
La formation des professionnels au sein de l'organisation apprenante : axe stratégique d'un apprentissage organisationnel vers la performance

Macours Magali

Siège social HEPL :

Avenue Montesquieu, 6
4101 Jemeppe
Belgique
www.hepl.be

Siège social HELMo :

Mont Saint-Martin, 41
4000 Liège
Belgique

Travail de fin d'études réalisé en vue de
l'obtention du grade de Master en Ingénierie et
Actions Sociales.

Année académique 2020-2021

1. Introduction

La formation dans sa définition usuelle est l'« *l'action de former, manière dont quelque chose se forme ; processus entraînant l'apparition de quelque chose qui n'existait pas auparavant ; la formation d'une équipe ; l'action de former quelqu'un intellectuellement ou moralement ; éducation ; la formation du goût ; l'action de donner à quelqu'un, à un groupe, les connaissances nécessaires à l'exercice d'une activité : la formation des cadres ; un ensemble de ces connaissances* ». (Larousse, 2021)

Selon Kaddouri, « *La formation est un terme polysémique que renforcent les différentes fonctions qu'elle joue dans le fonctionnement des organisations et dans les dynamiques individuelles et collectives des personnes* ». (Kaddouri, 2011 : 74) En ce sens, elle peut être définie comme « *un travail sur soi-même, librement imaginé, voulu et poursuivi grâce à des moyens qui s'offrent ou que l'on se procure* » (Ferry, 1983 : 29 cité par Kaddouri, 2011 : 75) et se rapproche du concept d'« apprentissage » largement théorisé et de plus en plus étudié, y compris dans les sciences de gestion. Pour Piaget, auteur des grandes théories de la pédagogie et du développement de l'intelligence « *l'apprentissage correspond à l'accommodation des représentations mentales et constitue un processus, c'est-à-dire un ensemble dont le produit et le contenu reste à préciser* ». (Piaget 1959 cité par Fillol, 2004 : 34)

Objet de nombreux travaux et d'ambitions politiques européennes et nationales, la formation (professionnelle, continue ou tout au long de la vie) occupe une place centrale dans la politique sociale de l'emploi de toute institution. « Knowledge Management ou gestion des savoirs », « Apprentissage organisationnel », « Apprentissage par l'Action », « Changement et Apprentissage » sont autant de concepts théorisés qui occupent aujourd'hui les gestionnaires des ressources humaines des entreprises privées, des administrations publiques et des institutions du secteur social. Les organisations du non marchand, quant à elles, sont confrontées à des pratiques RH nouvelles dans le cadre des transformations profondes de l'action sociale et du nouveau management public.

Parce que « *la formation n'est pas une donnée désincarnée des intentionnalités de ceux qui la décident, l'organisent ou l'animent, ni des intentionnalités de ceux qui s'y engagent* » (Kaddouri, 2011 : 75), ce mémoire vise à interpeller les professionnels des ressources humaines du non marchand dans leur approche de la formation des professionnels, à la fois en tant qu'instrument de la gestion des carrières et des talents mais également à l'instar de la

théorie des systèmes, comme un axe stratégique d'apprentissage organisationnel de l'institution.

A travers une étude de cas d'évaluation d'un dispositif de formation au sein d'une institution de santé du non marchand, il illustre les effets de l'apprentissage sur la transformation des pratiques individuelles, collectives et organisationnelles, dans l'intérêt des bénéficiaires accompagnés.

Il questionne la gestion de l'apprentissage au sein des organisations du social et la relation bilatérale « organisation - travailleur social » dans leurs engagements respectifs à s'inscrire dans des politiques d'innovation et de performance. Il ambitionne de dégager des recommandations et des propositions d'action pour l'organisation prête à « Apprendre ensemble ».

1.1 La formation : de l'obligation à la gestion des savoirs

1.1.1 La formation comme politique d'emploi

La Communication européenne du 21 novembre 2001 « Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie » définit la formation tout au long de la vie comme « *toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences dans une perspective personnelle, civique, sociale et ou liée à l'emploi. Elle repose sur trois grands principes : place centrale de l'apprenant, égalité des chances, pertinence et qualité de l'offre de formation* ». (Le Douaron, 2002 : 573)

Pour Monville et Léonard, auteurs du courrier hebdomadaire du CRISP (Centre de recherche et d'information socio-politiques) consacré à la formation professionnelle continue en 2002, « *les contours de la formation professionnelle continue n'ont cessé d'évoluer. Plusieurs auteurs considèrent que l'éducation, en tant que processus de socialisation, est associée à une finalité large de transmission culturelle et de développement personnel* ». (Monville, Leonard, 2008 : 5)

En Belgique, la loi sur le travail faisable et maniable du 5 mars 2017 (Moniteur Belge 15/03/2017) « *organise la formation au niveau sectoriel et au niveau de l'entreprise par la création d'un compte formation individuel. A défaut de convention collective sectorielle ou d'entreprise, le travailleur peut prétendre à un droit de deux jours de formation par an et par équivalent temps plein. La loi vise aussi bien les formations formelles que les formations informelles (celles en relation directe avec le travail)* ». (SPF 2021) L'employeur ayant

l'obligation de déclarer celles-ci dans le bilan social de l'entreprise ou de l'ASBL. Dans les institutions et les entreprises, les partenaires sociaux, les fédérations d'employeurs et les organisations syndicales, soutiennent cette disposition dans le cadre des plans de formation concertés reprenant sur plusieurs années les stratégies d'organisation et les besoins des professionnels. *« Du point de vue des entreprises, s'agissant de permettre aux travailleurs d'améliorer leurs compétences et leur qualification et de s'adapter aux évolutions technologiques et organisationnelles en cours, la formation occupe une place centrale parmi les mesures intégrées à la gestion des ressources humaines ».* (Monville, Léonard, 2002 : 66)

Parlant de la formation, nous pourrions également compléter les propos de Monville et Léonard d'une attention particulière à la politique de bien-être au travail et aux obligations légales de prévention de la santé au travail qui occupent également les professionnels des ressources humaines. Dejours insiste sur la souffrance éventuelle des professionnels quant à la reconnaissance de leur compétence : *« C'est une source d'angoisse et de souffrance, la crainte d'être incompetent, de se relever incapable de faire face convenablement à des situations inhabituelles ».* (Dejours, 1998). Dimension d'adaptation au changement que nous détaillerons plus en détail à travers la notion d'apprentissage.

