des Lois, ou tout au moins des "mécanismes" et qui fleurissent dans le scolaire où on a vu Piaget et les fameux "stades" servir à organiser des redoublements.

On en viendrait, par la confusion entre théorie et méthode, à établir des grilles de correspondance entre le style de direction de l'entreprise (assimilé, sans

Vial, M.(1996) "Le consultant et l'aide à la décision dans l'entreprise "apprenante", *Colloque international sur L'organisation apprenante*, juin, Aix-en-Provence, texte publié dans *L'organisation apprenante*, sous la direction de Mallet, J. En question, Actes 1, Aix-en-Provence, Tome 2, p. 159/172

se donner les moyens de le travailler, au style d'enseignement) et le déroulement de l'acte de faire apprendre : Conditionnement -> taylorisme

Constructivisme -> management,

sans oublier Connexionnisme -> auto-formation ("auto-éco-co-ré ... poïèse").

Il suffirait de prendre ce modèle, de le plaquer sur le travailleur et de parler non pas de lui mais de "l'entreprise" **comme si** elle était l'éducateur responsable de ces apprentissages et on aurait du discours faisable avec une simple généralisation. Dans la mesure où ce n'est pas l'entreprise qui apprend mais qu'elle fait apprendre et pour éviter les glissements de discours que cette non distinction occasionne, il me semble qu'il vaudrait mieux parler alors **d'institution éducatrice** en place d'entreprise apprenante. Ce phénomène de généralisation me paraît abusif parce qu'il **s'appuie sur une comparaison que rien ne discute**. On peut tout au contraire avancer que passer de l'éducateur à l'entreprise, ce n'est pas seulement passer du micro au macro.

En revanche, il ne s'agit pas de nier les rapports qui peuvent exister entre style de direction et qualité du dispositif d'apprentissage mis en place. Il resterait tout de même à dépasser le simple constat d'un lien, pour formaliser davantage les rapports. Ce ne serait pas inintéressant et les grandes classes de théories de l'Apprendre peuvent alors être convoquées.

### 3. L'entreprise apprentie ?

Troisième tentation : ce serait l'entreprise qui apprendrait elle-même. Autrement dit, elle serait un apprenti. Le discours repose alors sur **une analogie** entre le sujet de l'entreprise et le membre d'un organisme, par le biais des expressions toutes faites comme "corps professionnel", "tête pensante", "mains ouvrières". On connaît la métaphore corporelle appliquée au social dont il ne reste plus aujourd'hui qu'une simple analogie qui peut être féconde, à condition tout de même qu'on cherche à la valider ou, au moins, à la rendre légitime : les métaphores s'exploitent (on les file, ça implique de ne pas se *défiler devant* cette exigence d'aller jusqu'au bout des expressions).

Plus sérieusement, je pense au modèle d'apprentissage aujourd'hui le plus actif : le "cognitivism" avec son fameux "sujet apprenant" qui apprend surtout à contrôler l'acquisition d'un savoir. Il semble que ce soit là l'origine de l'expression qui nous occupe : l'entreprise apprenante en tant qu'organisation. A condition de ne pas se poser le problème de la légitimité de la comparaison qui est sous cette expression : que l'entreprise est **comme** un organisme vivant dont l'unité biologique serait le travailleur.

Vial, M.(1996) "Le consultant et l'aide à la décision dans l'entreprise "apprenante", *Colloque international sur L'organisation apprenante*, juin, Aix-en-Provence, texte publié dans *L'organisation apprenante*, sous la direction de Mallet, J. En question, Actes 1, Aix-en-Provence, Tome 2, p. 159/172

En sciences de l'éducation, on sait faire : quand on s'occupe de la formation des sujets dans l'organisation, on peut développer un discours là dessus en couplant plus ou moins rapidement les deux précédents sens attribuables à la lexie "entreprise apprenante" : on parle alors d'organisation dans laquelle les sujets apprennent et de redistribution ou de "réinvestissement" des savoirs dans le "corps" de l'organisation. Les théorisations axiologiques autour de la motivation et de l'autonomie des acteurs de l'organisation, trouvent à s'employer, tout naturellement, d'autant plus facilement qu'on confondra l'une avec l'illusion du pouvoir et l'autre avec les procédures d'auto-contrôle des stratégies et donc la maîtrise avec l'expertise. Le "management participatif" se donne alors comme la solution, surtout si on y allie la fameuse "démarche de projets" et la non moins fameuse "évaluation formative". On obtient un "corps de préconisations", un "corps de savoirs" qui passent pour opérationnels.

