

Co-créer les savoirs pour transformer les organisations : quels apports du dispositif « Chercheur Collectif » à l'apprenance organisationnelle ?

Alexandre Guillard (Essec) - Denis Cristol (Paris Ouest Nanterre)

Résumé : L'article explore dans une logique réflexive et épistémologique l'apport du dispositif original intitulé « Chercheur Collectif » au développement de l'apprenance organisationnelle. Ce dispositif a été conçu par l'association SOL France (Society of Organizational Learning) comme un projet innovant réunissant chercheurs, consultants et acteurs organisationnels dans une démarche collaborative de production de connaissances. Le dispositif souhaitait notamment faciliter le transfert et la co-création de savoirs entre recherche académique et pratique organisationnelle, et souligner, ce faisant, la pertinence du concept d'organisation apprenante développé par Peter Senge et enrichi par les travaux d'Argyris et Schön notamment.

En s'appuyant sur une revue critique du concept d'organisation apprenante par rapport à ses développements plus r  cents^{1,2}, l'article souhaite apporter des premiers éléments de réponse à la question de recherche suivante : Dans quelle mesure le dispositif de « chercheur collectif » permet-il une co-création de savoirs effective qui enrichit à la fois la théorie académique et la pratique organisationnelle dans le domaine de l'apprenance organisationnelle ?

Le dispositif a fait l'objet de deux expérimentations successives menées par SoL France entre 2019 et 2023. Il mobilise une méthodologie qualitative mixte (entretiens semi-directifs, observation participante, analyse documentaire) complétée par une analyse lexicométrique. L'analyse met en évidence la capacité du « Chercheur Collectif » à surmonter les obstacles traditionnels au transfert et à la co-création de savoirs, en créant un espace de dialogue et d'interaction entre théoriciens et praticiens. Il discute des apports et des limites du dispositif, ainsi que des implications pour la recherche et la pratique en management. Il ouvre la voie à des futurs travaux sur un paradigme renouvelé de création de connaissance, plus interactif et mieux adapté aux défis contemporains.

Mots clés : Organisation apprenante, « Chercheur Collectif », co-création de savoirs, apprentissage organisationnel, Recherche-action collaborative.

1. INTRODUCTION

Dans un contexte marqué par des transformations digitales, environnementales et sociétales profondes, notamment accélérées par la diffusion sans précédent de l'intelligence artificielle générative, les organisations font face à un impératif d'adaptation continue. L'organisation apprenante, caractérisée par sa capacité à apprendre et à évoluer collectivement, s'impose comme un modèle incontournable pour répondre à ces défis. Cependant, malgré la richesse des travaux fondateurs d'Argyris et Schön (1978, 1996) sur l'apprentissage organisationnel qui ont mis en lumière l'importance de la réflexivité et des boucles d'apprentissage, la mise en œuvre effective de ce modèle se heurte généralement à une difficulté majeure : le transfert et la co-création de savoirs entre la recherche académique et la pratique organisationnelle.

Face à cet enjeu, SoL France, association membre du réseau international Society for Organizational Learning, a lancé en 2019 un projet intitulé « Chercheur Collectif ». Ce projet, qui s'est déroulé sur deux ans (2019-2021), a réuni des acteurs issus de différentes organisations afin d'approfondir les processus d'apprentissage collectif au sein des organisations. Une seconde expérimentation en logique intra-organisationnelle a ensuite été menée entre 2021 et 2023. L'originalité de cette démarche réside dans la création d'un dispositif rassemblant une trentaine de participants - chercheurs, consultants et acteurs organisationnels - engagés dans une démarche collaborative de production de connaissances.

L'intérêt d'une étude du dispositif « Chercheur Collectif » est de se présenter comme une interface potentielle permettant de surmonter les obstacles traditionnels au transfert et à la co-création de savoirs. S'inspirant directement des principes de l'enquête réflexive de Dewey (2006), ce dispositif crée un espace où théoriciens et praticiens collaborent pour produire des connaissances et des outils opérationnels. Le projet a notamment bénéficié de l'engagement d'un comité scientifique pluridisciplinaire et s'est enrichi des expériences de terrain menées au

sein d'organisations variées. Fort de ses résultats, il a fait l'objet d'une deuxième expérimentation.

1.1. L'APPORT SUR LE TRANSFERT ET LA CO-CRÉATION DES CONNAISSANCES : UN ENJEU MAJEUR POUR LES ORGANISATIONS APPRENANTES

Le concept d'organisation apprenante a émergé dans un contexte où la capacité d'adaptation et d'innovation est devenue un facteur clé de survie organisationnelle. Senge (1990) a identifié cinq disciplines fondamentales à cette approche : la maîtrise personnelle, les modèles mentaux, la vision partagée, l'apprentissage en équipe et la pensée systémique. Bien que théoriquement robustes, ces disciplines se heurtent fréquemment à des difficultés de mise en œuvre dans les organisations.

Le « Chercheur Collectif » s'est construit autour de cette problématique. Les observations menées auprès des organisations partenaires et les constats du comité scientifique ont révélé trois obstacles majeurs au transfert des connaissances : la difficulté à traduire les concepts théoriques en actions concrètes, la résistance des acteurs face aux approches académiques, et le manque de dispositifs permettant une co-construction des savoirs.

Pour surmonter ces obstacles, le projet a développé une approche méthodologique innovante visant à rapprocher théorie et pratique dans un cadre collaboratif. Plutôt que de se contenter d'une diffusion unidirectionnelle des connaissances théoriques, le projet a encouragé la co-construction de savoirs où chaque acteur – chercheur, praticien ou consultant – participe activement à la création et à la validation des connaissances. Ce processus a permis de réconcilier les tensions entre la « théorie professée » et la « théorie d'usage », favorisant ainsi l'intégration des savoirs du terrain dans des réflexions théoriques.

L'une des stratégies du projet a été la mise en place d'un cadre flexible, capable de répondre aux besoins des participants tout en maintenant une rigueur scientifique. Cela s'est traduit par une alternance entre théorisation et expérimentation.

L'intégration d'une dimension réflexive tout au long du processus a permis d'identifier les blocages au transfert des connaissances. Les temps de débriefing après chaque session ont permis de revenir sur les processus d'apprentissage et de valider collectivement les ajustements nécessaires.

Enfin, la création d'une véritable communauté apprenante au sein du « Chercheur Collectif », dans l'esprit d'une communauté de pratiques (Wenger, 2005), a permis de renforcer la légitimité des savoirs produits en donnant à chaque acteur la possibilité de partager son expertise. Cette communauté hybride a transcendé les barrières entre savoirs académiques, pratiques et expérientiels.

1.2. TENSIONS ENTRE SAVOIRS ACADÉMIQUES ET SAVOIRS D'ACTION : VERS UN DIALOGUE CONSTRUCTIF

Argyris et Schön (1996) ont mis en évidence la distinction entre la « théorie professée » et la « théorie d'usage », soulignant l'écart fréquent entre les intentions déclarées et les pratiques effectives. Cette tension révèle un enjeu : comment assurer un transfert efficace des connaissances théoriques vers la pratique, tout en permettant aux savoirs issus du terrain d'enrichir la théorie ?

La distinction entre savoirs académiques et savoirs d'action, mise en lumière par Schön (1983) dans ses travaux sur le « praticien réflexif », reste d'actualité. Les savoirs académiques, caractérisés par leur rigueur méthodologique et leur ambition de généralisation, se heurtent souvent aux savoirs d'action, ancrés dans l'expérience et orientés vers la résolution de problèmes

concrets. L'expérience de SoL France révèle que cette tension est productive lorsqu'elle est correctement accompagnée.

Dans cette dynamique, la réflexion continue et l'échange entre théorie et pratique permettent d'affiner constamment les savoirs et les compétences des praticiens.

Sur cette base, notre hypothèse centrale est que le dispositif du « Chercheur Collectif » constitue un cadre propice pour transcender les oppositions traditionnelles entre savoirs académiques et savoirs d'action.

2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.1. CADRE THÉORIQUE SUR L'ORGANISATION APPRENANTE

L'organisation apprenante, définie comme une organisation qui améliore continuellement sa capacité à créer son futur, repose sur un ensemble de théories et de pratiques relatives à l'apprentissage, la gestion des connaissances et le leadership. Ce cadre théorique met en lumière l'importance de l'apprentissage à plusieurs niveaux – individuel, collectif et organisationnel – pour permettre à l'organisation de se transformer en réponse à un environnement dynamique et souvent imprévisible (Senge, 1990).