1.1.2 Apprentissage individuel et apprentissage organisationnel

Comme nous avons pu le développer dans l'introduction, la formation répond à *« des intentions éducatives qu'ont certains acteurs sur d'autres acteurs pris individuellement ou collectivement ».* (Kaddouri, 2011 : 75)

L'institution dans laquelle nous avons mené l'étude de cas se définit comme une « Organisation apprenante ». Pour les théoriciens de l'organisation apprenante, apprentissage individuel et apprentissage organisationnel sont intimement liés : *« l'apprentissage individuel fonde l'apprentissage organisationnel qui à son tour nourrit l'apprentissage individuel ».* (Argyris, Schon, 1978 cité par Fillol, 2004 : 36)

Jacquemet renforce ce lien avec l'apprentissage collectif : *« Une organisation est dite apprenante lorsque son fonctionnement favorise les apprentissages collectifs en développant une logique de professionnalisation et non uniquement de qualification ».* (Jacquemet, 2014 : 41). Les propositions méthodologiques s'appliquant aux organisations apprenantes et qui permettent aux professionnels de développer leurs capacités et donc la création de connaissances nouvelles sont listées par Peter Senge dans ses travaux *« La Cinquième*

Discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent ». (Senge, 1991 cité par Jacquemet, 2014 : 43)

On y retrouve plusieurs approches citées comme pratiques de la politique de formation développée par l'institution observée dans l'étude de cas.

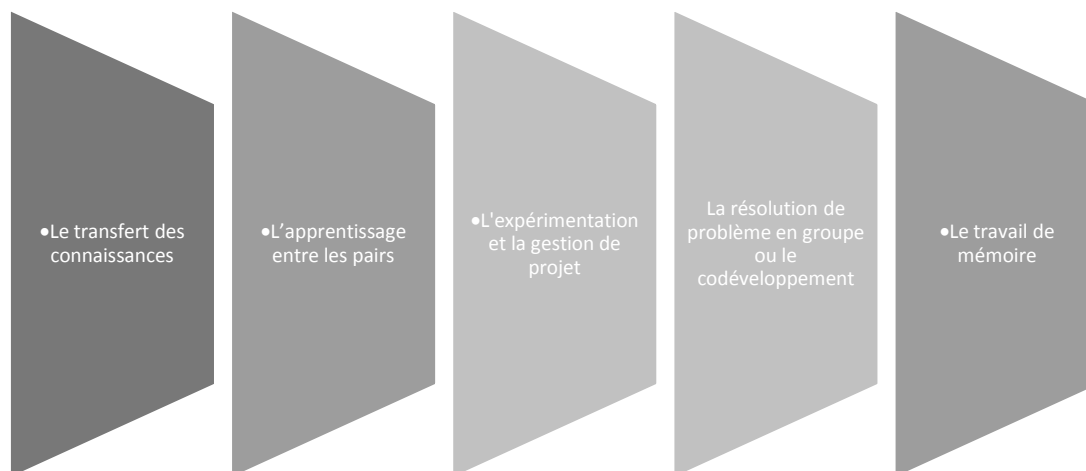


Tableau 1 : Méthodologie des organisations apprenantes d'après Senge 1991

L'institution observée investit également dans l'accompagnement du changement et s'inscrit dans une philosophie d'apprentissage par l'action. Elle appelle à la capacité à changer des individus et des organisations.

Cet apprentissage par l'action ou d'apprentissage en "double boucle", défini par les travaux d'Argyris et Schon, autorise les professionnels non seulement à viser des résultats mais également à remettre en question les raisons du changement : *« l'apprentissage en double boucle conduit à se poser des questions non seulement à propos des faits objectifs, mais au sujet des raisons et des causes de ces faits »*. (Argyris, 2003 cité par Autissier, 2018 :36) Des travaux de Conjard et Devin, on apprend que l'organisation apprenante est une organisation qui : *« est en capacité de faire face à l'imprévu ; de faire de cet imprévu une opportunité d'apprentissage, tant individuel que collectif ; et d'ajuster son fonctionnement et ses procédures en apprenant elle-même de l'imprévu, selon une logique d'évolution continue »*. (Conjard, Devin, 2004 : 12) Aujourd'hui la notion d'apprentissage organisationnel est reconnue comme *« l'une des propriétés qui distinguent les organisations capables de se transformer dans un environnement hautement évolutif, des autres condamnées à disparaître »*. (Jacquemet, 2004 : 38) C'est bien cette même capacité à faire face à l'imprévu, que nous analysons dans le cadre de la mise en place du dispositif initié dans l'étude de cas.

Selon Jacquemet, les travaux de Donald Hislop “*Knowledge Management in Organizations : a critical Introduction*” montrent, aujourd’hui, le tournant entre organisation apprenante et knowledge management et attirent notre attention sur les dérives potentielles de la gestion des savoirs. Nous aurons l’occasion d’y revenir dans les discussions.

1.2 Évaluer la formation : de l’apprentissage à l’émergence

Au mot évaluation, les professionnels peuvent associer bien de représentations sociales. Comme nous avons pu le développer dans l’introduction, « *la formation est une intention éducative qu’ont certains acteurs sur d’autres acteurs pris individuellement ou collectivement* ». (Kaddouri, 2011 :75). Il n’y aurait donc pas « *de formation, sans intention* ». (Beillerot, 1998 :21 cité par Kaddouri 2011 :75) Pour certains, évaluer la formation c’est améliorer la qualité et l’efficacité du dispositif en lui-même. Pour d’autres, c’est identifier les effets de la formation à la fois sur le projet organisationnel de l’institution et sur le parcours individuel du personnel ayant bénéficié de celle-ci. En effet « *si l’apprentissage individuel peut-être défini comme le processus par lequel un individu apprend c’est à dire acquiert de nouvelles connaissances notamment la formation continue* » (Fillol, 2004 : 34), le terme de processus nous interpellera au delà du « qu’est-ce qu’apprendre ? » dans une recherche du « qu’apprend-t-on ? »

De nombreux théoriciens dont Nonaka 1994, Mack 1995 ou Kim 1993 ont spécifié et hiérarchisé les niveaux d’apprentissages. Quant aux travaux de Bateson, ils mettent en évidence « *les différentes étapes de l’apprentissage pour rendre compte de la progression de nos capacités de changement* ». (Marsan 2008 : 154)

Niveau 0	Réflexe - un même stimulus induisant une même réponse
Niveau 1	Conditionnement - modification des acquis
Niveau 2	Le sujet apprend à apprendre et transfère l’apprentissage à d’autres contextes
Niveau 3	Transformation des mentalités et des comportements - niveau du développement personnel et du changement en entreprise

Tableau 2 : Les niveaux d’apprentissage selon Marsan d’après Bateson

L'évaluation de la formation constituerait, en ce sens, un dispositif d'accompagnement de la carrière et de la gestion des talents dans une dimension de ressources humaines mais aussi un outil d'identification des opportunités à renforcer et des menaces à atténuer quant au projet de changement de l'institution. Évaluer la formation demande une rigueur méthodologique à partir d'indicateurs précis. Ceux-ci doivent laisser la place « *aux pratiques réflexives des travailleurs sur leur développement personnel et professionnel* ». (APEF, 2010) L'évaluation nécessite de prendre un temps de pause et de prévoir des ressources pour se réaliser.