Restons prudent avec l'anthropomorphisme : **l'entreprise n'est pas un sujet** (pas plus un sujet apprenant qu'un sujet vivant) bien qu'elle "permette", "oblige", organise, bref qu'elle soit l'occasion (le temps, le lieu) de formations. Ce sont les acteurs qui, dans et par l'entreprise où ils travaillent et parce qu'ils travaillent —apprennent.

Il reste que, si on considère l'organisation **comme un complexe**, les acteurs comme l'une des parties et l'entreprise comme un tout, donc si on entre dans la pensée complexe en utilisant un de ses principes (l'hologramme), on peut concevoir que l'entreprise a une dynamique propre qui dépasse les individus qui la composent en même temps qu'on n'oublie pas que les parties sont plus que le tout. Alors on entre dans **un travail métaphorique** qu'on choisit pour ce qu'il peut permettre de comprendre. De plus, on s'interdit de restreindre l'entreprise à sa fonction formatrice, pas plus qu'à sa fonction éducatrice, on pose effectivement qu'elle est aussi un apprenti et qu'elle accumule de l'expérience même si ses acteurs changent —encore qu'un ensemble de facteurs entrent alors en jeu, qu'il faudrait identifier comme, par exemple, **des seuils** car si tous les acteurs changeaient, l'entreprise perdrait tout et on connaît des organisations qui perdent tout en perdant un seul groupe d'acteurs. Ces seuils alors mériteraient d'être étudiés.

#### **4. De quel savoir parle-t-on ?**

Ces trois définitions que la lexie d'entreprise apprenante permet de parler dissimulent, me semble-t-il, la question du statut du savoir : on s'intéresse à qui apprend, au comment faire apprendre et quand l'entreprise est désignée comme celui qui apprend, il reste que l'entreprise comme grand tout (intégrateur ? Le

Vial, M.(1996) "Le consultant et l'aide à la décision dans l'entreprise "apprenante", *Colloque international sur L'organisation apprenante*, juin, Aix-en-Provence, texte publié dans *L'organisation apprenante*, sous la direction de Mallet, J. En question, Actes 1, Aix-en-Provence, Tome 2, p. 159/172

Léviathan ?) pose problème. Il n'est pas certain que les théories, les modèles actuels puissent permettre de parler de ce phénomène d'apprentissage qu'elle développerait pour elle-même **au-delà et en deçà des acteurs** qu'elle comporte à un moment donné.

Il faudrait donc réinterroger les savoirs que nous avons en apprentissage et je crois que les modèles dont nous disposons actuellement pour parler d'apprentissage ne sont pas adéquats à l'entreprise comme apprenante.

Le cognitivisme suppose un rapport à un savoir vrai et ne peut pas servir à repérer quelque chose dont on n'aurait pas déjà parlé. Le cognitivisme fonctionne sur du savoir organisé, déjà repéré, préalablement existant, le prototype étant une discipline scolaire. Le cognitivisme s'intéresse au problème de l'intégration de ces savoirs.

Or le savoir qui me paraît intéressant dans l'entreprise, **c'est un savoir qui n'est pas forcément déjà là avant qu'on l'apprenne. Il n'est pas non plus forcément identifié comme tel quand on l'a appris** : il n'est pas "conscient" chez les gens de l'entreprise, en tous cas il n'est pas maîtrisé en termes de compétence ou de capacité. Ce n'est pas un savoir rationnellement localisé à partir duquel on peut dire qu'il circule des représentations erronées et d'autres "scientifiques".

Mais un savoir insu est-ce un savoir ? On peut en douter, on peut l'appeler une connaissance professionnelle insue, une expérience proche du "théorème en actes" des didacticiens des mathématiques. Mais aussi longtemps que la didactique s'évertuera à rester dans la transmission des savoirs, il ne pourra pas y avoir didactique d'un savoir expérientiel insu tant qu'on n'aura pas transformé cette expérience de la pratique en savoir objectif, encyclopédique, en savoir externe au sujet. Disons alors qu'un certain type de "savoir" préexiste à cette transmission ou que quelque chose d'autre se fait en marchant —que j'aurais envie, quand je me mets en position d'externe d'appeler aussi du Savoir puisqu'on agit avec, alors que pour le sujet c'est du "ça vu".

