

Thème N°5 : Apprentissage changement organisationnel

Exposé N°7 :

**Doit-on concevoir le changement comme un processus
d'apprentissage ?**

Benoît KOCH
Thierry MARIE-MAGDELAINE

Résumé :

La conduite de changement est aujourd'hui une activité importante des organisations. Elles utilisent l'apprentissage comme moteur du changement. Trois théories vont éclairer la discussion. Celle de Senge qui prône la constitution d'une équipe motrice qui va entraîner l'entreprise dans une dynamique apprenante. La théorie d'Argyris qui met en avant l'apprentissage en double boucle et la définition de valeurs directrices. Et enfin la théorie de Nonaka et Takeushi qui tente une synthèse et veut apporter une réponse à l'apprentissage permanent et à la génération de connaissance.

Mots-Clefs :

Changement, Apprentissage, pensée systémique, apprentissage double boucle, cinq disciplines, connaissances tacite et explicite, mode de conversion des connaissances.

Table des matières

Introduction	1
I Etat de la littérature	2
1.1 L'apprentissage organisationnel	2
1.1.1 Concept d'apprentissage Organisationnel	2
1.1.2 La définition de l'apprentissage.....	3
1.1.3 L'apprentissage et la mémoire organisationnelle	4
1.1.4 Le processus d'apprentissage organisationnel.....	4
1.2 Typologie de l'apprentissage	4
1.2.1 Typologie selon Koenig: Opération / Projet.....	5
1.2.2 Typologie selon Moingeon et Ramanatsoa: visée descriptive ou prescriptive	5
II Peter Senge – Les cinq disciplines	7
2.1 La cinquième discipline : l'apprentissage organisationnel	7
2.1.1 La pensée systémique	7
2.1.2 Acquérir la maîtrise personnelle.....	8
2.1.3. Clarifier et remettre en cause les modèles mentaux.....	8
2.1.4. Construire une vision partagée.	9
2.1.5 Apprendre en équipe.....	9
2.2 La danse du changement : surmonter les obstacles et maintenir l'élan des organisations apprenantes.	9
2.2.1 Démystifier les grands leaders.....	9
2.2.2 Constituer un groupe Pilote	10
2.2.3 Les processus d'amplification du changement.	10
2.2.4 Les dix défis	10
2.2.5 Trois catégories de leaders : leaders opérationnel, de direction et de réseau.....	14
III Chris Argyris – L'apprentissage en double boucle	15
3.1 Les bases de la théorie d'Argyris	15
3.1.1 La recherche action.....	15
3.1.2 Action et apprentissage.....	16
3.2 Le Model d'Argyris	16
3.2.1 Les prémisses.....	16
3.2.2 La théorie du savoir actionnable.....	18
3.2.3 La méthode associée.....	19
IV Nonaka et Takeuchi – La connaissance créatrice	20
4.1 Présentation	20
4.2 Les deux catégories de connaissances	20
4.2.1 La connaissance explicite	21
4.2.2 La connaissance tacite.	21
4.3 Les quatres modes de conversion des connaissances	21
4.3.1 La socialisation	21
4.3.2 L'extériorisation	21
4.3.3 La combinaison	22
4.3.4 L'intériorisation.	22
4.4 Le management Milieu-Haut-Bas	22
4.5 L'organisation Hypertexte	23
III La discussion	25

***IV CONCLUSION*..... 28**
***Bibliographie* 30**

Introduction

Nous allons aborder l'apprentissage organisationnel en présentant l'état de la littérature via deux articles principaux celui de Gérard Koenig, et celui de Mark Dogson. Des articles supplémentaires seront utilisés pour illustrer le propos notamment la celui de Moingeon et B. Ramanatsoa (issue de la critique d'Argiris) et celui de Karl Weick sur la qualité non traditionnelle de l'apprentissage. Les théories présentées seront celle de Chris Argyris, de Peter Senge et de Nonaka et Takeuchi. En complément un éclairage de la théorie d'Argiris sera faite via la théorie de Bateson.

Les questions génériques auxquelles nous tenterons d'apporter une réponse sont les trois suivantes :

Q1 : Comment peut-on définir l'apprentissage organisationnel ?

Q2 : Quel est l'intérêt de concevoir le changement sous l'angle de l'apprentissage ? Quelles en sont les limites ?

Q3 : En quoi une conception sous l'angle de l'apprentissage renouvelle-t-elle la conception des résistances au changement ?