Selon les chercheurs Dunberry et Péchard (2007), le faible engouement pour l'évaluation des formations tient dans les difficultés pour les professionnels d'identifier le “*quoi évaluer*” et le “*comment évaluer*”.

Le modèle d'évaluation plébiscité dans le secteur non marchand est celui de Kirkpatrick. Ce modèle, rappelant au lecteur, les quatre étapes d'apprentissage de Bateson, propose une structure en quatre niveaux pour évaluer les impacts d'une formation. Il pourrait s'appliquer à tout type de formation (en présentiel ou en distanciel, formation collective ou coaching individualisé).

Niveau 4 : Les effets pour l'organisation. Cette dimension évalue l'impact de la formation sur le projet ou les objectifs de l'institution.	Niveau 4 bis : Les effets pour les individus. Cette dimension évalue l'impact de la formation sur le parcours professionnel et privé des apprenants.
Niveau 3 : Les comportements. Cette dimension constate les modifications de comportements des apprenants en situation et les changements dans l'environnement professionnel facilitant le transfert des apprentissages (présence de leviers et actions mises en œuvre pour favoriser la mise en œuvre des comportements).	
Niveau 2 : Les apprentissages. Cette dimension évalue les apprentissages c'est-à-dire l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être.	
Niveau 1 : Les réactions. Cette dimension évalue la satisfaction des participants.	

Tableau 3 : Modèle de Kirkpatrick 1993 source APEF 2010

L'évaluation des premiers niveaux du modèle (le niveau « réactions » plus communément appelé « satisfaction » et le niveau « apprentissages ») constitue un acte « technique » et généralement imposé par les pouvoirs subsidiaires des dispositifs agréés notamment les formations reconnues dans le cadre d'agrément congé-éducation payé. Les niveaux 3, 4 et 4

bis nous intéressent particulièrement dans le cadre des organisations apprenantes. Ceux-ci reprenant les effets de la formation dans leur influence quant aux changements des comportements professionnels, quant au projet de l'organisation et permettant d'illustrer l'impact de celle-ci sur l'identité des apprenants.

Des travaux complémentaires dans une approche plus économique dont ceux de Philips proposent « *un cinquième niveau celui du « Retour sur investissement » ou de la volonté de faire des acteurs de la formation des partenaires d'affaires* ». (Pottiez, Le Louarn, 2010)

Un niveau additionnel et alternatif au « ROI » défini précédemment appelé « *ROE – Return on expectations* », pourrait rencontrer l'intérêt des gestionnaires des institutions du non marchand. En effet *le ROE*, comme illustré dans la recherche et plus en profondeur dans les discussions, est présenté comme « *une véritable démarche collaborative d'évaluation de l'impact, qui commence en amont de la formation par l'identification des attentes des commanditaires et leur traduction en critères de succès, qui deviendront ensuite en aval les critères d'évaluation. Il ne s'agit donc pas de répondre aux attentes des apprenants, mais bien à celles de commanditaires de haut niveau hiérarchique (direction générale, directions opérationnelles, etc.), dans le cadre de projets de formation à forts enjeux. Le ROE est donc en lien direct avec la mission/la raison d'être de l'entreprise, ses objectifs stratégiques, sa pérennité.* ». (Pottiez, 2019)

De nombreux auteurs ont analysé les facteurs susceptibles d'influencer les différents niveaux du modèle d'évaluation de Kirkpatrick. Dans la typologie de Baldwin et Ford (1988) les facteurs susceptibles d'influencer les niveaux et plus particulièrement l'apprentissage et le transfert de l'apprentissage, sont distingués en trois groupes : les facteurs liés à l'individu, les facteurs liés à la formation et ceux liés à l'environnement de travail.

L'évaluation de niveau 3 interroge particulièrement **la notion de transfert** en questionnant ces facteurs, ces « leviers » et en insistant sur les moyens donnés par l'institution aux travailleurs formés pour transférer les apprentissages reçus en changements perceptibles de pratique professionnelle. Ce transfert permettant finalement d'innover, d'inventer leur intervention sociale. « *Le transfert des acquis est [...] la pierre angulaire qui permet de faire se rejoindre les deux enjeux de la formation : le développement professionnel des individus et la performance de l'organisation* ». (Devos, Dumay, 2006 : 11)

Une dynamique complémentaire qui doit intéresser particulièrement les institutions du non marchand est celle de l'engagement dans la formation. Les travaux de Carré (1998-2001) précisent un modèle théorique des motifs d'engagement des adultes à la formation.

Selon cet auteur, nous pourrions classer les participants à une formation selon une typologie en deux axes d'orientation motivationnelle : une orientation intrinsèque et une orientation extrinsèque (Carré cité par Joseph, Maillhot 2018). Carré distingue également les motifs qui visent l'acquisition d'un contenu de formation « l'apprentissage » des motifs qui visent l'inscription et/ou la présence en formation « la participation ». Selon Carré, il existe dix motifs d'engagement :

Motifs d'engagement		
Motifs intrinsèques	Motif épistémique	Envie d'apprendre - le plaisir
	Motif socio-affectif	Recherche de relations sociales et de l'échange
	Motif hédonique	Ambiance et confort des lieux
	Motif économique	Recherche d'avantages matériels - financiers
	Motif prescrit	Entrée sous l'injonction
	Motif dérivatif	Eviction de situations désagréables (travail - famille)
Motifs extrinsèques	Motif opératoire professionnel	Acquisition de compétences professionnelles nécessaires pour l'exercice du métier
	Motif opératoire personnel	Acquisition des savoirs nécessaires en dehors du travail
	Motif identitaire	Acquisition des savoirs ou reconnaissance symbolique - identification professionnelle
	Motif vocationnel	Logique d'orientation professionnelle

Tableau 4 : Les dix motifs d'engagement en formation Carré

Néanmoins celui-ci précise que : « *Les motifs d'engagement en formation sont pluriels, contingents et évolutifs. Ils forment un « tableau motivationnel original ».* (Carré, 2001 cité par Joseph, Maillhot, 2018 : 7)