De même, le modèle de l'apprentissage dans la formation, c'est un rapport à un savoir professionnel. Or la différence entre l'entreprise comme organisation et les situations dans lesquelles ces modèles ont été conçus, c'est qu'il n'y a pas dans l'entreprise un responsable de ces apprentissages-là (et qu'on les nomme *des apprenances* ne change rien au problème). On ne peut pas assimiler le décideur, ni même le sujet effectuant l'apprentissage, le travailleur, au formateur. Il n'y a pas de garant de l'apprentissage, alors on peut se demander si on peut encore parler d'apprentissage.

Par ailleurs, on ne peut pas dire non plus que c'est un auto-apprentissage : le sujet ne sait pas qu'il réalise telle ou telle acquisition, il le fait sans projet

Vial, M.(1996) "Le consultant et l'aide à la décision dans l'entreprise "apprenante", *Colloque international sur L'organisation apprenante*, juin, Aix-en-Provence, texte publié dans *L'organisation apprenante*, sous la direction de Mallet, J. En question, Actes 1, Aix-en-Provence, Tome 2, p. 159/172

d'apprentissage car ces savoirs-là sont sans doute effectifs, sans doute capitalisés et mis en circulation dans l'entreprise mais ils ne relèvent pas d'une intentionnalité, donc ils ne s'inscrivent pas dans un projet.

Donc s'il n'y a ni garant du dispositif, ni projet d'apprentissage, on se retrouve avec **un savoir au-delà du sujet conscient et pourtant porté par lui**, au-delà de l'auto-contrôle, au-delà des procédures : un savoir diffus, ténu, une certaine connaissance des actes professionnels, une certaine qualité du geste, une certaine façon d'être dans le faire, dont on sait qu'elle est acquise mais sans qu'on sache comment, dans quelles conditions : les conditions de l'apprentissage sont les conditions ordinaires du travail.

Il me semble qu'un savoir que personne ne pourrait désigner comme tel, ne peut pas être considéré comme un savoir, alors l'entreprise apprenante ne peut se modéliser ni à partir des modèles de la formation, puisqu'il n'y a pas de garant identifiable, ni à partir des théories du sujet psychologique en qui on survalorise l'auto-contrôle procédural appelé cognition. **Compréhension sauvage, "émergente", soit, mais apprentissage ?**

A ce titre, si ce savoir-là existe et si on a envie de l'étudier, on ne peut l'aborder ni avec un modèle du sujet épistémique, ni avec un modèle de l'acteur systémique, parce qu'il est avant tout d'ordre processuel, dans la familiarité, l'intimité de la personne, un savoir **singulier** se construisant dans **l'altération, par l'autorisation**.

C'est ce qu'on appelait "le métier" et qu'aujourd'hui il nous faut étudier si nous voulons que les personnes entrent dans le processus de professionnalisation. Ce n'est donc pas pour transformer les personnels, ni pour mieux les gérer. Il s'agit bien, avant tout de les **comprendre** afin de ne pas se retrouver en train de proférer ce qu'ils devraient faire. Le but est d'identifier une parole professionnelle existant déjà, si on ne veut pas se retrouver artisan de la parole volée. Autrement dit, ce savoir insu nous intéresse, nous formateurs qui travaillons au deuil de notre désir de transformer l'autre, organisateurs qui travaillons à notre effacement, théoriciens qui savons que la théorie ne s'oppose pas à la pratique.

## 5. Des notions utiles

J'ai cherché quelles notions Pourraient être accrochées à la lexie "entreprise apprenante" et j'ai pensé aux notions de **"routine"**, **"d'habitus"**, de **"rôles sociaux"** à condition de leur enlever la connotation de "frein au changement" qu'on leur attache toujours, de récurrences, de choses qui reviennent à l'identique. Je ne crois pas que dans l'humain, il y ait de la récurrence et s'il y a

Vial, M.(1996) "Le consultant et l'aide à la décision dans l'entreprise "apprenante", *Colloque international sur L'organisation apprenante*, juin, Aix-en-Provence, texte publié dans *L'organisation apprenante*, sous la direction de Mallet, J. En question, Actes 1, Aix-en-Provence, Tome 2, p. 159/172

de l'identique, il peut très bien servir au changement et ne pas être taxé obligatoirement de résistance. Il y a plus de ruses du sens que de forces du sens.