Les écrits d'auteurs comme Russell Ackoff, Igor Ansoff, Edward Bowman et Andrew Pettigrew reflètent le sentiment que le développement stratégique devrait devenir un processus actif et itératif impliquant l'organisation dans son ensemble et donc nécessitant l'apprentissage organisationnel¹. Le succès organisationnel, est vu comme dépendant de la capacité de l'organisation à penser autrement, à acquérir de nouvelles compréhensions, et à produire de nouveaux schémas de pensées continuellement et de façon à engager l'organisation toute entière.

Pour Argyris, le meilleur moyen pour une entreprise de contrôler et de gérer son environnement est de devenir experte dans l'art d'apprendre et d'être capable de s'adapter rapidement. L'élément moteur de l'apprentissage est alors, comme pour Senge, l'individu. Nonaka et Takeuchi eux propose une vision processuelle applicable à l'ensemble de l'organisation.

Le mot apprentissage indique indubitablement un changement, d'une sorte ou d'une autre. Mais il est difficile de dire de quelle sorte de changement il s'agit². (Bateson, vers une écologie de l'esprit). Nous verrons que le changement réel ou profond, qui correspond à un apprentissage de niveau II, c'est d'apprendre à changer. Nous aborderons les questions deux et trois au travers des théories et de la discussion qui va suivre.

¹ Argyris, Schön, Organizational learning II

² Bateson G., (1977), p.303.

I Etat de la littérature

La recherche sur l'apprentissage est poussée par la vitesse d'évolution que subit l'environnement des industries et la complexité grandissante qui l'accompagne. Elle s'oriente vers deux types d'études, les **études de structure** (T. Burns et G.M. Stalker (1961), J. Woodward, 1965; l'école d'Aston) et les **études de processus** (H. Mintzberg et J.B. Quinn (1988) dont celles sur les **cognitions collectives** (S. Scheinder, R. Anglemaar, 1988; K.E. Weick, 1995, Janis 1982)³. Nous allons d'abord nous centrer sur le concept d'apprentissage organisationnel. Puis nous verrons comment organiser les différents types de travaux, dont les caractéristiques; structure, processus, et cognition collective sont transverses. Nous nous appuyerons essentiellement sur les articles de Georges Koenig, qui fait un panorama de l'apprentissage organisationnel, et de Dogson, qui présente un état de la littérature. Puis enfin sur la critique de Moingeon et Ramanatsoa⁴ qui propose une typologie des travaux en cours.

1.1 L'apprentissage organisationnel

1.1.1 Concept d'apprentissage Organisationnel

L'apprentissage est une notion citée par Wright dès 1936. Il s'agissait alors de gérer l'accumulation de connaissance (courbes d'expérience). L'apprentissage était centré sur l'individu. C'est en 1950 que Simon propose de transposer l'apprentissage à l'organisation toute entière. Mais il n'y a pas eu et il n'y a toujours pas d'accord véritable entre chercheurs, pour définir ce qu'est la cognition organisationnelle (Koenig, G., 1997, p.171.). Car il y a un morcellement des approches (Moingeon, Ramanatsoa, in Argyris, 1995).

Aujourd'hui l'apprentissage est vu comme une adaptation des organisations vis à vis des contraintes qu'elles subissent de la part de leur environnement en vue de l'amélioration de leurs performances. Ceci ayant des effets positifs ou négatifs. C'est à dire que le phénomène d'apprentissage peut s'accompagner d'erreur, que les organisations peuvent exploiter. L'apprentissage organisationnel peut être le fruit des apports personnels des individus, de leurs connaissances au travers de groupe de travail. Et il peut être également le fruit des activités, ie: des interactions, du groupe de travail, et de l'organisation elle-même (Dogson, 1993, p.377.). Koenig lui propose trois approches. La première est une vision de l'apprentissage comme le résultat d'interprétation et de diffusion de connaissance au sein de l'organisation; la seconde met en avant l'articulation de compétences existantes, et la troisième la génération, interne ou externe via transfert inter-organisation. Avec deux couples, le premier est l'apprentissage en faisant ou en utilisant. Le «learning by doing» est le résultat du travail des concepteurs et le «learning by using» qui est un apprentissage des utilisateurs de ce qui est produit par les concepteurs. Le second couple est le produit de l'activité de l'entreprise. Il concerne l'accumulation et l'expérimentation. Rejoignant ainsi la vision de Dogson.