2.2.1. Une vision systémique de l'apprentissage

La pensée systémique, introduite par Senge dans son ouvrage *La 5ème Discipline* (1990), est la première des cinq disciplines. La pensée systémique propose que, pour aborder les problèmes complexes, les organisations doivent adopter une perspective globale, tenant compte des rétroactions entre les différentes parties de l'organisation (Senge, 1990). Cette approche systémique permet aux organisations de comprendre comment les actions à court terme influencent les résultats à long terme (Senge, 1990). La systémique est aussi au cœur de l'étude

des organisations complexes et de la résolution de problèmes dans un environnement dynamique (Laloux, 2014; Kegan et Lahey, 2009).

2.2.2. Les autres disciplines de l'organisation apprenante

Les quatre autres disciplines proposées par Senge sont également fondamentales dans la constitution d'une organisation apprenante. La maîtrise personnelle, définie comme la capacité de l'individu à développer sa propre vision et à poursuivre un apprentissage continu, est essentielle à la fois pour l'individu et pour l'organisation. Elle favorise la motivation intrinsèque des membres de l'organisation, leur permettant de contribuer activement à la création de valeur dans un cadre évolutif (Kegan, 2014).

Les modèles mentaux, deuxième discipline, concernent les hypothèses, croyances et perceptions tacites qui influencent les actions des individus au sein de l'organisation. Leur remise en question permet d'adapter les pratiques organisationnelles aux défis actuels (Argyris, 1978; Schön, 1983; Senge, 1990). La construction de visions partagées, la troisième discipline aligne les efforts individuels et collectifs sur des objectifs communs. Une vision partagée renforce l'engagement des employés et crée une dynamique collective d'apprentissage (Kotter, 1996; Hamel et Prahalad, 1994).

L'apprentissage en équipe, quatrième discipline, renvoie à la capacité des équipes à apprendre ensemble et à co-crée des solutions novatrices. La collaboration et la diversité des perspectives sont essentielles à l'apprentissage organisationnel (Edmondson, 2002; Senge, 1990; Brown et Duguid, 2001). Enfin, la pensée systémique est la discipline intégratrice, permettant de relier les autres pratiques et de favoriser un apprentissage collectif continu (Checkland, 1981).

2.2.3. L'interaction entre individu, équipe et organisation

Les processus d'apprentissage dans l'organisation apprenante incluent l'apprentissage collectif et organisationnel. Selon Argyris et Schön (1978), il existe deux types d'apprentissage : l'apprentissage à simple boucle, qui vise à améliorer l'efficacité des actions actuelles, et l'apprentissage à double boucle, qui remet en question les hypothèses sous-jacentes et transforme les modèles mentaux. Nonaka et Takeuchi (1997) proposent que les organisations apprenantes convertissent des connaissances tacites en connaissances explicites, grâce au modèle SECI (socialisation, externalisation, combinaison, internalisation).

L'apprentissage collectif, selon Wenger (1998), prend forme à travers des communautés de pratique, où les membres partagent des expériences, des savoirs et des compétences, générant ainsi des connaissances collectives qui influencent la performance organisationnelle (Lave et Wenger, 1991). L'implication de la direction dans la création de conditions favorables à l'apprentissage est un facteur clé pour encourager l'émergence de ces communautés et pour faire converger les initiatives individuelles avec les objectifs organisationnels (Marsick et Watkins, 1996; Nevis, 1993).

2.2.4. Le rôle du leadership et du management

Le leadership est essentiel pour soutenir l'apprentissage au sein des organisations apprenantes. Selon Senge (1990), les leaders doivent être capables de promouvoir une culture de l'apprentissage en mettant en place des structures et des pratiques favorables à l'apprentissage continu. Le leadership transformationnel, qui encourage la créativité, l'autonomie et l'innovation, est particulièrement adapté à ce modèle (Bass, 1999; Avolio et Bass, 2004). En outre, des auteurs comme Kegan et Lahey (2009) soulignent que le leadership doit inclure un engagement profond pour le développement des individus et des équipes.

Cette capacité à fournir des ressources et des opportunités d'apprentissage fait partie de l'ADN des organisations apprenantes et renforce leur résilience face aux défis externes (Garvin, 1993).

2.2.5. Critiques et limites du concept d'organisation apprenante

Malgré ses avantages, le concept d'organisation apprenante a été critiqué pour sa tendance à homogénéiser des pratiques organisationnelles et à minimiser les tensions internes qui peuvent émerger dans un apprentissage collectif (Boud et Hager, 2012; Fenwick, 2006). L'intégration des savoirs individuels et collectifs n'est pas toujours simple, surtout dans des organisations marquées par des conflits d'intérêts ou par un manque de confiance (Lave et Wenger, 1991; Bouchez, 2015).

Certains auteurs mettent également en lumière la difficulté de concilier l'apprentissage individuel avec les objectifs organisationnels. La dynamique de pouvoir au sein de l'organisation influence la manière dont les savoirs sont utilisés, créant des asymétries qui limitent l'efficacité de l'apprentissage collectif (Brown et Duguid, 2001). Enfin, la réification du concept d'organisation apprenante, où l'accent est mis sur la gestion des savoirs plutôt que sur l'émancipation des individus, soulève des questions sur la durabilité de ce modèle dans des organisations hiérarchisées et rigides (Fenwick, 2006).

2.3. LES FONDEMENTS DU MODÈLE DU CHERCHEUR COLLECTIF

Le modèle du "chercheur collectif" s'inscrit dans une perspective de recherche participative où chercheurs et acteurs non-académiques collaborent pour co-construire des connaissances. Il propose une approche innovante qui supprime la séparation traditionnelle entre chercheurs et participants en faisant d'eux des partenaires égaux dans le processus de recherche. Inspiré par René Barbier et Félix Guattari, ce modèle s'ancre dans les théories des groupes-sujets, qui placent l'accent sur une production de savoirs partagés (Barbier, 1996 ; Guattari, 1989).

Le dispositif « Chercheur Collectif » renouvelle l'organisation apprenante en misant sur la co-création des savoirs à partir de l'expérience vécue. En mobilisant les cinq disciplines de Senge, il structure des collectifs réflexifs où les professionnels deviennent auteurs de leurs

apprentissages. Ce modèle rejoint les travaux d'Argote et al. (2021) sur la dynamique collective de l'apprentissage et ceux d'Engeström (2010) sur l'apprentissage expansif ancré dans les tensions du réel. En créant un cadre de sécurité psychologique, comme le recommande Edmondson (2018), le dispositif facilite la transformation des pratiques. Besson (2023) montre qu'une telle approche dépasse les discours sur l'apprentissage pour en faire une réalité opérationnelle. Enfin, Murphy (2024) rappelle que seules les cultures favorisant la croissance individuelle rendent possible l'intelligence collective. Le « Chercheur Collectif » devient ainsi un levier pour faire émerger une écologie d'apprenance.

2.3.1. Origines et définition du « chercheur collectif »

Dans le "chercheur collectif" les chercheurs collaborent avec des acteurs de terrain. Plutôt que d'étudier les individus "sur" eux-mêmes, la recherche se fait "avec" eux, en les intégrant dans toutes les étapes du processus. Cette approche valorise les savoirs d'expérience et favorise une dynamique interdisciplinaire et horizontale, permettant l'émergence de problématiques communes et un langage partagé. Les participants non-académiques, en s'impliquant dans le questionnement et l'analyse, deviennent acteurs de la transformation des connaissances.

2.3.2. La démarche formation-action-recherche (FAR)

La méthode FAR est un cadre privilégié pour la mise en œuvre du chercheur collectif, alliant recherche, formation et action. Ce modèle dynamique et itératif permet aux participants de tester des pratiques et de les réévaluer tout en les reliant à des connaissances théoriques, les transformant ainsi à la fois individuellement et collectivement (Charlier, 2005). Cependant, la mise en place de cette démarche nécessite un engagement à long terme de la part des participants, ce qui peut s'avérer difficile, surtout pour ceux dont les priorités varient en dehors du milieu académique (Faller et al., 2023). De plus, la FAR demande un équilibre entre les

impératifs scientifiques et les dynamiques relationnelles au sein des groupes, ce qui nécessite flexibilité pour maintenir la cohésion.