Il y a aussi la notion de "**culture d'entreprise**", à condition qu'on ne la réduise pas à une histoire de bilans comptables ou d'objectifs de développement ou de référentiel métier. C'est une notion mobilisatrice, on peut y greffer du projet et en même temps ce qui est donné sous le titre de culture de l'entreprise n'est la plupart du temps que le programme de l'entreprise, ce qui transforme cette notion en une sorte de "airbag" qui sert à faire passer des décisions comptables, gestionnaires, pétries de désir de contrôle avec —croit-on— un minimum de casse.

Cette référence commune partagée au-delà des variantes personnelles, ce modèle local, propre à un groupe identifiable, qui met du temps à se construire et qui désigne une grammaire, des notions incontournables, des méthodes évidentes, des procédures acceptées ou recommandées, des normes et des séries d'épreuves que les gens doivent passer pour faire preuve qu'ils les maîtrisent, cette culture qui soude plus qu'elle n'uniformise, permet la reconnaissance mais elle peut aussi enfermer dans des problématiques de plus en plus sophistiquées, étroites quand elle n'est plus qu'un lieu d'inscription de surnormes dissimulées sous les allant-de-soi.

Enfin la notion de **référentiel** à condition de ne pas entendre le référentiel groupal, le référentiel affiché par les responsables de l'entreprise : ce référentiel mythique, total, cosmogonique constitué d'un discours officiel. Ne pas confondre ce référentiel-là avec la langue professionnelle qui, elle, se construit dans la mise en communication des référentiels portés par les acteurs eux-mêmes, et qui est un référentiel collectif au sens où si on sort l'individu de son environnement, ici son entreprise, il n'a plus ni les raisons, ni les moyens d'apprendre les actes professionnels et les attitudes professionnelles qui vont avec. A chaque groupe son référentiel collectif interprété —parce que vécu— par chacun. Ne pas réduire le référentiel à un ensemble de normes ou de règles même dictées par soi, c'est pour moi l'utilité du terme de "**différentiel**" pour désigner ces référents portés par les personnes, c'est-à-dire mettre l'accent sur les différences qui caractérisent l'individu à partir du référentiel groupal, sur sa construction de l'intelligence du métier. Ces référents effectifs ne sont pas la réplique du référentiel affiché par l'organisme, ils ne sont pas non plus de hasard, ni propres à l'individu, ils résultent des combinaisons possibles des individus dans le collectif entreprise.

A partir de ces notions, l'idée est que dans ces référents, **l'intervenant en entreprise** peut avoir à décrypter des "savoirs" à condition de considérer ces différentiels comme **une appropriation** du référentiel groupal donc pas seulement comme un référentiel appris et mis en actes par l'individu dans son poste de

Vial, M.(1996) "Le consultant et l'aide à la décision dans l'entreprise "apprenante", *Colloque international sur L'organisation apprenante*, juin, Aix-en-Provence, texte publié dans *L'organisation apprenante*, sous la direction de Mallet, J. En question, Actes 1, Aix-en-Provence, Tome 2, p. 159/172

travail mais comme un référent travaillé ; c'est-à-dire que l'individu se donne le loisir d'apporter des transformations à ce qu'il s'approprie et que son "expérience du métier" n'est pas l'intégration d'un référentiel pour pouvoir, au contraire, le répéter à l'identique.

Ces notions conjuguées peuvent permettre de sortir de la logique de contrôle que jusqu'ici on voit fonctionner dans "l'aide à la décision" dans les entreprises par les experts et les conseillers. On sort de la notion de maîtrise dans l'exécution pour aller vers **une familiarité avec la chose faite**, laquelle implique des décalages propres à l'individu par rapport au référentiel groupal.