La prudence resterait donc nécessaire dans l'analyse des motifs d'engagement d'un apprenant dans un dispositif de formation précis car il s'avère important, à la fois de tenir compte du moment où l'évaluation est réalisée et de la séquence temporelle de la vie de l'apprenant. « *Les tableaux motivationnels des apprenants sont un instantané du rapport entretenu par un sujet avec une formation spécifique à un moment donné de son histoire ».* (Carré, 2001 cité par Joseph, Maillhot, 2018 : 7)

Une dimension complémentaire à appréhender réside dans la dynamique de l'engagement en formation. « *L'engagement en formation constituerait une implication active et volontaire, manifestée par une multitude d'actes de décision interactifs et complémentaires qui structurent et sont structurés par la conduite vis-à-vis de la formation, en vue de la*

réalisation d'un projet personnel. [...] Ce sont alors l'ensemble des actes mis en place avant l'entrée en formation, pendant son déroulement, et à son terme qui doivent être considérés. Ces actes s'apprécient dans la durée a sein d'un dispositif ayant une amplitude temporelle conséquente qui met à l'épreuve "l'engagé" en formation ». (Carré, 1998 cité par Kaddouri, 2011 : 76) « *Un engagement sans motivation est éphémère et une motivation sans engagement n'a pas de sens* ». (Kaddouri, 2011:76)

Pour conclure l'analyse de la littérature, nous pouvons soulever que les différents apports théoriques et les nombreux ouvrages consacrés à la problématique de l'apprentissage illustrent bien toute la difficulté de questionner la politique d'apprentissage d'une institution. Si des modèles d'évaluation des dispositifs de formation sont développés et utilisés dans les entreprises, les institutions et les administrations, il reste aux cadres de celles-ci à déterminer clairement les indicateurs et les objectifs de leur projet de formation au regard des orientations pédagogiques et politiques de leur institution. Cette définition des objectifs devant prendre en compte les moyens mis à disposition des personnels formés pour transférer les acquis d'apprentissage.

2. Méthodes

2.1 La question de recherche

Les théories d'approche organisationnelle de la formation sont nombreuses. Dans le cadre de ce mémoire, conformément à la recherche illustrée dans notre étude de cas, nous nous intéressons particulièrement, à la formation d'« *intégration* » ou d'« *entretien des compétences* » c'est-à-dire « *la formation qui a pour cadre l'emploi occupé dont le contenu (en termes d'activités) demeure inchangé (actualisation ou remise à niveau) ou s'étend (enrichissement de l'emploi). L'enrichissement peut être vertical (approfondissement ou perfectionnement du métier dans le cadre d'une même filière professionnelle ou horizontal (développement de la polyvalence par maîtrise d'activités supplémentaires)* ». (Hanchane, Stankiewicz, 2004 : 31)

Au regard des éléments théoriques exposés, nous avons souhaité dans le cadre de l'étude de cas, questionner les modalités collaboratives de formation dans leur capacité à permettre une transformation des pratiques individuelles, collectives et organisationnelles.

L'hypothèse suivante a donc été posée : les modalités collaboratives de formation entre les pairs utilisées dans *le cadre du dispositif de formation Promotion à la Santé* permettent aux

professionnels de transférer leurs acquis d'apprentissage et ainsi modifient les pratiques individuelles, collectives et organisationnelles dans l'intérêt des bénéficiaires.

Dans cet article, nous envisageons, à travers l'étude de cas précitée, dans quelle mesure cet apprentissage organisationnel ouvre la voie vers la performance et l'innovation de l'institution.

2.2 Le terrain de recherche

L'objectif de la recherche à caractère hautement exploratoire menée à travers l'étude de cas d'un dispositif de formation de promotion de la santé développé par une institution de santé du secteur non marchand, visait à identifier les moyens, les conditions et le soutien donnés par les modalités collaboratives de formation pour permettre aux professionnels concernés de transférer les acquis d'apprentissage en changements de pratiques individuelles, collectives ou organisationnelles au profit des bénéficiaires et de l'institution. Elle visait également à déterminer les motifs d'engagement des apprenants dans le dispositif de formation et l'élaboration de recommandations pour l'institution dans le développement de sa politique de formation continue. Le dispositif de formation analysé a été développé en avril 2020, dans l'objectif de : « *préparer la reprise du travail et de s'accoutumer à vivre dans la pandémie* » et « *d'apporter des connaissances scientifiques permettant la compréhension des processus infectieux afin de développer des comportements sanitaires* ». (Source interne à l'institution) Ce dispositif comporte une dizaine de modules de formation et a pour double particularités de s'adresser à l'ensemble des personnels de l'institution et d'introduire dans son contenu au côté du volet scientifique, un volet méthodologique et pratique. Le dispositif de « *Promotion à la Santé* » a été développé lors de la première phase de confinement dans un contexte de télétravail obligatoire et généralisé. Développé en visioconférence, il permet à l'ensemble des personnels toutes fonctions confondues d'assister aux modules fixés durant leur temps de travail ou de visionner les modules enregistrés à leur meilleure convenance à partir du STREAM d'entreprise. La formation de « *Promotion à la Santé* » offre également la possibilité à des personnels « expérimentés » de devenir formateurs et ainsi échanger leur expertise, leur pratique professionnelle auprès de leurs collègues de l'ensemble des services. Sous la supervision d'un comité de pilotage, chaque module a été confié à un coordinateur - professionnel de l'institution reconnu pour son expertise en la matière. Ce coordinateur ayant toute latitude pour construire le module avec les professionnels des services.

2.3 Collecte et analyse des données

Après une phase exploratoire théorique et pratique, et selon la méthode de Quivy et Van Campehoudt (2006), le recueil de l'information a été réalisé par enquête qualitative. Celle-ci « *visant plutôt la qualité du questionnement* » et permettant d'identifier les représentations sociales des apprenants de la formation et les nuances présentes dans le développement de leurs initiatives personnelles suite à la formation. (Discry, 2020 : 147)

Cette enquête qualitative a été menée à partir d'entretiens semi-directifs à l'aide d'un guide d'entretien. Le choix de l'enquête qualitative répond au besoin d'appréhender les nuances conceptuelles qui entourent cette problématique largement théorisée par les auteurs. Le recours à l'entretien semi-directif étant particulièrement approprié pour laisser les personnes interrogées s'exprimer librement.

Après l'exposé du cadre de la recherche, de la présentation de l'enquête et du contrat de confiance indispensable à cet exercice, le répondant a été invité à s'exprimer autour du plan d'entretien. Il a été construit sur base des thèmes identifiés dans le modèle d'évaluation de la formation de Kirkpatrick, modèle choisi comme outil de référence dans l'enquête afin de répondre à l'hypothèse posée.