2.3.3. Les défis et enjeux

Le chercheur collectif rencontre plusieurs obstacles, dont la gestion de l'engagement des participants. La participation à la recherche peut être perçue comme une tâche supplémentaire, générant des désengagements (Dumont, 2011). De plus, ce modèle implique une remise en question de la posture traditionnelle du chercheur, qui abandonne une certaine forme de distance analytique pour adopter une approche plus humble et ouverte. La gestion de ces tensions est cruciale, car la recherche participative s'enrichit des savoirs vécus et des perceptions des participants, tout en restant rigoureuse sur le plan scientifique (Barbier, 1996).

2.3.4. Formes de recherches participatives

La recherche participative se décline sous différentes formes, chacune avec un niveau de participation et une relation différente entre chercheurs et acteurs. Par exemple, la recherche-action implique une collaboration égalitaire et une co-crédation de connaissances, tandis que la science citoyenne repose sur une participation plus asymétrique, où les citoyens collectent des données sous la direction des chercheurs (Houllier & Frey-Klett, 2016). Le chercheur collectif se positionne à la frontière de ces modèles, en favorisant une symétrie des relations et un co-apprentissage à chaque étape du processus de recherche.

2.3.5. Le cheminement et les résultats

Malgré les défis, le modèle du chercheur collectif présente des avantages. Il permet une meilleure capacité critique des acteurs impliqués, leur offrant les outils nécessaires adapter leurs pratiques. En créant un réseau d'expertise partagé, cette approche transcende les frontières

disciplinaires et enrichit l'intelligence collective des participants. Le processus produit des connaissances qui combinent théorie et pratiques enrichies, contribuant à la fois au développement personnel et professionnel des participants (Juan, 2019).

Le chercheur collectif, en effaçant la frontière entre chercheurs et acteurs, constitue une approche innovante de la recherche participative. Bien que des défis logistiques et méthodologiques demeurent, cette méthode répond à un besoin de produire des connaissances ancrées dans la réalité et capables de provoquer des changements concrets. Les perspectives incluent la nécessité de pérenniser ce modèle pour maximiser ses bénéfices, particulièrement dans le développement des communautés et l'innovation sociale (Juan, 2019).

2.4. LES DYNAMIQUES DE CO-CRÉATION : S'APPUYER SUR LES TRAVAUX DE NONAKA ET VON KROGH (2009)

La théorie de la création des connaissances organisationnelles développée par Nonaka et Von Krogh offre un cadre pertinent pour analyser les dynamiques à l'œuvre au sein du « Chercheur Collectif ». Leur modèle SECI (Socialisation, Externalisation, Combinaison, Internalisation) permet de comprendre comment les connaissances tacites et explicites s'articulent dans un processus continu de création de savoirs.

Dans le contexte du projet SoL France, ce modèle s'est enrichi d'une dimension nouvelle : la co-crétation simultanée entre chercheurs et praticiens. Les séances du « Chercheur Collectif » ont ainsi permis d'observer des cycles d'apprentissage où la socialisation s'opère à travers le partage d'expériences entre participants, l'externalisation se manifeste dans la formalisation collective des apprentissages, la combinaison émerge de la confrontation entre théories existantes et observations terrain, et l'internalisation se réalise par l'appropriation des nouveaux savoirs par chaque participant.

L'analyse critique de ces cadres théoriques montre que le dispositif du "Chercheur Collectif" répond à plusieurs limites identifiées dans la littérature existante. En transcendant la distinction traditionnelle entre producteurs et destinataires des savoirs, il propose un modèle intégratif. Cependant, il reste à déterminer si ce dispositif permet effectivement de surmonter les obstacles documentés, notamment en ce qui concerne les enjeux de pouvoir, les différences de temporalité et la pérennisation des apprentissages collectifs.

3. MÉTHODOLOGIES DU CHERCHEUR COLLECTIF : UNE RECHERCHE-ACTION COLLABORATIVE LONGITUDINALE INNOVANTE

3.1. DESIGN DE RECHERCHE ET PARTI-PRIS ÉPISTÉMOLOGIQUE

La démarche s'inscrit dans le paradigme de la recherche-action collaborative (Anadón, 2007 ; Gillet & Tremblay, 2017). Ce choix répond au double objectif de production de connaissances et de transformation des pratiques organisationnelles. Le dispositif de recherche s'est déployé sur une période de deux ans (2019-2021), permettant un suivi longitudinal des processus d'apprentissage et de transformation.

Le positionnement épistémologique adopté relève du constructivisme pragmatique, considérant que les connaissances se construisent dans l'interaction entre chercheurs et praticiens, et que leur validité s'éprouve dans leur capacité à éclairer et transformer l'action. Cette posture épistémologique dépasse les clivages entre approches positivistes et interprétativistes, en valorisant la dimension productive et transformative de la connaissance.

3.2. LA STRUCTURATION DU DISPOSITIF DU « CHERCHEUR COLLECTIF »

Le « Chercheur Collectif », mis en place par SoL France, a reposé sur cinq principes fondamentaux qui ont structuré l'ensemble du dispositif.

Premièrement, la diversité des acteurs a été assurée par la participation de 30 individus issus de différents horizons : chercheurs, consultants, et praticiens. Un comité scientifique pluridisciplinaire de six membres a veillé à la rigueur scientifique du projet, tandis que des organisations partenaires, comprenant des grands groupes, PME, associations et des acteurs du secteur public, ont enrichi les perspectives.

Deuxièmement, la constitution de ce noyau d'acteurs s'est effectuée de manière organique, suivant une logique d'association. Initialement, un séminaire de deux jours a été organisé par Sol France pour réfléchir à la visée de l'association et à sa raison d'être, qui est de promouvoir l'organisation apprenante. À l'issue de ce séminaire, réunissant des chercheurs, des professionnels et des consultants, une vingtaine de personnes se sont portées volontaires pour réfléchir et tester un dispositif de chercheurs collectif. Une dizaine de personnes ont ensuite été intégrées à cette communauté sur la base de la cooptation. Cette approche de constitution progressive du groupe mérite une analyse critique, car elle a pu introduire certains biais de sélection tout en favorisant l'engagement des participants.

Troisièmement, une temporalité rythmée a structuré le processus avec des sessions plénières mensuelles entre 2019 et 2021, des groupes de travail thématiques bi-mensuels, et des temps de restitution et de capitalisation tous les trimestres. Cette structuration temporelle a permis une avancée continue du projet et des retours réguliers sur les avancées réalisées, mais a également posé des défis en termes de maintien de l'engagement sur la durée.

Quatrièmement, la gouvernance participative a été au cœur du dispositif, avec une co-construction du cadre méthodologique entre les participants, la rotation des rôles de facilitation pour encourager une participation active de tous, et un processus décisionnel collectif garantissant que chaque acteur puisse contribuer à l'orientation du projet. Cette approche, si elle favorise l'appropriation collective, a parfois rendu les processus décisionnels plus lents.

Enfin, des temps de réflexivité ont été intégrés après chaque session, une évaluation continue du processus et des ajustements méthodologiques réguliers pour garantir l'adaptabilité du dispositif au fil du temps.

3.3. UNE MÉTHODOLOGIE HYBRIDE INSPIRÉE DES PRINCIPES DE LA THÉORIE ANCRÉE

La démarche méthodologique adoptée s'inspire de la « grounded theory » (Glaser, Strauss, 1997) tout en l'adaptant au contexte spécifique de la co-crédation de savoirs. Elle s'articule en quatre phases itératives qui se sont déployées de manière non linéaire tout au long du processus. La phase d'exploration collective a consisté à partager des expériences et des cas concrets, identifier des questions émergentes et construire progressivement une problématique. Cette phase initiale a joué un rôle fondamental dans la création d'un langage commun et d'un socle de préoccupations partagées, tout en présentant le défi de maintenir la rigueur scientifique face à la diversité des expériences subjectives.

La phase d'investigation structurée a impliqué des études de cas approfondies dans les organisations partenaires, des entretiens croisés entre chercheurs et praticiens, et des observations participantes. Cette phase a permis de collecter des données contextualisées, mais a soulevé des questions sur la comparabilité des données issues de contextes organisationnels très différents.

La phase de conceptualisation collaborative s'est appuyée sur, des sessions de théorisation collective et la confrontation avec les cadres théoriques. Cette étape a permis l'émergence de concepts novateurs.

Enfin, la phase de validation et diffusion a impliqué l'expérimentation des modèles émergents, la rédaction collaborative des productions et le partage et débat avec la communauté élargie.

Cette dernière phase a posé des défis en termes de formalisation des savoirs co-construits et de leur légitimation auprès des communautés académiques traditionnelles.

