

la Gestion des Ressources Humaines dans les organisations

Malgré ses profonds changements et son développement qui se poursuit, la GRH est toujours en quête de méthodes et d'outils pour améliorer ses pratiques, vues comme de réels enjeux de gestion, et qui restent d'après certains auteurs (Perrot, 2001 ; Pontier, 2003 ; Dufour et Peretti, 2008 ; Bargues, 2008) de grands chantiers pour la GRH d'aujourd'hui.

Trois pratiques dans ce domaine nous intéressent plus particulièrement, et nous semblent bien ouvertes à la théorie de la CP. Il s'agit de l'intégration des nouvelles recrues, de la formation des salariés, et leur appréciation. Nous commençons d'abord par interroger la possibilité que la CP soit un outil au service de la GRH (1). Puis, nous détaillerons nos propos en essayant de voir comment cet outil pourrait, d'un côté, expliquer le processus d'intégration des novices, et de l'autre, être considéré et mobilisé comme une source pour leur socialisation dans

l'entreprise (2). Etant donné les failles identifiées par de nombreux auteurs (Remoussenard-Champy, 1997 ; Moreau, 2004 ; Bourhis et Tremblay, 2004 ; Chanier et Cartier, 2006 ; Zeitler, 2007 ; etc.) dans les dispositifs de la formation institutionnelle dans les organisations, nous verrons comment la CP peut remédier à certains de ces dysfonctionnements (3). Enfin, nous changeons de perspective en passant du *rôle potentiel* que les CP pourrait jouer dans les deux premières pratiques, à celle de la *nécessité* de prendre en compte l'engagement de leurs membres et les connaissances / pratiques élaborées pour les intégrer dans - et enrichir de ce fait- leurs appréciation dans l'organisation. Ceci ayant pour objectif d'inciter les participants d'une CP à continuer de s'investir et être plus actifs dans leur activité communautaire (4).

1. Les communautés de pratique au service de la GRH ?

Les apports de la théorie des CP et leurs rôles dans les organisations nous semblent intéressant à analyser et intégrer au registre de la GRH. En effet, si on se réfère aux idées et perspectives développées dans notre revue de littérature, plusieurs enseignements théoriques et pratiques peuvent être mobilisés, et apporter un éclairage sur quelques pratiques relevant du champ de la GRH. Toutefois, dans le cas où l'intégration des phénomènes informels tels que la CP n'a pas encore atteint le stade de maturité, ou du moins, celui de la prise de conscience chez les dirigeants dans les organisations, quelques perspectives relatives au concept et à la dynamique de la CP pourraient se révéler intéressantes pour enrichir et améliorer les pratiques de GRH dans les organisations .

Dans leur ouvrage intitulé « *Les pratiques de gestion des ressources humaines* » (2000), Pichault et Nizet avaient évoqué l'opposition entre pratiques informelles et formelles de la GRH. Les premières, caractérisées par une grande adaptabilité et une faible complexité, permettent une régulation continue des activités de travail ; en revanche, elles favorisent la subjectivité et augmentent les risques de discrimination et de favoritisme. Les secondes se veulent plus rigoureuses, en fonction de critères clairement définis, autorisant la planification et le contrôle des activités. Ce qui explique la tendance à la formalisation progressive des pratiques informelles. Mais certaines d'entre elles résistent à cette formalisation du fait de la rigidité et complexité de cette dernière.

C'est ce qui peut être constaté dans le domaine des CP, dont les propriétés font qu'elles et leurs produits sont difficilement contrôlables. Cependant les CP jouent un rôle important dans la vie des

salariés dans l'organisation, mais généralement elle n'est pas jugée à sa juste valeur par les managers dans les entreprises.

C'est dans cet ordre d'idée que nous voyons le concept de CP comme pouvant enrichir les pratiques de GRH. Les spécificités des CP conduisent à redéfinir la GRH dans un sens plus émergent, voire innovant. Elles apparaissent donc comme un outil particulièrement intéressant pour lui permettre de relever de grands défis dans le contexte concurrentiel actuel, caractérisée par une économie basée plus que jamais sur la connaissance.

Il existe certains travaux qui, malgré le fait qu'ils n'ont pas inscrit explicitement leurs contributions dans le registre de la GRH, ont pour la plupart (Wenger, 1998 ; Mc Dermott et O'Dell, 2001; Gogla et Rizzuto, 2001¹³⁰ ; Bourhis et Tremblay, 2004 ; et d'autres) évoqué la nécessité d'intégrer davantage la notion de CP dans les activités courantes des entreprises, en valorisant d'un côté la portée de leur contributions, et en encourageant de l'autre la participation des salariés aux échanges dans les collectifs de travail. Dans la lignée de ces idées, et même si, la revue de littérature sur les liens – encore ténus – qui existent entre CP et GRH, n'est pas foisonnante¹³¹, nous allons tenter d'analyser si la CP peut être un outil au service de la GRH, en nous focalisons particulièrement sur trois pratiques parmi les classiques dans ce domaine, en l'occurrence, *l'intégration des nouveaux employés, la formation des salariés et les méthodes d'appréciation de ces derniers*.

2. La CP : Une structure socialisatrice, source d'information et d'apprentissage pour les novices dans les organisations

Avant de montrer comment la CP peut expliquer et se présenter comme un outil aidant à l'intégration des novices dans l'organisation, voyons ce que signifie l'intégration telle que rapportée par les théoriciens dans ce domaine.

2.1 L'intégration des nouvelles recrues : la première phase de la socialisation organisationnelle.

¹³⁰ Ces auteurs estiment que l'introduction de la théorie des CP dans les questions relatives à la socialisation organisationnelle des novices constitue une question de recherche pertinente pour le développement de la théorie des CP.

¹³¹ Là encore, nous pensons que cela est la conséquence des raisons évoquées précédemment sur la conceptualisation récente du concept de CP et les difficultés qui l'entourent. Nous nous sommes donc appuyés dans certains cas sur les travaux n'ayant pas utilisé le terme de CP, mais qui ont mobilisé des notions que l'on peut considérer comme synonymes du concept, ou du moins, relatives à quelques caractéristiques types de ces groupes.