## 6. Pour la réassurance

Si on veut cesser de mélanger les termes, il me semble qu'il faut **différencier le savoir** (objectivable, préalable, comptable, de l'ordre du Surmoi) **de la science des praticiens** (insue, agie, de l'ordre du ça). Je poserai volontiers que les gens de l'entreprise ont **une science de la complexité** qui m'intéresse ; que tout praticien qui aime son travail a une science de la pratique qui n'est pas réductible à un savoir donc qu'on ne peut ni appréhender, ni comprendre, ni approcher avec les modèles de l'apprentissage ordinaires.

Et il s'agit d'une science de la complexité qui n'obéit pas au seul paradigme de la rationalité. On peut en donner quelques critères :

- savoir faire dans des alternatives imbéciles, impossibles, indécidables
- survivre aux injonctions contradictoires sans devenir fou
- jouer de la godille entre les contraires
- assumer les situations dites paradoxales.

Je crois que la science de la complexité des praticiens en entreprise (et je retourne là au sens ancien du mot "science" d'avant le positivisme, de chose que **le corps propre** sait, avec laquelle on vit) peut se comprendre si on se place dans un modèle de pensée dialectique et herméneutique —mais pas n'importe quelle herméneutique, pas celle qui se donne comme mission de trouver le sens caché qui serait englué dans les pratiques, pas la glose du texte de la praxis, mais une herméneutique qui se donne comme mission de travailler le sens à l'oeuvre dans la pratique et pas d'aller derrière, au-delà ou dessous des pratiques. La **dialectique et l'herméneutique** professionnelle complexes sont des modèles pour l'analyse des pratiques, en train d'émerger. Il est alors attendu que ce savoir que les gens de l'entreprise ont, et qui est pour une bonne part un savoir insu, ne soit pas plus étudié.

Il y aurait aussi un autre groupe de critères : cette science de la complexité n'est pas d'abord de l'ordre du discours mais **dans une mise en actes** tenant à la



Vial, M.(1996) "Le consultant et l'aide à la décision dans l'entreprise "apprenante", *Colloque international sur L'organisation apprenante*, juin, Aix-en-Provence, texte publié dans *L'organisation apprenante*, sous la direction de Mallet, J. En question, Actes 1, Aix-en-Provence, Tome 2, p. 159/172

singularité des agents qui sont aussi des acteurs et des auteurs. Donc, c'est dans leurs actes qu'on peut la reconnaître. Ensuite, cette science est une actualisation ou une interprétation du référentiel groupal, ce n'est pas de l'ordre de la reproduction mais de la création, ou tout au moins de la divergence. Enfin, ce n'est non pas de la production de sens car je doute fort qu'on puisse produire du sens comme on produit des petits pois, mais de **la convocation du sens par la personne professionnelle**, conçue dans sa boucle récursive avec le renvoi symbolique : le désir de faire bien, plus que le désir de faire telle ou telle chose. Alors, le rôle de l'intervenant est bien davantage de réassurer les praticiens que de les former.

Accepter de parler d'entreprise apprenante, c'est bien s'intéresser à un certain type de savoir qui dépasse le sujet rationnel "conscient" mais qui dépasse aussi le sujet cognitif comme "système de traitement de l'information" qui s'auto-contrôle et qui dépasse même le sujet acteur interconnecté en interrelations avec les autres éléments d'un système, même dit "complexe".

## 7. Les outils, la posture et le consultant

Si cette science existe et si on peut la cerner de façon théorique, on peut se poser la question de l'opérationnalisation, des outils que l'intervenant en entreprise peut se donner. Il me semble que l'ethnométhodologie devient un outil, une méthode privilégiée pour approcher cette science de la complexité des praticiens dans la mesure où l'ethnométhodologie permet de supposer l'existence d'une "logique de sens commun comme phénomène de structuration du fait social, propre à une tribu", et la tribu peut être un secteur de l'entreprise, l'entreprise peut être composée de plusieurs tribus. L'ethnométhodologie permet aussi de poser le besoin d'un externe, d'un "**indifférent**" qui va comprendre ces structurations phénoménales.