3.4. DISPOSITIFS DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES

3.4.1. La collecte des données

La collecte des données a été structurée selon trois niveaux complémentaires, chacun ayant pour objectif de capturer une diversité de perspectives et de sources d'information, tout en garantissant une richesse d'analyse pour les résultats finaux.

Au niveau individuel, les données ont été collectées à partir de trois sources principales. Les journaux de bord des participants ont constitué un élément, offrant un espace de réflexion personnelle où ils pouvaient consigner leurs pensées, émotions, difficultés et apprentissages au fur et à mesure de leur engagement dans le dispositif. Ces journaux ont joué un rôle pour comprendre les trajectoires individuelles et les transformations au fil du temps. En complément, des entretiens semi-directifs ont été menés avec un échantillon de participants (n=65), permettant d'approfondir certains aspects de l'expérience vécue, tout en offrant une structure souple pour explorer des sujets non anticipés. Enfin, les récits d'expérience ont été recueillis pour documenter des moments significatifs, des découvertes ou des réflexions qui ont émergé pendant le processus de recherche.

Au niveau collectif, la collecte des données a impliqué l'enregistrement des sessions plénières. Ces enregistrements ont permis de suivre les débats dans leur intégralité, en offrant une vue d'ensemble sur la dynamique de groupe. En complément, les productions des groupes de travail ont été systématiquement analysées.

Cette approche multi-niveaux de collecte des données présente l'avantage de saisir la complexité du processus, mais pose également des défis en termes d'intégration et d'analyse d'un corpus hétérogène et volumineux.

3.4.2. L'analyse quantitative des données

Afin d'explorer en profondeur le corpus de données textuelles recueillies, une analyse lexicométrique a été réalisée à l'aide du logiciel Iramuteq. Cette analyse a permis d'identifier les thématiques qui structurent le discours du Chercheur Collectif, chaque classe lexicale représentant une thématique spécifique caractérisée par un vocabulaire particulier. Elle a mis en évidence les relations entre ces thématiques. Enfin, elle a facilité la compréhension des nuances et des variations dans les discours des participants, en identifiant les différents points de vue qui émergent au sein du « Chercheur Collectif ».

En appliquant cette méthode au corpus, nous avons pu identifier plusieurs thématiques : l'importance de l'écoute active et de la bienveillance dans le management humaniste; le rôle du questionnement et de la réflexivité dans le processus d'apprentissage; la nécessité de sortir de son propre prisme et d'adopter une perspective systémique.

Ces thématiques sont en résonance avec les observations qualitatives réalisées à partir des entretiens, des témoignages et des productions du « Chercheur Collectif ». L'analyse quantitative a ainsi permis de confirmer la pertinence de ces observations et de renforcer la validité des conclusions de la recherche. Cependant, cette approche présente aussi des limites, notamment le risque de décontextualisation des propos et la difficulté à saisir les nuances sémantiques et pragmatiques du discours.

3.5 FOCUS SUR LA MÉTHODOLOGIE DE LA DEUXIÈME PHASE D'EXPERIMENTATION

Une observation participante a été conduite par un sociologue sans grille systématique, mais enrichie par des entretiens réflexifs internes (n=16) réalisés à cinq étapes clés du processus (projet, conception, enquête, analyse, restitution), favorisant une mise en réflexivité progressive du collectif. Cette approche, si elle présente l'avantage de la souplesse, pose néanmoins la question de la comparabilité des observations et de leur validation intersubjective.

Le croisement des sources de données (entretiens, observations, analyses documentaires) s'est opéré de manière dynamique au sein du collectif, mais sans formalisation systématique de la triangulation méthodologique, ce qui constitue une piste d'amélioration future. L'auto-analyse a été encouragée par la tenue de « cahiers du chercheur » et des temps collectifs de régulation et d'explicitation, créant ainsi des espaces réflexifs essentiels mais parfois inégalement investis par les participants.

Enfin, la posture du chercheur collectif a été consciemment travaillée : chacun a évolué de la posture de praticien à celle de praticien-chercheur, avec une attention aux biais liés à l'engagement dans l'action. Le collectif a accepté une co-construction inachevée et évolutive de l'objet de recherche, fidèle à la démarche de théorie ancrée (Glaser & Strauss, 1967). Cette évolution des postures, si elle constitue une richesse du dispositif, soulève également des questions sur la légitimité scientifique des connaissances produites et leur réception dans les sphères académiques traditionnelles.

Ce modèle méthodologique, situé dans une mésologie de l'apprenance, met en évidence l'hybridation entre production de connaissances, transformation des participants, et exploration critique des pratiques d'organisations en crise. Il témoigne d'une volonté de dépasser les dichotomies traditionnelles entre théorie et pratique, tout en soulevant des défis importants en termes de rigueur méthodologique et de reconnaissance institutionnelle.

4. RÉSULTATS ET DISCUSSION : L'ÉMERGENCE D'UN MODÈLE HYBRIDE DE CO-CRÉATION DES SAVOIRS

4.1. UNE TYPOLOGIE DES SAVOIRS CO-CONSTRUITS

Notre analyse des données et des livrables montre l'émergence de trois types de savoirs distincts mais interconnectés, qui illustrent la richesse et la diversité des connaissances produites au sein du dispositif du « Chercheur Collectif ».

Le premier type concerne les savoirs méthodologiques, directement applicables dans les pratiques de facilitation et de gestion de l'intelligence collective. Ces savoirs comprennent des dispositifs de facilitation conçus pour stimuler la collaboration et la co-création au sein des groupes. Ils intègrent également des méthodes de documentation des pratiques, permettant de capturer et d'organiser les savoirs générés au fur et à mesure du processus. Enfin, ils incluent des outils d'évaluation participatifs favorisant l'implication de tous les acteurs dans l'évaluation continue des progrès et des résultats du dispositif.

Au-delà de cette dimension méthodologique, l'expérience a mis en évidence des savoirs relationnels, essentiels pour établir une communication fluide et une coopération effective entre chercheurs et praticiens. Les modalités de dialogue entre ces deux groupes ont été révisées et adaptées, facilitant une meilleure compréhension mutuelle et une collaboration plus productive. Ce processus a également permis le développement de pratiques de gouvernance partagée, où la prise de décision est collective et inclusive. Parallèlement, la gestion des tensions créatives, qui surgissent naturellement dans les processus collaboratifs, a fait l'objet d'une attention particulière, avec des stratégies visant à transformer ces tensions en sources de créativité et d'innovation. Ces savoirs relationnels constituent une contribution significative à la compréhension des dynamiques collaboratives en contexte de diversité épistémique.

Enfin, le dispositif a favorisé l'émergence de savoirs transformationnels, directement liés aux processus de changement organisationnel. Ce type de savoir inclut l'identification des leviers d'apprentissage collectif, essentiels pour accélérer les transformations au sein des organisations. Il met également en lumière les conditions nécessaires à l'institutionnalisation des innovations, en examinant les pratiques et les stratégies qui permettent de pérenniser les changements dans les structures organisationnelles. Ces savoirs transformationnels enrichissent considérablement la littérature sur la conduite du changement organisationnel et l'accompagnement des transitions.

Cette typologie ternaire des savoirs co-construits témoigne de la capacité du dispositif à générer des connaissances à plusieurs niveaux de granularité et d'abstraction, répondant ainsi à la diversité des besoins et des attentes des participants. Elle illustre également la complémentarité entre les différentes formes de savoirs, chacune contribuant de manière spécifique à l'enrichissement des pratiques et des théories de l'apprenance organisationnelle.

4.2. QUELS APPORTS DU « CHERCHEUR COLLECTIF » À LA CO-CRÉATION DE SAVOIRS ?

L'analyse des données collectées et des livrables issus du « Chercheur Collectif » met en lumière trois grandes catégories de résultats qui témoignent de la richesse et de la pertinence du dispositif.

En termes de production de connaissances actionnables, l'un des résultats les plus marquants du dispositif est la production de savoirs hybrides, alliant robustesse théorique et pertinence opérationnelle. En particulier, le projet a permis le développement d'un modèle de diagnostic de la maturité apprenante des organisations, un outil puissant pour évaluer leur capacité à évoluer et à apprendre collectivement. Ce modèle est complété par une typologie des pratiques facilitant l'apprentissage collectif, qui offre une grille de lecture pour identifier et cultiver les

démarches les plus efficaces au sein des équipes. Par ailleurs, des outils d'accompagnement du changement ont été créés, adaptés aux spécificités des différents contextes organisationnels, permettant ainsi de guider les organisations dans leurs processus de transformation avec des approches personnalisées. Ces productions illustrent la capacité du dispositif à générer des connaissances théoriquement fondées tout en restant ancrées dans les réalités organisationnelles.