L'intégration des nouvelles recrues est un processus important à la fois pour l'entreprise et le nouveau salarié, mais les méthodes utilisées semblent insuffisantes pour s'assurer de l'aboutissement de cette étape. Ce constat est relevé par plusieurs auteurs, à l'instar de Perrot (2001) qui estime que « *l'intégration des nouveaux salariés par une entreprise est un réel enjeu de gestion, face auquel on constate un déficit d'outils d'intervention pour les DRH* » (ibid., p. 24). Les recherches académiques s'intéressant à l'intégration des nouvelles recrues dans les entreprises, ont inclus ce phénomène dans un processus plus global, appelé la « socialisation organisationnelle ». Elle est présentée comme le processus par lequel un individu acquiert les valeurs, les comportements et les connaissances nécessaires afin d'assumer pleinement les rôles qui lui sont confiés au sein de l'organisation, et ainsi en devenir un membre à part entière (Louis, 1990). Selon Lacaze et Fabre (2005), l'intégration est la première phase de la carrière organisationnelle et, ce qui se joue pendant cette période est déterminant dans la carrière de l'individu. La phase d'intégration intervient au moment où les nouvelles recrues entrent dans l'organisation (l'entrée organisationnelle), et d'après ces auteurs elle représente le stade le plus intense de la socialisation organisationnelle.

Dans les travaux de Perrot (2001), il ressort que l'une des principales approches pour appréhender l'entrée organisationnelle consiste dans l'« approche interactionniste », qui explique la socialisation par l'acquisition d'informations qui se fait essentiellement à travers les interactions entre le nouveau et les anciens salariés. C'est au cours des premiers temps dans l'organisation que la recherche d'informations par les nouvelles recrues est la plus intense (Lacaze et Fabre, 2005). D'après les auteurs, les informations les plus recherchées concernent généralement les aspects techniques (apprentissage du travail) et l'évaluation en termes de performance et de comportement. Pour Reichers (1987) [*in* Perrot, 2001], ce qui motive les nouveaux entrants dans leur recherche d'information, est en réalité la quête d'un soutien social (social support) qu'ils trouvent, d'après Kram et Isabella (1985), auprès des collègues. Ces derniers désignent toute personne ayant un rôle similaire dans l'entreprise, donc appartenant généralement au même niveau hiérarchique. Ainsi, et d'après ces auteurs, cette source interpersonnelle en contact avec la nouvelle recrue, devient de ce fait un des agents socialisateurs effectifs ou potentiels dans l'organisation. Les interactions sont donc particulièrement importantes dans le processus de socialisation organisationnelle, et selon Louis (1990), elles sont favorisées notamment par certains contextes tels que les moments informels dans la vie de l'organisation (déjeuners, pauses café, etc.).

On voit à travers cette présentation, tout la portée des interactions, formelles et informelles, en termes d'intégration des nouvelles recrues dans l'organisation. Elles se présentent comme une ressource particulièrement convoitée par les novices, qui y trouvent un moyen d'acquérir toute sorte d'informations, et apprendre davantage pour être entièrement opérationnel dans l'organisation. Ici, les auteurs parlent du rôle des « collègues » comme source de socialisation, sans pour autant expliquer le fonctionnement des interactions et les frontières délimitant les collègues participant à ces interactions. S'agit-il de tous les collègues ayant rôle similaire dans l'entreprise comme indiqué par Kram et Isabella (1985), ou bien seulement ceux avec qui le processus d'interaction et d'apprentissage prend réellement forme ? En faisant un parallèle entre l'idée du novice recherchant des informations techniques, cognitives et comportementales, ainsi qu'un soutien social dans l'organisation, avec les préceptes de la théorie de Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation (Lave et Wenger, 1998), qui expliquent le mécanisme par lequel un novice apprend, s'identifie et s'acculture dans le groupe, nous pensons que la notion de CP est particulièrement intéressante dans ce champ pour identifier et qualifier le collectif des collègues qui participent à l'intégration du novice. Ceci permet de rendre compte de certains mécanismes permettant cette socialisation, et dans une perspective plus pratique, nous estimons que ce groupe serait bien adapté pour jouer le rôle qu'un novice attendrait de ses collègues lors de son entrée organisationnelle.

2.2 La CP : une source d'informations, d'apprentissage et de soutien social pour les novices

Comme nous l'avons soutenu à propos de Lave et Wenger (1991), Brown et Duguid (1991), Wenger (1998), et d'autres, la CP joue un rôle primordial dans le processus d'apprentissage et d'acculturation des novices.

En ce qui concerne la recherche d'informations (techniques, comportementales, etc.) par la nouvelle recrue, nous avons vu, que ce soit d'après les théories ou les constats issus d'études empiriques, que la CP offre les ressources, les astuces et le savoir requis (tacite notamment) pour bien s'intégrer dans le groupe et, de ce fait, ne pas s'éloigner de sa norme (des perceptions du monde, des valeurs communes, culture, etc.). Cette norme du groupe est appelée « genre » par Hanique et Jobert (2001) (un terme créé par Clot et al. (2000) et

présenté comme une sorte de mémoire mobilisée par l'action¹³²). Hanique et Jobert (2001) pensent donc que les agents dans leur travail *se réfèrent lorsqu'ils posent tel ou tel acte* au « genre » du groupe, incarné dans des règles informelles tacites, élaborées par les agents, permettant de dicter un comportement et une certaine conduite dans le collectif, pour les novices notamment. Ce sont donc, entre autres, les éléments que le novice trouve dans les divers objets du répertoire partagé de la CP. Pour rappel, ce dernier contient aussi d'autres informations telles que « qui sait quoi, qui fait quoi, qui avec qui, qui connaît qui, etc. » (Smith et Farquhar, 2000 ; Lesser et Stork, 2001). Le genre contient donc les caractéristiques types des CP. Celles-ci constituent autant d'éléments particulièrement favorables et recherchés par les nouveaux entrants, qui selon Louis (1990) et Perrot (2001), ont besoin de références communes pour comprendre, interpréter et réagir aux événements de leur environnement de travail.