Il reste à identifier qui peut tenir cette posture. L'idée est que ce savoir insu, cette science à l'oeuvre, pour qu'elle devienne du savoir, **il faut qu'il y ait intervention d'un tiers**, d'un externe, de passage et que c'est son passage qui permettra de transformer la science en actes en savoirs communicables. Et puisque je suis dans un département qui forme des consultants, je me dis qu'après tout c'est dans cet esprit là que nous les formons : pour qu'ils s'inscrivent dans une aide à la décision (et non pas au décideur), qu'ils s'inscrivent dans une logique dite formative ou logique d'ouverture du sens ou logique de complexification par l'usage de toutes les régulations, y compris celles qui permettent de diverger par rapport au projet initial.

Vial, M.(1996) "Le consultant et l'aide à la décision dans l'entreprise "apprenante", *Colloque international sur L'organisation apprenante*, juin, Aix-en-Provence, texte publié dans *L'organisation apprenante*, sous la direction de Mallet, J. En question, Actes 1, Aix-en-Provence, Tome 2, p. 159/172

Un tiers qui ne soit pas au service d'une simple logique comptable de contrôle et de vérification, ce n'est donc pas du tout un expert, c'est bien un consultant avec comme horizon **la multiréférentialité**, et notamment l'utilisation possible des divers modèles de pensées existant sans qu'il reste accroché à l'un d'entre eux, fusse le prestigieux systémisme lequel, même dit "complexe", plus que tout autre aujourd'hui, a propension à se faire passer pour le seul modèle possible.

Un consultant formé au pari de la complexité, ayant à sa disposition, par exemple, **les modèles de pensée** : le déterminisme causal aussi bien que les modèles de la systémie, sans oublier le modèle structuraliste. Modèles tous disponibles, pour comprendre ce qui se passe et ce que les gens de l'entreprise disent, pour leur permettre la réflexivité, la perlaboration de leur vécu en expérience, la cristallisation provisoire dans des projets qui n'a de valeur que parce qu'ils sauront les faire évoluer par la pratique des **régulations complexes**.

Pour ce faire, il faut bien accepter, me semble-t-il, que ce consultant-là (qu'on ne peut confondre avec un auditeur) ne puisse en rester à une vision systémique unifiante, même élargie aux systèmes de systèmes. Il lui faut bien davantage par la multiréférentialisation, la pensée par projets articulée avec la pensée par objectifs, par la pensée complexe, au delà de la pensée systémique, dans la pratique d'une herméneutique complexe, pouvoir se poser aussi des questions sur la sémiologie, le symbolique (qui ne sera pas réduit à un système de signes), pouvoir assumer **le manque** comme caractéristique majeure du complexe : laisser le vide, faire avec "la case vide de l'oncle Tom" : faire avec **l'énigme du sens** que la systémie —parce qu'elle ne veut pas remettre en question la notion même de système et s'enferme dans la confusion entre vision globale et vision totale— n'arrive à concéder que du bout des lèvres, jusqu'à présent.

Le consultant, à ce titre, peut alors prétendre être un focalisateur, un agent de cristallisation qui va permettre la perlaboration de la science déjà-là en *savoir exprimable*, sans se laisser aller à formater ce savoir dans un modèle de pensée qu'il aurait élu en croyant que c'est le meilleur. Il permet aux autres leur cristallisation temporaire, réglable, transitoire, opératoire. Il favorise par son questionnement la construction **d'un savoir de la combinatoire** lequel peut être appris, transmis, avec les schémas habituels de la formation. C'est donc son intervention qui peut permettre de donner du sens à l'expression "entreprise apprenante".

Mais c'est comme un effet secondaire de la visite du consultant, l'effet premier étant que l'organisation, c'est-à-dire la connexion des personnes qui font l'entreprise, va immédiatement mettre en circulation d'autres savoirs insus.

Vial, M.(1996) "Le consultant et l'aide à la décision dans l'entreprise "apprenante", *Colloque international sur L'organisation apprenante*, juin, Aix-en-Provence, texte publié dans *L'organisation apprenante*, sous la direction de Mallet, J. En question, Actes 1, Aix-en-Provence, Tome 2, p. 159/172

Alors ce consultant peut être un indispensable focalisateur de savoirs, il peut permettre l'apprentissage à partir des sciences déjà là, dans la pratique de l'entreprise, parce qu'il n'est que de passage, sans se mettre au service d'un contrôle social de plus en plus envahissant.