L'entretien semi-directif ou semi-dirigé est « *semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises* ». (Quivy et Van Campehoudt, 1995 :195 cités par Discry, 2020 : 160). Celui-ci prévoyait quelques questions visant à permettre aux répondants de s'exprimer sur les souvenirs laissés par la formation dans le cadre d'une évaluation qualifiée de « post » ainsi que sur leurs motifs d'engagement dans celle-ci :

1. Vous avez participé à la formation Éducation à la Santé, quels souvenirs avez-vous de la formation ? Quels étaient les objectifs de la formation ? Et les vôtres, quels étaient-ils ?
2. Que vous a apporté la formation Éducation à la Santé personnellement ou dans votre pratique professionnelle ?

Une troisième question permet aux répondants de proposer des recommandations à l'institution dans le cadre de l'adaptation du projet social :

3. Nous sommes aujourd'hui une année après le début de la crise sanitaire, souhaitez-vous apporter des recommandations particulières par rapport à cette formation ?

Le champ d'analyse de la recherche portant sur l'ensemble des professionnels de l'institution soit plus de 600 ETP, l'échantillon diversifié par choix raisonné contrasté a été ciblé sur quinze professionnels employés et cadres de l'institution. Afin d' « *assurer la validité interne des résultats* » (DISCRY, 2020 : 156), une attention a été portée à la diversité et à la représentation de l'ensemble des secteurs de l'ASBL. Les professionnels ont été choisis parmi les participants à la formation. Certains ont participé activement à la création d'un module et d'autres sont interviewés dans leur posture d'apprenant.

Les entretiens ont été réalisés durant le mois d'avril 2021 en face à face et majoritairement en visioconférence dans les cadres des mesures sanitaires visant à limiter la propagation de la COVID 19. Les entretiens ont été réalisés dans une approche d'écoute et participation active du chercheur. Tout au long de la recherche, une vigilance particulière a été portée à la confidentialité.

En ce qui concerne l'analyse des données et conformément aux recommandations des chercheurs, le contenu de l'entretien fait l'objet « *d'une analyse de contenu systématique, destinée à tester les hypothèses de travail* » (Quivy et Van Campenhoudt, 1995 :195 cités par Discry, 2020 : 162).

L'analyse a été réalisée en plusieurs étapes. Après la retranscription intégrale des entretiens, une analyse du contenu des témoignages recueillis a permis la mise en évidence des différentes thématiques abordées par les répondants tout en laissant la place à l'émergence de thèmes nouveaux tels que la diffusion de l'information ou les recommandations éventuelles à formuler.

3. Résultats de la recherche

Comme mentionné précédemment, nous présentons au lecteur, les résultats obtenus sur les thématiques en lien avec notre hypothèse et qui nous intéressent particulièrement dans le cadre de l'organisation apprenante à savoir : les comportements, les effets pour l'organisation et les effets pour les individus.

3.1 Diversité des avis sur la plus-value de la formation

L'analyse thématique a permis de mettre en évidence des avis variés quant au transfert des acquis de formation en changements perceptibles de pratiques dans les services.

Conformément à la théorie, les témoignages des professionnels confirment la difficulté à illustrer à travers des exemples concrets les changements de pratiques. Cette difficulté est expliquée par les répondants suivant la « nature » même du dispositif de formation (« *une information plus qu'une formation* »). Cette mise en pratique coïnciderait avec la déclinaison des différentes dispositions prévues par les pouvoirs subsidiaires. Les nombreuses informations médiatiques durant les premiers mois de la pandémie COVID 19 étant également soulignées.

« Créer le module m'aidait à intégrer les informations, ça oui...mais en termes de pratiques de travail rien de nouveau » (E1)

« Oui toute la prévention même si on avait déjà mis en place tout ça depuis le mois de mars » (E15)

« Au niveau des méthodologies, elles étaient plus dictées par les pouvoirs subsidiaires » (E7)

Les personnes interrogées ont témoigné non pas de changements dans leur comportement professionnel mais de moments d'échange avec les collègues, d'un partage avec les usagers et de modifications ou d'ajustements de leur milieu professionnel.

« On en a parlé entre nous, avec les collègues. On a vu des changements de prise de conscience, si on ne respectait pas, si on n'arrivait pas à mettre en place des changements le virus aurait circulé. On a veillé les uns sur les autres » (E2)

« Toutes nos procédures...que nous avons dû mettre en place sont parties de ce qui nous avait été présenté. Nous parlions tous le même langage. On aurait pu le faire sans ça mais ça aurait laissé de l'interprétation au niveau des équipes par exemple. Ça a été facilitateur très clairement » (E13)

« La construction du module m'a permis d'avoir des outils, que j'ai utilisés ensuite » (E3) « On s'est inspiré de ce que les professionnels nous ont apporté à travers leur quotidien et leur vécu » (E3)

Les personnes interrogées soulignent par contre de façon prépondérante l'effet de la formation sur leur quotidien de travail avec les bénéficiaires : permettre de ramener une information juste, de donner des conseils.

« Je crois qu'il y a eu ce côté rassurant qui s'est diffusé. Je pense avoir entendu dans les groupes, les collègues qui transmettaient ces informations-là » (E4)

« C'était important pour moi de revenir sur le terrain avec des informations qui soient justes » (E3)

3.2 L'organisation et les bénéficiaires

Les personnes interrogées témoignent positivement de l'impact de la formation sur l'organisation, son image, son rôle, sa mission.

« L'institution était tout à fait dans son rôle d'Acteur de la santé » (E1)

L'effet qui ressort majoritairement de l'enquête est la possibilité donnée par la formation de ramener l'information vers les usagers dans un rôle de conseil. Mais aussi la problématique de la priorité à l'accompagnement. La nécessité d'accompagner les professionnels pour ensuite accompagner les bénéficiaires.

« Accompagner les professionnels pour les aider à mieux accompagner les usagers et les familles » (E3)

Le rôle de l'institution dans sa mission « d'Acteur de la Santé » ressort des témoignages, tout comme sa communication régulière, sa démarche et la chance offerte par celle-ci de clarifier les informations et de former réellement, de rassurer dans un contexte sanitaire imprévu.

« On a eu beaucoup d'informations de la Direction, on a été bien au courant » (E2)

« La formation était là quand il fallait » (E2)

« On a cette chance-là dans nos formations de s'appuyer sur l'expertise de collègues c'est quelque chose d'exceptionnel que nous offre l'institution » (E5)

« Je trouvais ça très bien de l'institution de ne pas nous laisser ainsi. La démarche de la Direction était vraiment géniale. » (E12)

« Elle a recentré sur ce qu'on fait... de la promotion de la Santé » (E13)

« C'était une chance... Je ne pense pas que dans toutes les entreprises ça se passe ainsi » (E13)

Les personnes interrogées soulignent également avoir apprécié le croisement des expertises, la mise en visibilité du rôle du médecin dans une institution de Santé.