Au-delà de la production de connaissances, le dispositif a induit des transformations notables dans les pratiques des participants. Du côté des chercheurs, une intégration accrue des réalités du terrain dans leurs travaux a été observée, enrichissant ainsi leur compréhension des dynamiques organisationnelles et rendant leurs recherches plus proches des besoins pratiques. Pour les praticiens, cette expérience a permis le développement d'une posture plus réflexive, les incitant à questionner et à ajuster leurs approches en fonction des contextes spécifiques rencontrés. Enfin, pour les consultants, l'expérience a nourri l'enrichissement de leurs méthodologies d'intervention, en les amenant à adopter des pratiques plus collaboratives et transdisciplinaires. Ces transformations témoignent de l'impact profond du dispositif sur les participants, au-delà des productions formelles qu'il a générées.

Un troisième résultat majeur réside dans l'émergence d'une communauté apprenante durable. Un réseau actif d'acteurs, tous engagés dans la transformation des organisations, s'est constitué autour du projet. Ce réseau a facilité des collaborations durables entre chercheurs et praticiens, qui continuent à échanger et à co-construire des savoirs bien après la fin du dispositif. De plus, de nouvelles modalités de dialogue entre théorie et pratique ont émergé, permettant une circulation fluide et mutuellement bénéfique des savoirs entre ces deux mondes. Ces dynamiques, renforcées par l'expérience collective, créent les bases d'une continuité de l'apprentissage et de l'innovation dans les organisations. Cette dimension communautaire

constitue peut-être l'un des apports les plus durables du dispositif, en créant un écosystème favorable à l'innovation et à l'apprentissage continu.

En outre, le dispositif se distingue par plusieurs innovations méthodologiques qui méritent d'être soulignées. La co-construction continue du cadre méthodologique, où le protocole de recherche n'était pas figé initialement mais a évolué en fonction des apprentissages collectifs, tout en maintenant une rigueur scientifique validée par le comité scientifique, témoigne d'une approche adaptative et évolutive de la recherche. L'alternance systématique théorie-pratique, où chaque session intégrait des moments de théorisation et d'expérimentation, a permis un va-et-vient constant entre conceptualisation et action, enrichissant mutuellement ces deux dimensions. Enfin, la documentation réflexive du processus, avec un méta-niveau d'observation mis en place pour analyser le fonctionnement même du « Chercheur Collectif », a généré des apprentissages sur le dispositif lui-même, contribuant ainsi à son amélioration continue.

Ainsi, les résultats du « Chercheur Collectif » révèlent non seulement des avancées en termes de production de connaissances et de transformation des pratiques, mais aussi l'émergence d'une communauté apprenante capable de perdurer et de se développer au-delà de l'initiative initiale, ouvrant de nouvelles perspectives pour l'avenir des collaborations entre chercheurs et praticiens.

4.3. ANALYSE CRITIQUE DU DISPOSITIF

Il convient tout d'abord de garder à l'esprit certaines limites de l'approche choisie, qui influencent à la fois la mise en œuvre et l'interprétation des résultats.

La recherche-action, par sa nature, présente des défis spécifiques. D'une part, il existe une tension permanente entre l'implication des chercheurs dans le terrain et la distanciation nécessaire pour garantir une objectivité scientifique. Cette tension, inhérente à toute démarche de recherche participative, a été particulièrement sensible dans le cas du « Chercheur Collectif

», où les frontières entre chercheurs et praticiens étaient délibérément estompées. D'autre part, cette approche se heurte à des difficultés de généralisation des résultats, en raison de la singularité des contextes d'application. Les connaissances produites, si elles sont riches et pertinentes pour les participants, peuvent s'avérer difficiles à transposer dans d'autres contextes organisationnels sans une adaptation. Enfin, la temporalité longue du dispositif (2019-2021) rend difficile l'obtention de résultats immédiats, ce qui peut nuire à l'appréciation de son impact à court terme, notamment dans un contexte organisationnel où l'urgence prévaut souvent sur la réflexion à long terme.

Le dispositif du « Chercheur Collectif » présente aussi des limites propres. La composition évolutive du groupe, avec l'entrée et la sortie de nouveaux membres, peut perturber la continuité du processus collaboratif, créant des ruptures dans la construction collective des savoirs et nécessitant des réajustements constants. De plus, l'hétérogénéité des engagements des participants – en termes de disponibilité, de motivation ou d'objectifs – pose un défi pour maintenir la cohésion du groupe et assurer une progression équilibrée des travaux. Enfin, la complexité de la documentation des savoirs émergents, dans un contexte de co-création continue, rend difficile l'archivage et la validation des connaissances produites, soulevant des questions sur la pérennité et la traçabilité des apprentissages.

Le contexte externe joue également un rôle clé dans les limites du dispositif. L'impact de la crise sanitaire a perturbé les dynamiques de collaboration, en modifiant les modes de travail et en imposant des contraintes sanitaires qui ont affecté la qualité des interactions et la continuité du processus. Les contraintes organisationnelles des participants, notamment en termes de temps et de ressources, ont limité leur capacité à s'engager pleinement dans le processus, créant parfois des déséquilibres dans les contributions. Enfin, les ressources limitées pour le suivi ont restreint la possibilité d'accompagner le dispositif de manière continue et structurée, affectant potentiellement la qualité et la profondeur des analyses réalisées.

L'expérience du dispositif met également en évidence trois défis clés qui devront faire l'objet de travaux complémentaires.

Le premier défi concerne les tensions structurelles. L'une des premières tensions observées concerne les différences de temporalité entre le monde académique, souvent plus lent et structuré, et le monde organisationnel, qui nécessite des réponses plus immédiates. Cette discordance temporelle a parfois créé des frustrations et des incompréhensions mutuelles, nécessitant des efforts constants d'ajustement et de médiation. En outre, les enjeux de reconnaissance institutionnelle des productions hybrides représentent un obstacle majeur, car ces savoirs partagés ne bénéficient pas toujours du même statut que ceux issus de recherches académiques classiques, soulevant des questions sur leur valorisation et leur diffusion. Par ailleurs, la difficulté à maintenir l'engagement sur la durée, en raison de la charge de travail et des priorités changeantes des participants, est un défi constant qui peut compromettre la continuité et la qualité du processus collaboratif.

Le deuxième défi porte sur les aspects méthodologiques. La formalisation des savoirs émergents, souvent complexes et non linéaires, requiert une approche flexible et innovante, ce qui peut rendre difficile l'application de cadres méthodologiques traditionnels. Cette tension entre créativité et rigueur méthodologique a été une préoccupation constante tout au long du processus. Un accompagnement soutenu du processus collectif est essentiel, mais difficile à organiser de manière systématique, notamment en raison des ressources limitées, ce qui peut affecter la qualité et la profondeur des échanges. Enfin, les enjeux de validation scientifique des résultats, issus de processus collectifs et hybrides, soulèvent des questions sur la rigueur et la reconnaissance de ces nouvelles formes de savoir, notamment dans un contexte académique traditionnel qui privilégie souvent des approches plus conventionnelles.

Le troisième défi concerne la généralisation du modèle. La transférabilité du dispositif dans d'autres contextes nécessite une adaptation fine aux spécificités locales, ce qui peut limiter sa

diffusion à grande échelle. Les conditions de réplique du dispositif doivent être soigneusement étudiées, en prenant en compte les différences de culture organisationnelle, de ressources disponibles et de contexte de mise en œuvre, afin d'assurer son efficacité et sa pertinence. La pérennisation des apprentissages, enfin, dépend de la capacité à intégrer durablement les pratiques collaboratives dans les organisations, ce qui représente un défi majeur dans un contexte où les modes de fonctionnement traditionnels restent souvent prédominants.

4.4. DISCUSSION : VERS UN RENOUVELLEMENT DES APPROCHES DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL ?

Les résultats observés permettent d'enrichir les cadres théoriques mobilisés de manière significative, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives pour la recherche et la pratique.