Du côté de l'apprentissage du novice, il ressort que la CP est particulièrement active dans ce domaine en combinant le théorique et le pratique (situé). Si on se réfère à la théorie de LPP (Lave et Wenger, 1991), cet apprentissage se fera progressivement, en commençant par une participation périphérique aux pratiques de la communauté. Comme nous l'avons vu, la « *Participation* » renvoie au fait que les apprentis s'immergent dans le contexte et la pratique, en maniant les outils et en collaborant avec les autres professionnels pour réaliser l'activité. La notion de « *Périphérique* » s'entend par référence à la position du nouveau vis à vis des autres. L'existence d'une périphérie au niveau de la CP implique naturellement l'existence d'un centre. Ce terme permet de localiser le positionnement d'un nouveau membre (apprenti) vis-à-vis des autres membres de la communauté. Il se consacre à des activités périphériques tandis que les anciens s'occupent des tâches les plus importantes. Hormis cette participation aux activités authentiques de la communauté, le novice est souvent invité à observer comment les anciens travaillent en situation (Guérin, 2005 ; Grosjean, 2008), et à écouter (négocier le sens) des histoires racontées (processus de narration) par les experts et anciens. La narration des histoires est considérée comme particulièrement bénéfique pour les novices (Brown et Duguid, 1989 ; Mc Dermott, 2000 et 2001 ; Lesser et Stork, 2001 ; Millen et al., 2001 ; etc.) dans le sens où cela accélère leur processus de formation en leur évitant les erreurs déjà connues des autres participants (éviter le « rework »), raccourcissant ainsi leurs temps

¹³² « *Mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet. Ces manières de prendre les choses et les gens dans un milieu de travail donné forment un répertoire d'actes convenus ou déplacés que l'histoire de ce milieu a retenu* » (Clot et al. (2000), p. 2)

(courbe) d'apprentissage. Ceci est d'autant plus vrai que ce procédé d'apprentissage social est réputé plus productif que l'auto-management de l'expérimentation individuelle « essayer-erreur ». Ainsi, l'apprentissage collectif et le partage des connaissances dans la CP permettront aux novices d'atteindre, et plus rapidement, un niveau de performance qui, probablement, ne serait pas atteint si le novice se contente d'un apprentissage individuel et l'acquisition de connaissances uniquement via les dispositifs de formations institutionnelles. Nous reviendrons sur cette dialectique dans le titre suivant.

Enfin, toujours selon la théorie de LPP, la participation périphérique de ce novice est considérée comme « *Légitime* », ce qui sous entend la reconnaissance sociale par les membres de la CP du statut de l'apprenant, lui conférant ainsi la légitimité de participer de manière périphérique aux activités. Par la suite et au fil du temps, le nouveau développera un sentiment d'appartenance à une entreprise commune, au sein de laquelle les membres s'expriment librement, partagent des histoires, se consolent, se félicitent, s'écoutent et s'entraident, etc., autant d'éléments qui offrent, d'après Guérin (2005), une contribution majeure à l'instauration d'une atmosphère non menaçante. C'est ainsi, et à notre sens, que la CP offre une forme de « soutien social » qu'une nouvelle recrue recherche auprès des collègues. Aux avantages qu'on vient de citer, il faut en rajouter d'autres, relatifs à idée selon laquelle (Fontaine et al., 2003 ; Hemmasi et Csanda, 2009), la CP permet aussi une augmentation de la satisfaction au travail chez les participants, ou encore de leur motivation (Thompson, 2005 ; Loyarte et Rivera, 2007 ; Mittendorff et al., 2006 ; Hemmasi et Csanda, 2009 ; etc.). Tous ces apports sont particulièrement important pour les entreprises soucieuses de garder leurs nouvelles recrues (limiter le turn-over) et réduire leur absentéisme (Deci et al., 1989).

Ainsi, ces éléments nous permettent de comprendre que l'intégration d'une nouvelle recrue dans l'entreprise peut être facilitée et s'entreprendre dans un premier temps par une première intégration dans la CP, d'autant plus que cette dernière, est considérée dans la théorie de la régulation sociale (Reynaud, 1988) comme étant sensible aux objectifs de l'organisation. Cependant, il ne faut pas exclure l'hypothèse selon laquelle, il existerait un risque de voir certaines idées et pratiques transmises aux novices par le biais de la CP, qui ne concordent pas parfaitement avec la lignée officielle de la GRH dans l'organisation. C'est ce que la contribution de Raz (2007) avait rapporté suite aux observations réalisées dans trois centres d'appels. L'auteur souligne que les CP dans ces centres produisent des savoirs et des

procédures dans le respect (équilibre) avec les procédures organisationnelles officielles, toutefois, un certain ressentiment est exprimé dans ces CP envers les politiques de GRH en œuvre dans ces organisations, tels que les bas salaires, les pratiques de contrôle rigoureux et le manque de perspectives de carrières.

Nous venons donc de développer l'idée que la CP saurait expliquer le mécanisme d'intégration des novices, et pourrait être considéré de ce fait comme un espace contribuant à accélérer et bien intégrer les novices lors de l'entrée organisationnelle. Nous allons maintenant nous intéresser au potentiel formateur de ces groupes comme permettant de remédier à certains problèmes non maîtrisés par les dispositifs de formation institutionnelle dans les entreprises.

3. La CP : Un moyen pour remédier à la défaillance de la formation institutionnelle ?

En plus de cette capacité socialisatrice des novices, les CP offrent aux salariés la possibilité de se former en leur procurant - et les invitant à co-produire - des savoirs situés, généralement tacites. Un savoir que l'ingénierie des connaissances (Knowledge Management) dans l'organisation peine à capturer et à codifier. D'où son incapacité à le transmettre via les dispositifs de formation institutionnels, qualifiés par certains auteurs comme *lourds et souvent assez peu efficaces quand il s'agit de gérer les situations réelles de travail* (Remoussenard-Champy, 1997 ; Moreau, 2004; Zeitler, 2007 ; Loïsil, 2009). C'est ce que nous allons essayer d'expliquer dans ce qui suit, en interrogeant si la CP permet de remédier aux défaillances de la formation institutionnelle. Nous commençons par rappeler certaines critiques adressées par des chercheurs à l'égard de la forme et du contenu des formations institutionnelles dans les entreprises. Puis, nous allons tenter de voir en quoi la CP pourrait apporter quelques réponses aux problèmes soulevés par ces chercheurs.