« Et je ne l'ai pas évoqué mais remettre la place du médecin au sein de l'institution, que le point de vue médical prenne position dans une institution de santé » (E7)

« Un avis médical, une infirmière et d'autres services c'est croiser les expertises »(E15)

Finalement, le côté novateur de l'initiative est partagé.

« Elle a permis d'induire un modèle novateur dans l'institution. L'ensemble des modules ont été construits par les acteurs de terrain » (E13)

3.3 Un nouvel horizon

Pour l'effet individuel de la formation, nous pouvons souligner que les personnes interrogées souhaitent poursuivre leur chemin de formation, ont entamé d'autres démarches, ont pu grâce à la formation élargir leur horizon et que celle-ci a suscité l'envie de créer.

« Je n'ai pas eu l'impression de subir cette formation, mais de la vivre et donc l'envie de susciter chez mes collègues, l'envie de créer » (E13)

« Ce projet a pu être partagé à l'extérieur et moi dans ma pratique ça m'a permis d'élargir mon horizon, de rencontrer d'autres personnes, de m'intéresser à d'autres thématiques »(E8)

Au niveau des effets de la formation sur les individus ou leur parcours personnel et professionnel, les répondants soulignent que la formation a eu un impact dans leur vie privée et qu'il est important que la formation s'inscrive dans un changement personnel.

« Il faut que ça porte un impact dans ta vie professionnelle ou privée sinon tu as le sentiment d'avoir perdu ton temps » (E5)

« Pas dans le service, mais moi ça m'a aidé dans ma vie privée, personnelle » (E10)

A la question « Est-ce que cette formation vous a donné envie de poursuivre des recherches ou d'autres formations ? », les professionnels ont témoigné d'un souhait de poursuivre des formations mais ont précisé que l'engagement reste difficile par manque de temps. (E12)

« J'ai continué à suivre de près l'évolution des informations » (E9)

« Je n'hésite pas. Je suis inscrite depuis à une autre formation proposée par l'institution...J'ai dégagé des moments et mis autre chose de côté parce que ça vaut la peine de le faire » (E2)

« Je suis toujours ouverte à suivre des formations qui m'intéressent ou qui sont en adéquation avec mon travail...Si c'est possible par rapport au timing, je continuerai à me former » (E2)

« Oui une fois de plus, le manque de temps met beaucoup de barrières à la poursuite de formations » (E11)

De la recherche réalisée au sein de cette institution, nous avons également identifié que si les professionnels s'engagent en formation c'est avant tout pour apprendre, obtenir des informations et comprendre. Mais c'est aussi pour échanger, partager et réfléchir ensemble comme l'institution le défend dans son projet d'organisation apprenante. Les personnels en formation souhaitent également sortir de leurs services, rencontrer et faire connaissance, échanger les pratiques, les outils, les ressources.

« Ça m'intéresse toujours, on apprend toujours un petit quelque chose. Avoir plus d'informations sur finalement ce que je connaissais déjà. On est obligé de se recycler, de se former soi-même...sinon on ne sait pas pratiquer » (E1)

« J'aime bien les formations, je suis toujours très bon public pour ça. Quand on m'inscrit à une formation je suis toujours très contente. Je trouve ça chouette de pouvoir aller puiser d'autres informations. » (E8)

« Faire connaissance, réfléchir à comment améliorer le bien-être des usagers et le faire ensemble. J'aime beaucoup le travail d'équipe »(E3)

« J'avais envie de partager. De rendre visible le projet. Ne pas rester seul dans son propre service » (E13)

« Des supervisions qui mélangent les professions et rencontrer des personnes de l'institution que tu ne connais pas c'est très riche » (E14)

4. Discussions

Modèle novateur, intelligence collective, émergence, ces mots du projet social de l'institution ressortent des entretiens individuels réalisés auprès des professionnels. La formation dans le cadre de la méthodologie d'organisation apprenante fonde son ADN sur le codéveloppement et le partage d'expertise. Sur l'échange et la formation entre pairs. *« Les individus améliorent sans cesse leur capacité à créer les résultats désirés, de nouvelles façons de penser surgissent et se développent continuellement, la vision collective accorde une marge de liberté importante, et les individus apprennent sans cesse comment mieux apprendre ensemble ».* (Senge, 1990 cité par Fillol, 2004 : 36)

A travers la recherche menée, nous avons pu identifier que si les modalités collaboratives de formation partagées, soutenues, encouragées par l'institution sont également attendues par les personnels, le transfert des acquis d'apprentissage en changements de pratiques individuelles et collectives, sur le terrain des services n'est malheureusement pas toujours d'application. Les théories mobilisées nous rappelleront que le transfert des acquis d'apprentissage en

« comportements » nécessite de l'institution qu'elle développe des moyens, les conditions et le soutien dans l'environnement professionnel. On parle ici notamment des moyens matériels, logistiques ou humains. Le temps ou les outils numériques de partage.

Les discours des travailleurs et travailleuses témoignent d'un effet positif des modalités collaboratives et de l'approche méthodologique de la formation sur l'organisation et les individus (niveau 4 et 4 bis de notre modèle). En ce sens, nous pouvons conclure de notre question de recherche sur le changement organisationnel que la formation a permis à l'institution de progresser, de s'adapter, d'innover, de progresser dans son défi de performance. A travers ses méthodologies d'intelligence collective et d'organisation apprenante, l'institution rejoint la définition de la performance de Philippe Lorino : *« résultante de la mise en action collective et durable des compétences développées individuellement »* et celle de progrès continu *« le progrès continu de l'entreprise repose, certes sur l'apprentissage individuel des personnes qui y travaillent mais l'apprentissage individuel, s'il est une condition nécessaire, ne suffit pas. Il faut qu'il y ait aussi apprentissage collectif – il s'agit en général d'apprendre à faire mieux ensemble, et non séparément [...] Il s'agit donc de faire en sorte que les apprentissages individuels s'articulent et se coagulent dans un apprentissage collectif, un apprentissage de l'organisation [...] c'est l'organisation qui doit apprendre [...] »*. (Lorino, 2003 cité par Jacquemet, 2014 : 42)

Face à l'imprévu (la pandémie COVID 19), l'institution a su s'adapter pour non seulement continuer à développer son activité, mais aussi réinventer son offre de formation. En ce sens, elle a transformé sa politique de gestion des savoirs pour assurer sa pérennité et poursuivre l'échange des connaissances. Mais plus encore, l'institution ici analysée a réalisé un apport qualitatif en termes d'image d'organisation (image sociale ou benchmarking). En référence aux travaux de Bourgeois (1998), nous pouvons déduire quelles que soient les motivations des professionnels dans leur engagement à la formation, ceux-ci s'inscrivent ici, positivement, dans une dynamique d'engagement de projet, à la valeur du projet si chère aux institutions du non marchand. Nous souhaitons attirer une nouvelle fois l'attention, sur la nécessité pour les institutions de profiter de la formation pour ancrer de façon récurrente les orientations de leur projet idéologique ou pédagogique. La formation peut, si elle est accompagnée d'un plan de communication stratégique (y compris dans le non marchand) permettre à l'organisation de réaffirmer ses valeurs fondatrices, son utopie fondamentale et de faire de ses professionnels des porteurs de sens (particulièrement dans le non marchand).