## Bibliographie

- Ardoino, J & Berger, G. (1989), "Fondements de l'évaluation et démarche critique", *ACSE*, n°6, pp. 3-11.
- Ardoino, J & Ferrasse, J (1992), "L'évaluation des composantes universitaires dans le cadre institutionnel du CNE", Colloque de Carcassonne, *hoç Ainhations. PUM. DD.* pp. 235-246.
- Ardoino, J. (1985), "Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique", Préface à Imbert *La praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice Editions.
- Ardoino, J. (1988), "Logique de l'information, stratégies de la communication", *Pour* n°14, pp. 59-64.
- Ardoino, J. (1990), "Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultane", *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*, Colloque international francophone d'Alençon, Paris, Matrice ANDSHA, pp. 22-34 et Participation à la table ronde, pp.345-356.
- Ardoino, J. (1993), "Une approche mutiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", *Pratiques de formation*, avril, pp.16-34.
- Barel, Y. (1989), *Le paradoxe et le système*, PU de Grenoble.
- Berbaum, J. (1984), *Apprentissage et formation*, Que sais-je n°2129, PUR
- Bonniol, J-J. (1986 a), "Recherche et formation : pour une problématique de l'Evaluation Formative", dans De Ketele, *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles, De Boeck, pp. 119-133.
- Bonniol, J-J. (1986 b), "A la recherche de la qualité : fonctionnement par objectifs et évaluation", Conférence d'Evian de 1985, *Journal des infirmières de neurochirurgie*, n° 51-52, pp.1101-1109.
- Bonniol, J-J. (1988 a), "Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité T", *Bulletin de VADMEE*, n°3, pp.1-6.
- Bonniol, J-J. (1988 b), "Les racines du consultant", *Définir la fonction consultant dans la fonction publique*, Actes de l'université d'été de Sophia Antipolis, CRDP de Nice, pp.119-146.
- Bonniol, J-J. (1988 c), "Evaluation-régulation externe", *Définir la fonction consultant dans la fonction publique*, Actes de l'université d'été de sophia Antipolis, CRDP Nice.
- Bonniol, J-J. (1991), "Systèmes, pilotage et régulation" dans *Evaluation et développement des établissements d'enseignement*, sous la direction de Jean Aubégnay et Rémi Charpentier, MAFPEN, Orléans, pp.40-45.
- Bonniol, J-J. (1994), "Evaluation-régulation et appropriation des compétences", Actes de l'université d'été des 9/13 juillet 1993 *L'évaluation formatrice : une aide méthodologique au développement des compétences*, pp. 69-85.
- Bourdieu, P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- Boutinet, J-P, (1987), *Anthropologie du projet, essai sur la signification du temps opératoire*, Thèse pour le doctorat d'état ès Lettres et Sciences humaines, Université Paris V, Paris.
- Brousseau, G. (1986), "Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques", *Recherches en didactiques des mathématiques*, n°7-2, Grenoble, La pensée sauvage.
- Cardinet, J. (1990), "Evaluation interne, externe ou négociée" dans *Hommage à Cardinet*, Fribourg, Delval, pp.139-156.
- Cardinet, J. (1994), "Des modèles d'évaluation institutionnelle", Communication au colloque de l'AMDEE, *Evaluation et fonctionnement des systèmes de formation*, prépublication, CRPP, Genève, pp.23-27.
- Clozel, C. (1994), " Pour une épistémologie des sciences humaines l'analyse multiréférentielle, méthode herméneutique", *Actes du congrès international de IAFIRSE Recherche scientifique et praxéologie*, Aix-en-Provence, tome 2 Communications, pp.72-76.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.
- De Ketele, J-M. (1993), "L'évaluation conjuguee en paradigmes", *Revue française de Pédagogie*, n°103, pp.59-80.
- Delorme, C. (1986), "Devenir de la pensée par objectifs", *Education permanente*, n°85, pp.3-16.
- Dentin, S. (1992), "Le virtuel dans les sciences", *Harmoniques*, sept. pp.1-18.
- Dosse, F. (1991), *Histoire du structuralisme*, La découverte, Paris, Tome 1.
- Dupuy, J-P. (1990), *Ordres et désordres, enquête sur un nouveau paradigme*, Seuil, Paris.
- Genthon, M. (1990), "Construire des situations d'apprentissage. Principes généraux et stratégies opératoires", *Les cahiers pédagogiques*, n°281, pp.12-14.