4.4.1. L'enrichissement du modèle SECI de Nonaka & Von Krogh (2009)

L'expérience du « Chercheur Collectif » nous conduit à proposer un enrichissement significatif du modèle SECI (Socialisation, Externalisation, Combinaison, Internalisation) développé par Nonaka et Von Krogh. Ce modèle, qui décrit traditionnellement la conversion des connaissances tacites en connaissances explicites à travers quatre phases séquentielles, se voit complété par l'ajout d'une dimension "réflexive collective" transversale.

Dans le modèle SECI classique, la socialisation permet le partage d'expériences et de connaissances tacites, l'externalisation transforme ces savoirs tacites en concepts explicites, la combinaison organise et systématise ces connaissances explicites, et l'internalisation intègre les connaissances explicites pour les transformer en savoirs tacites opérationnels. Notre recherche montre que ce processus cyclique s'enrichit considérablement lorsqu'il s'opère simultanément

dans différentes communautés épistémiques (chercheurs, praticiens, consultants) qui interagissent entre elles.

Cette dimension réflexive collective se manifeste par des phénomènes de "résonance" entre les différentes communautés de pratique. Par résonance, nous entendons un processus où les intuitions, concepts ou observations émergent parallèlement dans plusieurs groupes et s'enrichissent mutuellement à travers des confrontations régulières. Contrairement à une simple diffusion ou un transfert unidirectionnel, cette résonance crée des amplifications et des transformations mutuelles des savoirs.

Par exemple, dans notre dispositif, nous avons observé comment un concept théorique formulé par un chercheur pouvait être simultanément réinterprété par un praticien à la lumière de son expérience terrain, puis enrichi par l'expertise méthodologique d'un consultant, générant ainsi une compréhension plus riche et multidimensionnelle que celle qui aurait émergé dans un contexte homogène. Cette dynamique ne remplace pas les quatre phases du modèle SECI mais les traverse et les enrichit, accélérant les cycles et augmentant la profondeur des apprentissages à chaque itération.

Concrètement, cette dimension réflexive collective s'est manifestée lors des sessions plénières où les différents groupes de travail partageaient leurs avancées. Les participants ont régulièrement rapporté des moments d'"illumination collective" où la présentation d'un groupe provoquait des connections inattendues avec les travaux d'autres groupes, générant des sauts conceptuels significatifs impossible à réaliser dans des configurations plus isolées.

Cette conception enrichie du modèle SECI ouvre des perspectives fécondes pour repenser les dispositifs de création de connaissances dans les organisations, en soulignant l'importance de créer des interfaces d'échange entre différentes communautés épistémiques plutôt que de simplement optimiser les processus au sein de chaque communauté.

4.4.2. L'enrichissement des théories de l'apprentissage organisationnel,

En ce qui concerne les théories de l'apprentissage organisationnel, le dispositif illustre l'émergence de ce que nous proposons d'appeler un "apprentissage en triple boucle intégratif", caractérisé par une remise en question simultanée des cadres de référence académiques et pratiques, une co-évolution des savoirs théoriques et opérationnels, et une transformation conjointe des acteurs et de leurs organisations. Ce concept novateur dépasse les conceptions traditionnelles de l'apprentissage organisationnel en intégrant une dimension transformative qui touche simultanément les individus, les collectifs et les institutions. Il souligne également l'importance des processus d'apprentissage qui transcendent les frontières organisationnelles et disciplinaires, créant ainsi des dynamiques d'innovation plus riches et plus complexes.

En prolongement des réflexions de Gilbert et Raulet-Croset (2023) sur l'intégration recherche-pratique, notre expérience permet d'identifier trois conditions supplémentaires pour une intégration réussie. La création d'un espace-temps dédié à la co-crédation apparaît comme une condition fondamentale, permettant aux participants de s'extraire temporairement de leurs contextes habituels pour s'engager pleinement dans un processus collaboratif. L'institutionnalisation de rôles hybrides, qui reconnaissent et valorisent les compétences à la fois théoriques et pratiques des participants, constitue une deuxième condition essentielle pour faciliter le dialogue et la co-construction des savoirs. Enfin, le développement d'une épistémologie partagée, qui reconnaît la validité et la complémentarité des différentes formes de savoir, représente une troisième condition cruciale pour créer un terrain commun d'échange et de collaboration.

En ce qui concerne l'apprentissage organisationnel et l'actualisation des apports d'Argyris et Schön, si leurs travaux sur les boucles d'apprentissage restent fondamentaux, l'expérience du « Chercheur Collectif » permet d'en proposer une lecture renouvelée. En effet, là où l'apprentissage en double boucle était traditionnellement pensé au niveau organisationnel, le

dispositif mis en place par SoL France révèle l'émergence d'une forme d'apprentissage en double boucle « inter-mondes », entre sphère académique et monde professionnel.

Cette dynamique rejoint les observations de Gilbert et Raulet-Croset (2023) sur l'intégration recherche-pratique. Les auteurs soulignent que « l'apprentissage mutuel ne peut émerger que dans des espaces où les différents acteurs acceptent de mettre en question leurs cadres de référence habituels ». Le « Chercheur Collectif » constitue précisément un tel espace, comme l'illustrent les témoignages recueillis : « Ce dispositif nous a permis de dépasser nos propres modèles mentaux pour co-construire une compréhension plus riche de l'organisation apprenante » (un participant praticien). « L'interaction continue avec les praticiens a profondément enrichi notre approche théorique » (un chercheur).

Incidemment, l'apprentissage a aussi fait évoluer la gouvernance de l'association Sol France et les rôles respectifs du bureau et du conseil d'administration ainsi que les différents cercles qui composent l'association : cercle des entreprises, cercle des consultants, cercles des chercheurs. Cette évolution organisationnelle témoigne de la capacité du dispositif à générer des apprentissages qui dépassent le cadre strict de la recherche pour affecter les structures et les modes de fonctionnement des institutions impliquées.

4.4.2. Vers un modèle intégratif

L'analyse du dispositif « Chercheur Collectif » propose un modèle intégratif structuré autour de trois dimensions clés : épistémologique, méthodologique et sociale.

La dimension épistémologique met en avant la reconnaissance de la pluralité des savoirs, dépassant ainsi la dichotomie traditionnelle entre théorie et pratique. Cela conduit à l'émergence d'une épistémologie centrée sur l'action collective, où les savoirs se construisent et se valident à travers l'interaction et la collaboration des participants. Cette évolution épistémologique représente une contribution significative à la réflexion sur la nature et la construction des

connaissances en sciences de gestion, en proposant une approche plus inclusive et plus pragmatique de la validation des savoirs.

La dimension méthodologique s'appuie sur une alternance régulière entre exploration et formalisation, permettant de passer d'une phase de découverte à une phase de structuration des savoirs. Des dispositifs de capitalisation des apprentissages et un processus itératif de validation des connaissances assurent la rigueur et la progression continue du dispositif. Cette approche méthodologique hybride et adaptative représente une innovation importante pour la recherche en management, en proposant des modes d'investigation qui respectent à la fois les exigences de rigueur scientifique et les besoins de pertinence pratique.

La dimension sociale concerne la construction d'une communauté apprenante hybride, composée de participants aux profils variés, qui développe un langage commun et qui voit l'émergence de nouvelles formes de légitimité. Ces formes de légitimité s'affranchissent des hiérarchies traditionnelles et se fondent sur la collaboration et l'intelligence collective. Cette dimension sociale souligne l'importance des dynamiques relationnelles et communautaires dans la production et la diffusion des connaissances, au-delà des aspects purement cognitifs ou méthodologiques.

Ce modèle répond aux enjeux soulevés par Gilbert et Raulet-Croset (2023), en enrichissant leur proposition par un cadre opératoire permettant une co-création effective des savoirs. Il transforme l'intégration recherche-pratique, non plus comme un objectif ponctuel, mais comme un processus continu de transformation mutuelle, où la pratique et la théorie se nourrissent en permanence l'une de l'autre. Cette conception dynamique et intégrative de la co-création des savoirs ouvre des perspectives prometteuses pour l'évolution des relations entre recherche et pratique dans le domaine du management.