Notons que les institutions du secteur social n'échappent pas aux enjeux de la gestion du savoir. « Organisation apprenante » et « Knowledge management » sont intimement liées, nous l'avons bien compris des apports théoriques.

Dans une organisation revendiquée apprenante, dans ses intentions saluées d'apprendre ensemble, les gestionnaires de ressources humaines doivent être attentifs à la fois à la performance de leur institution et au bien-être des professionnels et usagers de celle-ci. Si le concept de « Knowledge Management » peut séduire, il ne doit pas entraîner l'institution dans une maîtrise des savoirs à tout prix ou dans une dérive de confiscation des savoirs des professionnels « *dans une transaction relativement floue, nommée également -propriété intellectuelle de l'entreprise* » mais se centrer sur « *la passation des savoirs vivants (relève et talents)* ». (Jacquemet, 2014 : 45) Cette passation des savoirs constitue un instrument de la politique de gestion des ressources humaines soucieuses de la gestion des carrières et des talents. Il restera à l'institution à trouver les meilleures modalités de ce transfert.

Il apparaît également nécessaire, de développer une offre de formation d'engagement volontaire reposant sur une représentation partagée des effets de la formation sur la politique sociale et de bien-être des professionnels : « *la formation subie que le salarié n'aurait pas spontanément choisie, dégrade son utilité (comme disent les économistes) [...]* ». (Hanchane, Stankiewicz, 2004 :23)

Il sera donc nécessaire, plutôt deux fois qu'une, d'être attentif à l'articulation entre le projet idéologique défendu par l'institution dans sa politique sociale et les représentations de celle-ci chez les professionnels. En effet, si l'on parle de formation, il est important de souligner que chaque groupe d'acteurs au sein de l'institution - chaque service ou les personnels dans leur fonction spécifique ont des représentations différentes de cet objet social qu'est la formation. De ce qu'elle doit apporter, de comment elle doit être organisée. Nous en revenons à notre question « Qu'est-ce qu'apprendre ? »

5. Vers une stratégie de formation concertée

Dans son livre *“Les représentations sociales : chapitre un domaine en expansion”*, Denise Jodelet mentionne que les représentations sociales *« nous guident dans la façon de nommer et de définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux, et le cas échéant, prendre une position à leur égard et les défendre »*. (Jodelet, 2003 :47) Ainsi la représentation de la formation dont celle véhiculée dans les discours actuels des fonds sectoriels, des représentants des fédérations du non marchand et dans les images médiatiques, constitue une réponse à la réalité socioéconomique du secteur face à la marchandisation progressive à laquelle il est exposé depuis plusieurs années et peut-être plus fondamentalement à une envie de faire *« collectif »* et *« de rassembler les forces »* face aux politiques d’individualisation de l’intervention sociale.

Il nous semble donc important d’inviter les gestionnaires de ressources humaines à se poser la question de l’apprentissage et de travailler la représentation de la formation pour des acteurs clés de leur institution : les responsables de service. Ainsi la représentation sociale de la formation d’un groupe constitue finalement sa représentation collective de la formation. La représentation de la formation devient alors *« une vision consensuelle de la réalité pour ce groupe. Une vision qui peut entrer en conflit avec celle des autres groupes et qui est un guide pour les actions et les échanges quotidiens »*. (Jodelet, 2003 : 52) Il est important de noter ici, que les représentations sociales d’un groupe peuvent être différentes des représentations individuelles des membres de ce groupe. En effet, elles peuvent varier dans une grande institution mais font l’objet d’une politique concertée et donc d’un choix d’équipe qui définit *« ses priorités »* et ses besoins au regard de ses représentations.

Proche de l’émergence de Morin, le temps de la concertation et de l’échange d’une politique de formation permettrait alors, avec le concours de toutes et tous à créer un système *« qui présente un caractère de nouveauté par rapport aux qualités des composants considérés isolément [...] »*. (Morin 1977 cité par Fillol, 2004 : 40)

Denise Jodelet insiste aussi sur le fait que *« les représentations sociales doivent être étudiées en articulant les éléments affectifs, mentaux et sociaux et en intégrant à côté de la cognition et du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale idéale sur laquelle elles ont à intervenir »*. (Jodelet, 2003 : 58) Ainsi, et plus encore dans une institution du secteur non marchand et/ou

de l'intervention sociale, il est nécessaire d'articuler les représentations sur l'objet de formation aux représentations portées par les professionnels sur l'objet "travail" ou "missions".

Cette articulation doit également être envisagée et clarifiée par les gestionnaires dans leur délégation du pouvoir de formation envers leurs formateurs internes ou externes, les méthodes pédagogiques devant être adaptées à la dimension formative souhaitée : travail sur les compétences, sur les valeurs ou sur l'action.

Ce travail sur les représentations sociales et finalement sur les valeurs partagées étant également nécessaire au bon développement d'un process managérial souhaitant faire de la formation un outil de la performance, de l'innovation ou plus quotidiennement d'accompagnement du changement ce qui selon les travaux de Lewin semble finalement le sens même de l'apprentissage : *« Apprendre c'est changer et changer c'est apprendre »*. (Lewin, 1947 cité par Faulx, 2019 : 11)

Les travaux de l'école de Palo Alto, définissent le changement sur base de deux niveaux : (Marsan, 2008 : 152)

Le changement de niveau 1 est celui de l'homéostasie	<i>« Le changement permet au système de maintenir son équilibre. La modification s'opère simplement au niveau des éléments du système »</i>
Le changement de niveau 2 est celui de l'évolution	<i>« Le changement se caractérise par le fait que c'est le système lui-même qui se modifie ou qui est modifié »</i>

Tableau 5 : Le changement vu par l'école de Palo Alto

Si l'institution fait le pari de l'apprentissage organisationnel et donc du changement par l'apprentissage, elle se place alors dans le changement de niveau 2. L'organisation apprenante convaincue de son projet idéologique pourrait être tentée de foncer dans « le changement » en s'appuyant sur ses ressources internes, ses expertises et les forces de changement sans consacrer le temps nécessaire à la « concertation » des différents acteurs qu'ils soient ou non «résistants ».