3.1. La formation institutionnelle, rigidité et insuffisances.

Plusieurs recherches portant sur la formation institutionnelle (initiale et continue) dans les entreprises, ont fait acte de la carence des connaissances dispensées aux salariés aux regards des pratiques observées sur le terrain (Remoussenard-Champy, 1997 ; Moreau, 2004 ; Bourhis et Tremblay, 2004 ; Chanier et Cartier, 2006). En termes d'évaluation des formations dispensées aux salariés, les théoriciens rapportent à propos des pratiques dans les entreprises

que, dans l'usage, l'évaluation est basée généralement sur deux niveaux (critères) fondamentaux, - et classiques : la satisfaction des apprenants et la qualité/quantité des apprentissages¹³³.

Les résultats des évaluations et les observations réalisées sur les pratiques de formation dans les entreprises, convergent pour la plupart vers l'idée selon laquelle il ya un *décalage* entre pratiques de terrain et formations institutionnelles (Remoussenard-Champy, 1997). Cet écart est fréquemment critiqué par les agents au cours des enquêtes menées par cet auteur. Il ajoute que « *les limites de la formalisation sont liées à l'occultation finalisée ou involontaire de certaines dimensions du travail réel, et à la non prise en compte du rôle de ces dimensions cachées dans les situations de travail* ». (ibid., p. 16).

En effet, certains savoirs et savoirs faire, du fait de leur caractère tacite et contextualisé, résistent à la formalisation et restent inaccessibles par la voie de la formation formelle. Ces raisons ont amené St Onge [*in* Bourhis et Tremblay, 2004] à considérer que la formation, telle qu'on la pratique encore aujourd'hui n'est plus la voie royale vers le savoir, car elle ne permet pas de répertorier les connaissances de manière dynamique, et de les rendre accessibles à l'ensemble de leur personnel. De son côté, Grosjean (2008) a rappelé la difficulté autour de l'enseignement de ce type de connaissances, en estimant que la formation aux savoirs théoriques est une chose relativement aisée, mais que la formation à ce type de savoir-faire (qui est un savoir pratique, un savoir d'action) est beaucoup plus difficile car elle repose sur l'activité elle-même et est donc, pour les organisations, accapareuse de temps.

Hormis le contenu rigide, abstrait et a-contextuel des connaissances transmises lors de la formation institutionnelle, à un degré moindre, on peut imputer une partie du dysfonctionnement de cette dernière aux caractéristiques de son organisation (déroulement). En effet, la forme et les conditions d'exercice de la formation peuvent construire parfois des handicaps pour la transmission des connaissances aux apprenants. Ce point est souligné notamment par Zeitler (2007), qui pense que parfois la présence du formateur incarnant une autorité de conformation et d'évaluation peut être un obstacle à la réussite de la formation.

¹³³ Probablement, l'une des grilles d'évaluation les plus utilisées est celle proposée dans les travaux de Kirkpatrick, contenant les critères relatifs : à la réaction (satisfaction), aux apprentissages et transfert des connaissances, aux résultats / retours sur investissement (Zettler, 2007).

Bien sûr, d'autres formes de formation dans l'organisation viennent généralement compléter la formation traditionnelle, telles que le *mentoring*, la *formation en situation de travail* et *formation sur le tas*¹³⁴. Cependant, et sans nier la portée de ces trois méthodes, certains auteurs s'intéressant aux différentes pratiques de formation dans l'entreprise (et non spécialement aux CP ou au Situated Learning¹³⁵), pensent qu'une bonne partie de la formation des salariés ne peut être résumée à ces dispositifs, et soutiennent la thèse selon laquelle la formation par l'*interaction avec les pairs* occupe une place primordiale dans la carrière d'un salarié. À titre d'exemple, Daele et Charlier (2006) [*in* Chanier et Cartier, 2006], dans leur étude sur la formation des enseignants, annoncent qu'en plus de la formation initiale et continue, le développement professionnel des enseignants est un *processus alimenté par les pairs*. Un point de vue qu'on trouve également chez Moreau (2004) qui estime que, malgré le sentiment éprouvé par un enseignant débutant d'être esseulé dans son activité, la réalité du terrain témoigne du contraire, car on n'apprend pas son métier seul, mais en interaction avec les autres dans sa communauté de pratique.

3.2 La CP : Un dispositif permettant de remédier aux défaillances de la formation traditionnelle?

Bien évidemment, nous ne comptons pas redévelopper ici tout ce que l'on a dit à propos de l'apprentissage dans la CP et ses produits pour les participants, mais nous tenterons de montrer en quoi la formation dans la CP se différencie des autres modes de formations mobilisées dans l'entreprise, et complète de ce fait les dispositifs déjà existants.

Pour Lesser et Stork (2001), la CP permet la capitalisation des connaissances tacites et explicites qui alimentent le capital social et intellectuel existant dans l'organisation, et contribuent à en produire un nouveau. Hormis cet apport, ces auteurs annoncent aussi que l'un des attributs de la CP étant *sa capacité à traiter des problèmes non structurés*, ce qui ne peut être réalisé qu'à travers un partage des connaissances, dont le mécanisme dépasse les frontières structurelles traditionnelles. D'ailleurs, c'est ce qui ressort de la plupart des études

¹³⁴ Pour rappel, le *mentoring* se caractérise par l'instauration d'une relation de travail intense entre un protégé et un membre plus expérimenté de l'organisation chargé de le former à sa fonction et de promouvoir son développement de carrière (Delobbe et Vandenberghe, 2001). La *formation en situation de travail* concerne l'ensemble des pratiques qui visent explicitement et systématiquement à maximiser le potentiel formateur des situations de travail dans les organisations. (Guyot et al., 2003). Enfin, la *formation sur le tas*, c'est une formation reliée au travail et se déroulant en totalité sur le poste de travail ou sur le lieu de production (Bernie, 1999).