4.5. PERSPECTIVES ET RECOMMANDATIONS

À partir de cette expérience, plusieurs pistes peuvent être dégagées pour améliorer les pratiques à différents niveaux, qu'il s'agisse des organisations, de la recherche ou des politiques publiques. Pour les organisations, il est crucial d'investir dans des dispositifs de recherche-action collaborative. Ces dispositifs permettent une synergie entre les différents acteurs, en favorisant l'apprentissage par la pratique et l'expérimentation, et en générant des connaissances directement pertinentes pour le contexte organisationnel. Il est également important de valoriser les rôles d'interface entre théorie et pratique, car cela facilite la circulation des savoirs et l'adaptation des solutions aux réalités du terrain. Ces rôles hybrides, souvent insuffisamment reconnus dans les structures traditionnelles, constituent des maillons essentiels pour la traduction et l'appropriation des connaissances. Enfin, les organisations devraient développer des espaces d'apprentissage multi-acteurs, favorisant ainsi la diversité des perspectives et la co-construction des connaissances. Ces espaces, qu'ils soient physiques ou virtuels, permanents ou temporaires, constituent des laboratoires d'innovation sociale et organisationnelle qui enrichissent considérablement le potentiel d'apprentissage collectif.

Pour la recherche, il est nécessaire de repenser les critères de validation scientifique pour prendre en compte l'aspect collaboratif et transdisciplinaire des démarches contemporaines. Les cadres traditionnels d'évaluation de la recherche, souvent centrés sur des critères disciplinaires et des méthodologies standardisées, doivent évoluer pour reconnaître la valeur et la rigueur des approches plus participatives et intégratives. Cela inclut l'adoption de méthodologies adaptées à la co-création, permettant une plus grande flexibilité et ouverture tout en maintenant des standards élevés de rigueur et de transparence. En parallèle, il est nécessaire de renforcer les dispositifs de formation à la recherche collaborative, afin que les chercheurs soient mieux préparés à travailler dans des contextes où la collaboration avec d'autres acteurs est essentielle.

Ces formations devraient inclure non seulement des aspects méthodologiques, mais aussi des compétences relationnelles et communicationnelles indispensables à la co-crédation de savoirs. Pour les politiques publiques, il est important de soutenir les initiatives d'intégration recherche-pratique, qui permettent une meilleure application des résultats de la recherche dans des contextes réels et contribuent ainsi à résoudre des problèmes sociétaux complexes. Ce soutien peut prendre diverses formes, depuis le financement de projets collaboratifs jusqu'à la création de structures dédiées à l'interface entre recherche et société. De plus, il est crucial de favoriser la reconnaissance des productions hybrides, qui émergent de l'interaction entre différentes disciplines et acteurs. Cette reconnaissance pourrait impliquer la création de nouveaux formats de publication, de nouveaux critères d'évaluation ou de nouvelles formes de certification des connaissances. Enfin, encourager les partenariats multi-acteurs devrait être une priorité pour garantir des solutions plus durables et inclusives, en impliquant les différents secteurs dans l'élaboration des politiques. Ces partenariats, en mobilisant une diversité de perspectives et d'expertises, permettent d'aborder de manière plus holistique et plus efficace les défis complexes auxquels nos sociétés sont confrontées.

5. SYNTHÈSE DES APPORTS À LA QUESTION DE RECHERCHE

Avant de conclure, il convient de faire un retour explicite sur notre question de recherche initiale : « Dans quelle mesure le dispositif de chercheur collectif permet-il une co-crédation de savoirs effective qui enrichit à la fois la théorie académique et la pratique organisationnelle dans le domaine de l'apprenance organisationnelle ? »

À l'issue de notre étude, plusieurs éléments de réponse se dégagent avec clarté, nuancant notre compréhension des processus de co-crédation de savoirs.

En premier lieu, le dispositif du Chercheur Collectif s'avère être un vecteur efficace de co-création lorsque certaines conditions sont réunies. Notre analyse longitudinale démontre que la co-création est particulièrement effective lorsqu'elle s'appuie sur : (1) une temporalité suffisamment longue permettant le développement d'un langage commun entre chercheurs et praticiens, (2) des protocoles méthodologiques flexibles et co-construits plutôt qu'imposés, et (3) des espaces réguliers de réflexivité collective où les participants peuvent expliciter leurs présupposés et cadres de référence. Ces conditions n'étant pas systématiquement présentes dans les organisations, leur mise en place représente un investissement significatif mais nécessaire.

En second lieu, l'enrichissement de la théorie académique par ce dispositif se manifeste à plusieurs niveaux. D'une part, notre recherche a permis d'affiner conceptuellement le modèle SECI par l'ajout d'une dimension réflexive collective, contribuant ainsi au corpus théorique sur la création de connaissances organisationnelles. D'autre part, la proposition d'un apprentissage en "triple boucle intégratif" élargit les horizons théoriques d'Argyris et Schön en intégrant la dimension inter-mondes (académique/pratique) dans les processus d'apprentissage collectif. Enfin, la conceptualisation d'un modèle intégratif de co-création des savoirs structuré autour des dimensions épistémologique, méthodologique et sociale constitue une contribution théorique originale au champ de l'apprenance organisationnelle.

Du côté de la pratique organisationnelle, l'enrichissement se traduit par trois apports majeurs. Premièrement, les organisations participantes ont développé des capacités réflexives accrues, transformant leur rapport au savoir et aux processus d'apprentissage. Comme l'exprime un des participants : « Nous ne regardons plus les problèmes de la même façon ; nous avons désormais une capacité à prendre du recul collectivement face aux situations complexes ». Deuxièmement, des outils concrets de diagnostic et d'intervention ont été co-construits et immédiatement testés dans les contextes organisationnels, garantissant leur pertinence opérationnelle. Troisièmement, l'émergence d'une communauté durable de praticiens-chercheurs a créé un réseau de soutien

qui continue d'enrichir les pratiques organisationnelles bien au-delà du cadre temporel de la recherche initiale.

Néanmoins, notre étude identifie également des limites à cette co-crédation. La tension entre temporalités académiques et organisationnelles demeure un défi persistant, même au sein d'un dispositif conçu pour les réconcilier. De même, la validation institutionnelle des savoirs co-crédés reste problématique dans des contextes académiques traditionnels, limitant potentiellement leur diffusion et leur reconnaissance. Enfin, la généralisation des connaissances produites nécessite des adaptations contextuelles importantes, interrogeant leur transférabilité directe.

Au terme de cette recherche, nous pouvons affirmer que le dispositif de Chercheur Collectif permet une co-crédation effective de savoirs qui enrichit significativement tant la théorie que la pratique, mais selon des modalités qui défient les conceptions conventionnelles de la production et de la validation des connaissances. Il ne s'agit pas simplement d'un transfert bidirectionnel de savoirs préexistants, mais bien de l'émergence de formes hybrides de connaissances qui n'auraient pu voir le jour ni dans le strict cadre académique, ni dans le seul contexte organisationnel. Cette hybridation constitue probablement la plus-value fondamentale du dispositif pour l'apprenance organisationnelle, en ce qu'elle réconcilie rigueur conceptuelle et pertinence pratique dans un même mouvement génératif.

6. CONCLUSION

Cette étude sur le dispositif du « Chercheur Collectif » déployé à partir des expérimentations de SoL France offre plusieurs contributions importantes à la compréhension des dynamiques de co-crédation de savoirs entre chercheurs et praticiens, et plus largement à l'évolution des modes de production de connaissances dans le domaine de l'apprentissage organisationnel.

D'un point de vue théorique, elle enrichit considérablement la littérature sur l'apprentissage organisationnel en proposant une conceptualisation renouvelée de l'intégration entre théorie et pratique. En explorant les dynamiques complexes de co-crédation des savoirs, elle dépasse les approches traditionnelles qui tendent à séparer production et application des connaissances. La proposition d'un modèle d'apprentissage "en triple boucle intégratif" constitue notamment un apport conceptuel significatif, qui ouvre des perspectives fertiles pour repenser les processus d'apprentissage collectif dans des contextes multi-acteurs et multi-niveaux. De même, l'enrichissement proposé au modèle SECI, intégrant une dimension réflexive collective, offre un cadre théorique plus adapté aux réalités contemporaines de la création de connaissances en contexte organisationnel.

Sur le plan méthodologique, l'expérience développée présente un protocole innovant de recherche-action collaborative, accompagné d'outils de facilitation pour la co-crédation de savoirs et de modalités originales de validation des connaissances hybrides. Cette approche méthodologique, caractérisée par sa flexibilité, son adaptabilité et son caractère participatif, contribue au renouvellement des démarches de recherche en sciences de gestion, en proposant des alternatives fécondes aux méthodes plus conventionnelles. Elle démontre la possibilité de maintenir une rigueur scientifique tout en s'adaptant aux réalités complexes et mouvantes du terrain, et en valorisant la diversité des formes de savoir et d'expertise.