Dans cette même conception, et pour conclure, il nous semble important d'insister sur cette tension transversale au secteur non marchand, celle de la priorisation des missions. Les

professionnels témoignent de la volonté de poursuivre leur formation mais « *manque de temps* » Un projet de formation visant la mise en progrès de l'institution nécessitera donc d'en faire « *un lieu loin du temps* » répondant ainsi au discours d'un répondant « *Être accompagné, pour accompagner* ».

6. Bibliographie

Autissier, David, et al. *Chapitre 2. Chris Argyris*, in *Conduite du changement : concepts clés. 60 ans de pratiques héritées des auteurs fondateurs*, sous la direction de Autissier David, et al. Dunod, 2018, pp. 33-41

Bourgeois Etienne, 1998, *Apprentissage, motivation et engagement en formation*. Education Permanente n°136/1998-3 pages 101-109

Carré Philippe, 1998, *Motifs et dynamiques d'engagement en formation* in Education Permanente n° 136, 1998, pp. 119-131. Travaux cités dans *Les motifs d'engagement en formation d'alphabétisation - Enquête qualitative auprès de apprenants de Lire et Ecrire BXL*, 2018 Joseph Magali- Mailhot Josée

Carré Philippe, 2011, *De la motivation à la formation*, Paris, L'Harmattan, 2001 Travaux cités dans *Les motifs d'engagement en formation d'alphabétisation - Enquête qualitative auprès de apprenants de Lire et Ecrire BXL*, 2018 Joseph Magali -Mailhot Josée

Dejours Christophe, 1998, *Souffrance en France, la banalisation de l'injustice sociale*. Editions du Seuil, Collection immédiates Paris 204p - cité par Reymond Josiane site internet consulté le 04 mai 2021 <http://www.reseauxcitoyens-st-etienne.org/IMG/pdf/SouffranceEnFrance.pdf>

Conjard Patrick, Devin Bernard, 2004 *Formation-organisation : Une démarche pour construire une organisation apprenantes*. Editions ANACT

Hanchane Saïd, Stankiewicz François, 2004, *Approche organisationnelle de la formation : au-delà de la problématique beckerienne*, In: *Formation Emploi*. N.85, 2004. pp. 23-40.

Devos Christelle, Xavier Dumay. 2006, *Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature*, *Savoirs*, vol. 12, no. 3, 2006, pp. 9-46.

Discry Anne, 2020, *Méthodologie de l'enquête quantitative et qualitative* Editions EDIPRO, Liège.

Faulx Daniel, 2019, *Chapitre 2 Kurt Lewin et l'accompagnement du Changement* in *Psychologies pour la formation*. Carré Philippe, Mayen Patrick Education Sup, Edition Dunod, page 37-54

Fillol Charlotte, 2004, *Apprentissage et systémique. Une perspective intégrée*, *Revue française de gestion*, vol. n° 149, no. 2, pp. 33-49.

Jacquemet Stéphane, 2014, *Chapitre 3. De l'organisation apprenante au Knowledge Management*, Étienne Bourgeois éd., *Apprendre dans l'entreprise*. Presses Universitaires de France, 2014, pp. 37-49

Jodelet Denise, 2003, *Chapitre 1. Représentations sociales : un domaine en expansion* in Denise Jodelet éd., *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France, 2003, pp. 45-78.

Kaddouri Mokhtar, 2011, *Motifs identitaires des formes d'engagement en formation, Savoirs*, vol. 25, no. 1, 2011, pp. 69-86.

Le Louarn Jean-Yves et Pottiez Jonathan, 2010, *Validation partielle du modèle d'évaluation des formations de Kirkpatrick. Nouveaux comportements, nouvelles GRH ? XXème congrès AGRH Rennes Novembre 2010*

Le Douaron Pierre, 2002, *La formation tout au long de la vie*. Promotion René Cassin , *Revue française d'administration publique*, 2002/4 (n°104), p. 573-580

Marsan Christine, 2008 *Réussir le Changement Comment sortir des blocages individuels et collectifs ?* Manager RH Editions de Boeck Paris

Monville Marie, Dimitri Léonard, 2008 « La formation professionnelle continue », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, vol. 1987-1988, no. 2-3, pp. 7-67.

Pottiez Jonathan 2019 « *Le nouveau modèle de Kirkpatrick, quels apports pour la fonction formation ?* » Blog formation-entreprise. Consulté le 10 mai 2021 <https://www.blog-formation-entreprise.fr/nouveau-modele-kirkpatrick-apports-fonction-formation/>)

Fiche 32 APEF : Comment évaluer les formations ?” boîte à outils du plan de formation pluriannuel et concerté – 2010 site internet consulté le 5 avril 2021

<https://www.apefasbl.org/lapef/actions-et-projets/plan-de-formation>

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/formation/34643>

<http://www.ejustice.just.fgov.be/eli/loi/2017/03/05/2017011012/justel>

<https://emploi.belgique.be/fr/themes/travail-faisable-et-maniable/investir-dans-la-formation>

Abstract :

Ce mémoire vise, à travers une étude de cas d'évaluation d'un nouveau dispositif de formation au sein d'une institution de santé du non marchand, à illustrer comment une organisation définie comme apprenante peut valoriser sa politique de formation des professionnels comme un axe stratégique d'un apprentissage organisationnel vers la performance. Adressé aux professionnels des ressources humaines du secteur social, ce mémoire questionne la gestion de l'apprentissage au sein des organisations et la relation bilatérale organisation-travailleur dans leurs engagements respectifs à s'inscrire dans des politiques de gestion des savoirs et de changement.

Les organisations du non marchand dans le cadre des transformations profondes de l'action sociale, du nouveau management public empruntent du secteur privé marchand des conventions RH nouvelles. Aux contours des notions d'apprentissage individuel, d'apprentissage collectif et des dynamiques d'engagement en formation, il attire l'attention des professionnels sur les effets de la formation professionnelle dans le cadre du développement de changements perceptibles des pratiques de travail, sur la définition et la rencontre des orientations des acteurs de l'organisation dans la poursuite des missions de prise en charge des bénéficiaires.

A travers l'étude de cas précitée, il ambitionne d'évaluer la dynamique de formation de l'institution apprenante et dégage des recommandations dans le cadre des nouvelles gouvernances associatives et de l'évolution des politiques sociales de l'emploi et de bien-être concertée dans les institutions du non marchand.