¹³⁵ Car à ce sujet, les auteurs s'inscrivant dans cette perspective (voir 1^{er} chapitre) évoquent tous les limites de la formation traditionnelle, en classe (pour les élèves) ou dans les organisations (pour les salariés).

cités dans ce chapitre (Hanique, 2000 ; Jeantet, 2003 ; Guérin, 2005 ; Schenkel et Teigland, 2008 ; Grosjean, 2008 ; etc.), que nous avons exprimé précédemment à travers l'expression : *face à des problèmes peu ou pas structurés par l'organisation institutionnelle, les CP apportent des solutions par des règles peu ou pas formalisées*. Cette dialectique sous entend bien sûr que l'organisation n'est pas capable d'identifier ces problèmes situationnels ou contextuels (qui permettrait la détection des besoins en formation par exemple), et qu'elle n'est pas capable non plus d'élaborer des solutions pour les transmettre aux salariés dans le cadre d'une formation. Cela dit, les membres de la CP ont plus de chance de détecter ces problèmes, discuter des solutions et les faire circuler / transmettre aux salariés¹³⁶, en situation. Pour continuer dans cette optique de comparaison, nous pouvons rappeler que les membres de la CP participent à la co-production de ce savoir à caractère expérientiel via le processus de négociation de sens des situations. Ceci ne peut pas être observé par exemple au niveau des dispositifs classiques apprentis/maîtres d'apprentissage, où les apprentis sont invités par les maîtres d'apprentissage, parfois vertement, à mettre leurs pas dans les leurs (Olry et Cuvillier, 2007), ce qui présente selon Piaget (1974) [*in* Olry et Cuvillier, 2007] une caractéristique essentielle de l'apprentissage qui s'inscrit dans une dialectique où le « réussir » précède parfois le « comprendre ». Les membres de la CP, d'après les tenants de cette théorie, comprennent (même si nous soupçonnons que ce n'est pas le cas de tous les participants¹³⁷) le sens des pratiques élaborées leur permettant de bien les utiliser dans les situations rencontrées.

Du point de vue de l'organisation de la formation ou de son « autorégulation » dans la CP (émergente), il est à noter que la finalité des activités dans cette dernière n'est aucunement définie par une autorité supérieure, c'est aussi *par son effet non-intentionnel que la formation à travers les CP se démarque des autres formes traditionnelles*¹³⁸. Si la présence du formateur dans ces dernières, incarnant une autorité de conformation et d'évaluation pourrait nuire *au succès de la formation* (cf. supra), la logique des CP, non seulement exclut le processus

¹³⁶ Ici nous parlons en termes de salariés en général sans rappeler que cela étant très bénéfique pour les novices, car à cet égard, nous avons vu dans le titre précédent que la CP peut être une structure d'intégration des novices via leur formation/apprentissage.

¹³⁷ Cf. la remarque que nous noté dans la conclusion de la section précédente à propos des différences des caractéristiques personnelles qui peuvent influencer le degré de compréhension de certains savoirs élaboré dans la CP.

¹³⁸ Dont la programmation est formellement définie après recensement des besoins, et faisant l'objet d'une ingénierie, mobilisant des dispositifs délibérément et systématiquement orientés vers le développement des compétences au travail.

d'évaluation¹³⁹, mais veut que l'autorité s'aligne davantage (Restler et Woolis, 2007) sur celle de la connaissance « *Authority of Knowledge* » que celle du statut « *Authority of Position* ». Dans une perspective similaire, Read (2001), en parlant de l'apprentissage dans les organisations, annonce que la suspension, pour une certaine durée, des systèmes hiérarchiques (rigides et longs), permet aux salariés de s'exprimer plus honnêtement auprès des supérieurs sur les problèmes rencontrés et donne la possibilité aux expérimentées de proposer les solutions à mobiliser.

Ainsi, nous pouvons considérer la CP comme un dispositif de formation évoluant sans la présence d'autorité de conformation et d'évaluation, propice à une formation permanente informelle, encadrée en partie par les plus expérimentés et/ou compétents, sur un modèle fonctionnant avec des conventions tacitement admises entre les membres de la communauté.

Ces éléments à propos des difficultés rencontrées par le dispositif de la formation institutionnelle et les avantages attribués à la formation via les CP (qui renseignent à leur tour sur les limites de la formation institutionnelle) expliquent pourquoi la gestion des connaissances à travers les CP devient une nouvelle modalité de formation qui s'est imposée dans plusieurs organisations (Bourhis et Tremblay, 2004). Cependant, elle se présente comme une forme particulière de développement des connaissances, en principe plus axé sur les individus et leurs échanges que sur la « gestion » par l'entreprise, ajoutent les auteurs.

Bien évidemment, nos propos ne prétendent nullement que la formation via les CP pourrait remplacer les dispositifs traditionnels dans les organisations, mais nous pensons que la prise de conscience - et la reconnaissance - des apports de la CP, permet d'intégrer davantage cet outil pour compléter les dispositifs déjà existant et d'apporter aux salariés et à l'organisation ce que cette dernière ne peut faire.