D'un point de vue pratique, cette recherche propose un cadre opérationnel pour la mise en place de dispositifs similaires, ainsi que des recommandations concrètes pour les différentes parties prenantes. Elle fournit également des pistes d'action pour assurer la pérennisation de telles démarches, notamment à travers la création d'espaces dédiés à la co-crédation, l'institutionnalisation de rôles hybrides et le développement d'une épistémologie partagée. Ces recommandations, ancrées dans l'expérience concrète du « Chercheur Collectif », offrent des

repères précieux pour les organisations souhaitant s'engager dans des démarches similaires d'apprentissage collectif et de transformation organisationnelle.

Les limites identifiées au cours de l'étude ouvrent plusieurs perspectives pour les recherches futures, notamment autour de quatre directions principales. Premièrement, une étude longitudinale des effets à long terme du dispositif sur une base de 3 à 5 ans permettrait d'évaluer la pérennité des transformations relevées et d'explorer les dynamiques d'évolution et d'adaptation du modèle dans la durée. Deuxièmement, une analyse comparative avec d'autres formes de collaboration entre recherche et pratique (type living labs, communautés de pratique, etc.) enrichirait la compréhension des mécanismes d'apprentissage collectif et permettrait d'identifier les spécificités et les complémentarités des différentes approches. Troisièmement, l'analyse des conditions de réplcation et de transférabilité dans des contextes culturels différents éclairerait les enjeux de généralisation du modèle, en identifiant les éléments invariants et les adaptations nécessaires selon les contextes. Enfin, l'étude des conditions de pérennisation du dispositif par les membres et les organisations permettrait de mieux comprendre comment ancrer durablement les pratiques collaboratives et les apprentissages générés dans les structures et les cultures organisationnelles.

Deux travaux de recherche en cours permettront d'éclairer ces questions : celui du projet de thèse de Delphine Grech amorcé en novembre 2022 autour de l'« Apprentissage, développement et transformations des dirigeants de petites et moyennes entreprises : le cas du réseau APM et de ses clubs » (sous la direction de Jérôme Eneau et Éric Bertrand à l'université de Rennes 2) ; le travail mené conjointement par l'association Germe et Sol France autour de la question de la question suivante ; « Comment essaimer un management transformant vivant et apprenant ? ».

Au-delà de ces apports et perspectives spécifiques, cette plateforme de recherche invite à repenser de manière plus fondamentale les relations entre le monde académique et le monde

professionnel. Elle suggère la possibilité d'un nouveau paradigme de création de connaissances, plus intégratif et mieux adapté aux défis complexes auxquels doivent faire face les organisations contemporaines. En reconfigurant les frontières traditionnelles entre théorie et pratique, entre experts et apprenants, entre production et application des savoirs, elle ouvre la voie à des formes plus collaboratives, plus inclusives et plus transformatives de recherche et d'intervention organisationnelle.

Elle amorce également une réflexion plus large sur l'évolution du rôle des chercheurs et des praticiens dans un monde caractérisé par l'accélération des changements, l'interconnexion croissante des enjeux et la complexification des défis organisationnels et sociétaux. En proposant un modèle où chaque acteur peut simultanément contribuer à la production et à l'application des connaissances, elle esquisse les contours d'une communauté élargie de "praticiens-chercheurs" et de "chercheurs-praticiens", engagés conjointement dans la compréhension et la transformation des réalités organisationnelles.

Cette évolution, si elle se confirme et s'amplifie, pourrait contribuer à réduire le fossé souvent constaté entre théorie et pratique, entre recherche académique et action organisationnelle, en créant des espaces de dialogue et de co-crédation plus nombreux, plus diversifiés et plus féconds. Elle pourrait ainsi renforcer la pertinence sociale et pratique de la recherche en management, tout en enrichissant les pratiques organisationnelles par des apports conceptuels et méthodologiques novateurs. Dans cette perspective, le dispositif du « Chercheur Collectif » apparaît non seulement comme un objet d'étude fascinant, mais aussi comme un laboratoire d'expérimentation pour de nouvelles formes de production et de partage des connaissances, plus adaptées aux défis complexes de notre époque et aux aspirations d'organisations véritablement apprenantes.

ANNEXE : SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES ET AUTRES SOURCES

Anadón, M. (2007). La recherche participative, multiples regards. Québec: PUQ.

Argote, L., Lee, S., & Park, J. (2021). Organizational learning processes and outcomes: Major findings and future research directions. *Management Science*, 67(9), 5405–5421.

Argyris, C. (1978). Organizational learning and management action. *Journal of Management Studies*, 15(3), 203-216.

Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.

Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Addison-Wesley.

Autres sources (vidéos) :

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). Multifactor leadership questionnaire. Mind Garden, Inc.

Barbier, R. (1996). *L'expérimentation en sciences humaines*. Paris: L'Harmattan.

Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership.

Besson, S. (2023). *Mise en action de l'organisation apprenante : Des concepts foisonnants vers une démarche concrète orientée parties prenantes internes* [Thèse de doctorat, Université Paris Dauphine-PSL].

European Journal of Work and Organizational Psychology, 8(1), 9-32.

Bekelynck, P. (2011). Recherche communautaire : approche collaborative et transformation sociale. *Revue de l'innovation sociale*, 7(2), 5-8.

Bonny, Y. (2017). Recherche intervention et transformation sociale. *Cahiers de la recherche participative*, 6(1), 3-10.

Boud, D., & Hager, P. (2012). *Re-thinking workplace learning: A critical approach to learning at work*. Routledge.

- Brown, J. S., & Duguid, P. (2001). Knowledge and organization: A social-practice perspective. *Organization Science*, 12(2), 198-213.
- Charlier, B. (2005). *Apprentissage et formation dans les organisations*. Bruxelles: De Boeck.
- Dubost, J., & Lévy, P. (2003). Recherche-action et transformation organisationnelle. *Revue de l'action scientifique*, 4, 391.
- Dumont, M. (2011). *La recherche participative dans les sciences sociales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Edmondson, A. C. (2018). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. John Wiley & Sons.
- Engeström, Y. (2010). Expansive learning: Toward an activity-theoretical reconceptualization. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24.
- Faller, R., Bertrand, E., & Destro, A. (2023). *La démarche FAR : une analyse critique*. Paris: Éditions pédagogiques.
- Fenwick, T. (2006). *Learning through experience: Troubling orthodoxies and intersecting questions*. Sense Publishers.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-91.
- Gilbert, P., & Raulet-Croset, N. (2023). *L'enquête de terrain en management: raconter la recherche autrement*. Éditions EMS.
- Gillet, A., & Tremblay, D.-G. (2017). *Les recherches partenariales et collaboratives*. Québec: PUR.
- Guattari, F. (1989). *Les trois écologies*. Paris: Galilée.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, vol.3, no 3, pp. 274-294.

- Houllier, F., & Frey-Klett, P. (2016). *Sciences citoyennes : Perspectives et défis*. Paris: La Documentation Française.
- Houllier, F., & Merilhou-Goudard, J.-B. (2016). *Participatory sciences and new dynamics*. Paris: Éditions Recherche.
- Juan, M. (2019). La science citoyenne au service de l'innovation sociale. *Revue des sciences humaines et sociales*, 9(1), 1-12.
- Kegan, R. (2014). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Harvard University Press.
- Kegan, R., & Lahey, L. L. (2009). *Immunity to change: How to overcome it and unlock the potential in yourself and your organization*. Harvard Business Press.
- Kohn, A. (1986). *Apprendre et changer ensemble : La méthode FAR*. New York: Social Science Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Marcel, C. (1999). *Recherche et formation : méthodologies en contexte de formation professionnelle*. Paris: PUF.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1996). *Informal and incidental learning in the workplace*. Routledge.
- Murphy, M. C. (2024). *Cultures of growth: How the new science of mindset can transform individuals, teams, and organizations*. Harvard Business Review Press.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Nonaka, I., & Von Krogh, G. (2009). Perspective—Tacit knowledge and knowledge conversion: Controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. *Organization Science*, 20(3), 635–652.

Schön, D. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

Senge, P. (1990). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization.

Doubleday/Currency

Senge, P. (1993). La cinquième discipline : L'art et la pratique de l'organisation apprenante.

First.

Sol France (2021) La soif d'apprendre à la recherche du collectif, vidéo

Wenger, E. (2005). La théorie des communautés de pratiques. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.

Autres sources (vidéos) :

Sol France (2021) La soif d'apprendre à la recherche du collectif,

<https://youtu.be/J3bBDnSZecI?si=-WmSQRX-i2mU5Vls>