- Vial, M.(1996) "Le consultant et l'aide à la décision dans l'entreprise "apprenante", *Colloque international sur L'organisation apprenante*, juin, Aix-en-Provence, texte publié dans *L'organisation apprenante*, sous la direction de Mallet, J. En question, Actes 1, Aix-en-Provence, Tome 2, p. 159/172
- Genthon, M. (1991 a), L'évaluation fonction du projet d'apprentissage", *Colloque AFIRSE*, Carcassonne, Mai, pp. 24-27.
- Guigou, J. (1990) "Les nouveaux tautologues", dans *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*, Paris, ANDSHA Matrice, pp. 101105.
- Hameline, D. (1987), "De l'estime", dans Delorme, C., *L'évaluation en question*, CEPEC, ESF, Paris, pp. 193-205.
- Harvois, Y. (1987), "Le contrôle, cet obscur objet du désir", *Pour n°107*, pp. 116-119.
- Imbert, E (1990), -Action et fabrication dans le champ éducatif, *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*, colloque international francophone d'Alençon, Matrice Andsha
- Kaës, R. (1979), "Introduction à l'analyse transitionnelle", dans Kaës, R., Missenard, A., Kaspi, R., Anzieu, D., Guillaumin, J., Bleger, J., Jaques, E., *Crise, rupture et dépassement*, Dunod, Paris, pp. 1-75.
- Le Ny, J-R, (1989), *Sciences cognitives et compréhension du langage*, Paris, PUF.
- Lerbet, G. (1986), *De la structure au système*, Maurecourt, UMFREO
- Lupasco, S. (1979), *L'univers psychique*, Paris, Gonthier
- Machado, A. (1917), "Le chemin se construit en marchant", *Proverbes et chansons des champs de Castille*, Chant XXIX.
- Merleau-Ponty, M. (1945), *Phénoménologie de la perception*, Gallimard.
- Morin, E. (1990b), "Messie, mais non", *Arguments pour une méthode*, Colloque de Cerisy, Paris, Seuil, pp. 254-268.
- Morin, E. (1986), "Sur la définition de la complexité", *Science et pratiques de la complexité*. Actes du colloque de Montpellier de 1984, Paris, La documentation française, pp. 79-86.
- Morin, E. (1986), *La connaissance de la connaissance*, Tome 3 de *La méthode*, Seuil.
- Morin, E. (1991), *La méthode 4, Les idées*, Paris, Seuil.
- Nguyen-Xuan, A., Richard, J-E, Hoc, J-M. (1990), "Le contrôle de l'activité", dans Richard, J-R, Bonnet, C., Ghiglione, R., *Traité de psychologie cognitive, Tome 2, Le traitement de l'information symbolique*, Paris, Dunod, Bordas, pp.207-239.
- Nuttin, J. (1987), "Développement de la motivation et formation", *Education permanente*, n°80.
- Oleron, R (1981), *Savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant*, Liège, Mardaga.
- Piaget, J. (1967), *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard.
- Piaget, J. (1974), *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.
- Postic, M. (1986), *La relation éducative*, Paris, PUF.
- Pourtois, J-R & Desmet, H. (1988), *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Liège-Bruxelles, Pierre Mardaga.
- Stufflebeam, D. (1980), *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Ottawa, NHP,
- Varéla, EL (1989), *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*, Paris, Seuil.
- Varéla, EL (1989), *Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives*, Paris, Seuil.
- Vial, M. (1993), "Conceptions du temps et images de la régulation en évaluation", colloque AFIRSE de Caen Education, *Temps et sociétés*, tome 2, pp. 159-166.
- Vial, M. (1994), "Le complexe ou le manque à modéliser" communication avec Cécile Clozel au colloque *quatrième rencontre MCX Modélisation de la complexité* d'Aix-en-Provence des 9/10 juin.
- Vial, M. (1994), "L'identification des modèles dans la recherche en Sciences de l'éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", *Année de la recherche* n°1
- Vial, M. (1995), *Le travail en projets, Voies livres*, Se former +, Lyon.