Bien sûr, et dans une perspective plus générale, notre idée ici n'est pas originale. Plusieurs auteurs ont déjà souligné l'intérêt qu'ont les organisations à diversifier les approches d'apprentissage et de formation, à l'instar de Wonacott (2000), qui pense que l'organisation doit pratiquer des formations formelles tout en donnant des possibilités aux apprentissages continus et informels, qu'ils soit individuels ou collectifs. La mobilisation du concept des CP

¹³⁹ Cette idée perdrait de sa pertinence dans le cas où l'entreprise (où se forme la CP) instituait un système d'évaluation par les pairs

permet d'enrichir les connaissances dans ce domaine, en mettant en avant les caractéristiques de leur fonctionnement (caractère situé des connaissances, expertise des participants, autorité de la connaissance, absence d'autorité d'évaluation, flexibilité, autorégulation, etc.) comme particulièrement propice pour la formation informelle et continue des salariés dans les entreprises. Nous ne comptons pas développer ici des perspectives managériales qui auraient pour but de mieux gérer ce dispositif de formation informelle via la CP (nous évoquerons quelques éléments vers la fin de notre thèse) cependant, nous estimons que les DRH gagnerait à considérer les CP comme formatrices (en leur laissant un peu de liberté dans ce champ, en les encourageant, etc.), et à collaborer avec elles autour des problématiques de formation. Ceci peut être particulièrement intéressant par exemple dans le cas des relations de service, où comme nous l'avons vu, les auteurs (Pichault et Zune, 2000 ; Lanciano et al., 2008 ; etc.) soulignent la faiblesse relative des niveaux de qualification des salariés à leur embauche, ainsi que la durée relativement courte des sessions de formations proposées par les directions. Ce qui ne peut être satisfaisant étant donné que ces salariés sont appelés à évoluer dans un contexte particulièrement difficile, d'autant plus que les outils et les méthodes organisationnelles sont donnés comme incapables de traiter tout type de relation se présentant devant les salariés.

Enfin, cette approche n'est pas sans limites. On note par exemple le risque de voir émerger certains conflits sur le terrain entre la formation institutionnelle et la formation par les CP, qui seraient incarnés dans des dialectiques du type, qui enseigne quoi ?, quand ?, avec quel encadrement ?, et en cas d'un dédoublement d'enseignement (divergence des points de vue), quelle serait la source la plus crédible ?, etc. Cela dit, pour limiter ces risques, une réflexion plus poussée est indispensable et devrait être menée par les acteurs, c'est à dire les responsables hiérarchiques et les CP (via leurs représentants par exemple) avant de promouvoir ce système de formation hybride.

Ces deux premières interrogations exposées ici abordent donc le rôle à la fois *intégrateur* et *formateur* que peut jouer la CP auprès des salariés dans l'organisation, permettant, d'un côté, l'accompagnement du salarié dans sa trajectoire depuis son entrée jusqu'à son opérationnalité, et de l'autre, d'épauler les pratiques de GRH usuelles dans ces deux champs en comblant les éventuelles défaillances ou incomplétudes que les auteurs leur reconnaissent. Cependant, si les activités de la CP permettent à ses membres de mener à bien leur travail et d'améliorer leur performance, qu'ont-ils à y gagner auprès de leur organisation (dans une optique plus

extrinsèque) en offrant des informations et un soutien social aux novices, et en produisant / partageant des connaissances sources d'avantages pour l'organisation ? Pour dire les choses autrement, les *efforts consentis* par les participants dans la CP sont-ils parfois pris en compte ou récompensés par leur direction ? C'est ce que nous allons tenter d'exposer dans ce qui suit, en rapportant quelques réflexions et observations de certains auteurs dans quelques organisations.

Avant de commencer notre présentation, il faut préciser que, et contrairement aux parties précédentes où nous avons parlé que du rôle potentiel et généralement implicite que pourrait jouer les CP en matière d'intégration et de formation des salariés, ici, nous passons à une autre logique, celle qui plaide pour la nécessité (d'après certains auteurs) de prendre en compte les effets (connaissances produites) de la CP et les éléments permettant son fonctionnement (interactions et échanges), dans l'appréciation des salariés qui sont à l'œuvre de ces pratiques. Ici, l'objectif pour la GRH serait bien évidemment d'encourager les membres à continuer leurs activités communautaires.

4. Enrichir l'appréciation des salariés en considérant leur participation dans les CP ?

Après avoir abordé certaines idées relatives aux problèmes qui caractérisent les systèmes d'appréciation des salariés, ainsi que la difficulté particulière d'incorporer la production des connaissances et des pratiques dans l'évaluation des salariés, nous montrons comment les auteurs plaident pour l'intégration des activités des CP dans le système d'appréciation des salariés, ainsi que quelques exemples des entreprises qui se sont déjà lancées dans cette aventure.

4.1 La GRH en quête de nouvelles méthodes pour l'appréciation des salariés

Parmi les définitions de l'appréciation (des salariés) les plus reprises dans la littérature, on retrouve celle de Thévenet (1992), la présentant comme un processus de jugement du personnel, systématisé dans une procédure qui en fixe les règles et les conditions. Bien que ce ne soit pas l'objet ici, il est à noter que cette définition met l'accent sur la justice procédurale qu'elle considère comme garantissant l'objectivité des choix. Ceci est insuffisant car un jugement s'appuie nécessairement sur des standards de performance qui permettent d'évaluer les niveaux de performance des salariés par rapport à ces standards et déterminent, si besoin

est, des actions correctrices. D'ailleurs, d'après nos diverses lectures, il ressort qu'en matière d'appréciation dans les entreprises, la réalité d'aujourd'hui confirme l'existence des systèmes d'appréciation déterminant des objectifs de performance sur lesquels le niveau des salariés sera apprécié (comme nous l'avons vu dans le registre des relations de service, où les agents sont évalués en fonction de l'atteinte ou non des objectifs de performance (quantitatifs et qualitatifs) préalablement définis par les directions) (Pichault et Zune, 2000 ; Weller et Dubois, 2001 ; Clergeau, 2004 ; Caroly et Weill-Fassina, 2007 ; Béraud et al., 2008 ; Ben Fekih-Aissi, 2010 ; etc.).

Cependant, la détermination de ces objectifs de performance par la direction ne fait pas souvent l'unanimité auprès des acteurs concernés (la performance comme affaire de perception). Ceci explique, entre autres, pourquoi les DRH sont en quête continue de nouveaux outils et méthodes pour l'appréciation des salariés (Cadin et al., 2002). En effet, depuis quelques années, on assiste à l'utilisation d'une pléthore d'outils en matière d'appréciation dans les entreprises, mais d'après Pontier (2003), malgré la diversité de ces méthodes et la recherche d'objectivité et d'équité dans la pratique, plusieurs études montrent une insatisfaction importante vis-à-vis de l'appréciation, quel que soit l'outil sur lequel elle s'appuie. Ceci dit, l'appréciation, en tant qu'instrument de gestion, dépend du contexte et des acteurs qui participent activement à sa mise en œuvre et à son succès dans l'organisation (Gilbert, 1998).

Par ailleurs, les travaux de Cadin et al. (2002) montrent qu'il existe différentes composantes dans l'appréciation. Quel est l'objet de l'appréciation ? S'agit-il d'apprécier les résultats ? Les compétences des collaborateurs ? Les comportements ? Ou encore le potentiel ? Ceci nous semble particulièrement important à soulever dans le sens où le contexte actuel est caractérisé par une économie concurrentielle, dont les connaissances et les compétences se veulent des leviers déterminants de la performance organisationnelle. Il est donc logique de penser à la nécessité d'inclure dans le système d'appréciation des salariés, les savoirs et les connaissances qu'ils produisent et partagent dans l'entreprise. C'est dans cet esprit que plusieurs voix (Wenger et Snyder, 2000 ; McDermott et O'Dell, 2001 ; Bourhis et Tremblay, 2004, et d'autres) se sont élevées pour soutenir l'idée de considérer les savoirs et les pratiques élaborées par les CP. Cependant, cette perspective se heurte au problème de l'objet de l'évaluation que nous venons de rapporter avec Cadin et al. (2002). Nous pouvons exprimer ce problème en suivant la dialectique opposant la logique de la matérialité des résultats qu'un

salarié aurait réalisés, à celle de la potentialité des résultats que ses idées et pratiques sont censés ramener¹⁴⁰. Autrement dit, peut-on évaluer les idées prometteuses d'un salarié dont les résultats *potentiels* ne seraient observables et vérifiables qu'à long terme ? Ce problème est vu par Wenger et Snyder (2000), comme le grand obstacle dans ce domaine, car selon eux, la plupart des dirigeants ont du mal à percevoir les apports des CP dont les effets sont souvent décalés dans le temps. De plus, ces apports se manifestent au niveau du travail des équipes et des unités, et non uniquement à celui des communautés elles-mêmes (ibid., p. 12).

A notre sens, l'autre problème peut être incarné dans le fait que certains processus, tels que l'implication, la motivation et la participation des salariés dans la production des connaissances sont difficiles à évaluer (Gonzalez-Lloret, 2005). En effet, ces processus sont souvent occultés par une logique chiffrée, or cette dernière aura des difficultés à quantifier les processus en question. Un problème que nous pouvons assimiler à celui concernant le volet *qualitatif* de la performance (comme action) dans les organisations de service qui semble difficile à définir et à évaluer de manière précise (cf. 2nd chapitre). Ceci empêche donc de mettre en place pour ces actions et processus des standards de performance pour les besoins d'évaluation.

Ceci dit, plusieurs problèmes expliquent la difficulté d'intégrer et de considérer les engagements et les produits des CP dans le système d'évaluation. Pourtant, cela n'a pas découragé les tenants de la théorie des CP qui ont tenu à rappeler aux entreprises la nécessité de le faire en les incitant à s'investir davantage dans ce champ et revoir leurs méthodes d'évaluation.

4.2 La nécessité d'apprécier les salariés à travers leurs apports et engagements dans les CP

Plaider pour l'intégration des activités des CP dans le système d'appréciation a pour but d'inciter et d'encourager ses participants à continuer de produire et de partager des connaissances. Malgré les difficultés soulignées ci-dessus, Wenger et Snyder (2000), McDermott et O'Dell (2001) et Bourhis et Tremblay (2004) insistent sur l'importance de

¹⁴⁰ Cette dialectique peut être également formulée dans le champ de la « gestion des carrières », où la promotion d'un salarié est établie suivant les résultats produits sur un poste donné, or rien ne garantit que ce salarié puisse atteindre les niveaux de performance exigés dans son nouveau poste. Cette problématique est parfois exprimée selon l'expression du « Principe de Peter » en vertu duquel, « chacun tend à s'élever à son niveau d'incompétence ».

reconnaître les efforts des CP. L'idée est qu'il est important de reconnaître et de récompenser le partage d'information pour encourager la participation des membres dans les communautés de pratique, car dans le cas contraire, les employés pourraient ne pas s'engager et prendre leur temps pour participer aux activités de la communauté [Soliman et Spooner (2000) *in* Bourhis et Tremblay, 2004]. C'est dans cet esprit que les tenants de ce courant, afin d'éviter le risque de voir les membres d'une CP démotivés, plaident pour la nécessité de prendre en considération leurs produits et efforts, et invitent les organisations à *réadapter le système d'appréciation*, afin de motiver les plus réticents à partager leurs informations, et exploiter les idées de ceux qui hésitent encore à participer aux activités de la CP. Pour Wenger et Snyder (2000), les dirigeants doivent investir en temps et en argent dans le fonctionnement de ces communautés, en intervenant lorsqu'une communauté se heurte à une barrière comme, entre autres, *des systèmes de promotion qui nient les contributions du groupe, ou des modes de récompenses qui découragent toute collaboration*. Ils soutiennent alors que face aux difficultés des systèmes d'appréciation à prendre en compte les efforts des membres des CP, les entreprises doivent *réinventer le système d'évaluation*, en trouvant *des moyens non conventionnels pour évaluer ces apports et les récompenser*.

Certaines entreprises se sont déjà lancées dans cette pratique. Cependant, il est à noter que dans la plupart des cas rapportés par les auteurs, les CP concernées sont plutôt des CP intentionnellement créées par les organisations. Dans ces cas de figure, il est probablement cohérent, voire évident que ces organisations prennent en compte les produits de la CP dans l'évaluation de leur membres. La raison en est que le fonctionnement de ces communautés est très proche de celui des communautés épistémiques, où des objectifs de production cognitive sont établis par les instances hiérarchiques (cf. 1^{er} Chapitre). Des standards de performance sont établis pour pouvoir s'y référer dans le cadre de l'évaluation.

Pour citer quelques uns des exemples rapportés, Mc Dermott [*in* cahier de synthèse des actes de colloques de gestion du savoir (2003), Canada], témoigne de certaines pratiques rencontrées dans les entreprises étudiées, en soulignant, entre autres, qu'une entreprise au nom de « *Chrysler* » permet à ses spécialistes techniques de consacrer aux communautés une partie de leurs heures normales de travail, et évalue par conséquent *la qualité de leur interactions* dans la CP. Cependant, l'auteur ne précise pas comment cette entreprise évalue la qualité des interactions.

De leur côté, Wenger et Snyder (2000) annoncent que chez « *Shell* », les coordinateurs (animateurs) des CP enquêtent pour recueillir les anecdotes, puis les rendent publiques dans les rapports des journaux internes. Ceci peut être glorifiant pour le salarié narrateur de l'une de ces anecdotes affichées. Chez « *AMS* »¹⁴¹ (American Management Systems), la société organise des concours annuels pour élire la meilleure histoire de l'année. Elle explore également différents moyens pour récompenser explicitement les membres des CP. *Elle a mis en place un système de promotion qui reconnaît officiellement leur travail, ainsi que des avantages non financiers, tels que l'accès privilégié aux technologies innovantes et des cartes de visites qui attestent en toutes lettres l'expertise de leurs propriétaires.* Enfin, Bourhis et Tremblay (2004), indiquent à propos de l'étude menée par *APQC*¹⁴² (2001), que la reconnaissance intrinsèque ou symbolique se traduit par exemple par *des félicitations écrites de la direction, la reconnaissance informelle par les pairs ou une mention sur un tableau d'honneur.* D'autres exemples rapportent des faits similaires à propos de ces pratiques qui consistent à prendre en compte les apports des membres des CP afin d'encourager leurs dynamiques. En contrepartie, elles félicitent et récompensent avec des moyens plus ou moins explicites ou matériels, les participants les plus actifs et / ou ceux dont les productions sont considérées comme de qualité. Sans que ce soit bien explicité par les auteurs, les critères, qui reviennent le plus souvent dans ces exemples, sur lesquels les membres de la CP sont évalués dans ce registre sont :

- La création, la co-construction et la diffusion des connaissances dans l'organisation ;
- La qualité des interventions du salarié dans la CP ;
- La participation, l'engagement et la coopération dans les activités de la communauté.

Cependant, comme nous l'avons déjà évoqué, les auteurs ne rapportent pas en détail le processus de ces évaluations, par exemple sur ce qu'une entreprise définit et considère comme étant une construction /diffusion des connaissances, l'engagement d'un salarié, ou encore la qualité de l'intervention dans le groupe. Même si nous ne disposons pas de réponse sur ces interrogations, nous imaginons mal de voir ces critères comme pouvant garantir l'équité et l'objectivité de l'appréciation, et peut être, cela a un rapport avec le fait que les récompenses attribuées en contre partie, restent, à notre avis, un peu *floues et généralement intrinsèques* à l'activité. Toutefois, le mérite ici étant d'informer sur le bourgeonnement de ces pratiques

¹⁴¹ Notons que concernant la CP chez AMS bien que les candidats sont sélectionnés par la direction, sa gestion est le fait des participants.

¹⁴² American Productivity and Quality Center.

dans certaines organisations, et donner au passage des idées générales sur comment l'appréciation des salariés dans les entreprises peuvent intégrer et prendre en compte leurs apports dans les CP.

Cela dit, on voit bien que malgré la complexité de ce système, il reste tout de même prometteur, dans le sens où cela pourrait être bénéfique pour les deux parties concernées. Pour les salariés, cela permettrait d'atténuer le sentiment que leur implications et engagement dans les CP ne sont pas reconnus par les instances supérieures. Mais aussi, cela donnerait aux salariés la possibilité d'obtenir des récompenses matérielles ou immatérielles, qui même minimales, pourraient contribuer à leur épanouissement et développement professionnels. En ce qui concerne l'entreprise, la nécessité de prendre en compte les apports des CP en les intégrant dans l'appréciation des salariés permettrait d'augmenter leur motivation à participer davantage dans les CP afin de générer des apports que l'on a présentés dans notre revue de littérature comme généralement bénéfiques pour l'organisation, en termes d'intégration des novices, apprentissage et formation, innovation, capital social, etc. De plus, *enrichir* le système d'appréciation des salariés par la prise en compte de leurs productions dans les CP, peut se révéler comme un moyen pertinent pour détecter certaines compétences chez les salariés, leurs potentiels ainsi que leurs domaines de prédilection, etc., c'est à dire, des éléments bien connus entre les participants dans la CP mais généralement méconnus dans les sphères hiérarchiques (Lave et Wenger, 1991 ; Smith et Farquhar, 2000). D'autres éléments peuvent être ajoutés à cette liste, comme des feedbacks collectifs sur l'activité et les besoins en formation, etc., pour renforcer ceux déjà relevés, (Cadin et al., 2002), par les outils traditionnels, tels que les entretiens d'appréciation annuels.

Enfin, il est à noter que, même si cette perspective semble intéressante pour enrichir les méthodes d'appréciations déjà existantes, aucun indicateur n'annonce en revanche qu'elle permettrait de remédier aux problèmes qui les caractérisent. Les limites des systèmes d'appréciation traditionnels, relatives au manque d'objectivité et d'équité (dans la définition des standards et les méthodes), ainsi que l'insatisfaction des acteurs nous semblent aussi concerner le système d'appréciation des contributions des membres de la CP.

En guise de conclusion à cette section, nous souhaitons rappeler que notre réflexion autour de l'intégration de la notion des CP dans le vocabulaire et les pratiques de la GRH est récente. Toutefois, ceci n'empêche pas de donner une idée sur le potentiel que peut présenter la notion