³ Koenig, G., 1997, p.171.

⁴ Critique de Moingeon et Ramanatsoa in Argyris 1995.

1.1.2 La définition de l'apprentissage

Quelle définition peut-on donc donner à l'apprentissage? Il y a comme pour les concepts beaucoup de définitions possibles. On peut citer les créations et modifications de routines ; l'acquisition de connaissance utile à l'organisation ; l'amélioration de la capacité à entreprendre des actions efficaces ; la capacité à donner du sens et à interpréter; ou encore la détection et correction d'erreurs (Moingeon et Ramanatsoa). A ces définitions Koenig rajoute le fraying. Le fraying traduit le fait que le passage de l'influx nerveux dans les conducteurs devient plus facile en se répétant. Au sein des organisations le fraying peut être cognitif ou relationnel. Cognitif via les schémas interprétatifs activés, et relationnel via le réseau de relation activé⁵(Koenig, G., 1997, p.171.). Face à cette diversité nous prendrons la définition de Bateson.

L'apprentissage est une séquence « d'essai-et-erreur », nous dit Bateson (1977). Ce principe étant la base des travaux théoriques⁶ et expérimentaux⁷, sur lesquels il va s'appuyer pour aboutir à une description par niveau de l'apprentissage. Et il va mettre au jour le niveau deux d'apprentissage avec la double contrainte (Winkin, 1981, p.39-40.). Il identifie jusqu'à quatre niveaux d'apprentissages. Nous allons décrire les trois premiers niveaux (Bateson, 1977,p.314.), et les compléter par des exemples correspondant aux entreprises fournis par G. Koenig.

L'apprentissage de **niveau 0** est une simple réception d'information. L'acteur adopte toujours une position conforme au résultat trouvé, le réajuste ou le fausse si nécessaire. Cette position n'est pas susceptible de correction. Il n'y a pas de possibilités de fournir des informations à l'organisation lui permettant d'améliorer ces compétences. Il y a spécificité de la réponse. L'apprentissage de **niveau 1** met en avant la possibilité de changer la réponse à l'intérieure d'un ensemble qui demeure inchangé. Par exemple la firme qui réévalue le comportement d'un concurrent sans que celui-ci est changé, avec un ajustement du comportement de la firme. Il y a changement de la spécificité de la réponse. L'apprentissage de **niveau 2** est à l'origine de la modification du nombre d'options considérées. C'est le cas lors de changement de politique; par exemple une compétition par les prix peut conduire les organisations à mener des politiques de distinction. Il y a alors changement dans le processus d'apprentissage de niveau I. L'apprentissage de **niveau 3** donne lieu à une modification de la signification des choix envisageables. Il y a changement dans le processus d'apprentissage de niveau II⁸. Pour les individus, Bateson nous dit qu'un tel apprentissage a lieu lors d'un changement radical de la personnalité il donne l'exemple de la conversion religieuse. Il propose même un niveau 4 d'apprentissage, avec un changement dans le processus d'apprentissage de niveau III, en soulignant le fait que ce niveau soit peu probable pour les organismes adultes vivants actuellement.

⁵ Il nous semble que cette définition se rapproche plus d'une définition de l'agilité de l'entreprise, avec l'articulation des unités de travail, que d'une définition propre de l'apprentissage organisationnel. Et que cet apport n'en est pas vraiment un. Dans la mesure où il rajoute de la diversité là où il y a déjà pléthore de définitions.

⁶ de Claude Bernard en physiologie; de Clark Maxwell en physique; et de Russell et Whitehead en philosophie mathématique (Bateson G., (1977), p.299.).

⁷ de E.L. Hull sur l'apprentissage routinier; de H.E. Harlow sur apprentissage d'ensemble (Winkin,1981, p.137.), et sur les travaux de Bitterman concernant l'apprentissage inversé; et les études sur la névrose expérimentale (Bateson G., (1977), p.317).

⁸ Nous ne voyons pas d'exemple pertinent d'apprentissage organisationnel à ce niveau.

Une grande partie des travaux se focalise sur le niveau d'apprentissage II. Ce niveau est considéré comme le niveau réel d'apprentissage. C'est en particulier celui sur le quel se base les travaux d'Argiris.

L'apprentissage notamment dans la vision stimulus réponse, est lié à la mémorisation (de la réponse), nous allons donc voir comment s'organise le mémoire de l'entreprise.

1.1.3 L'apprentissage et la mémoire organisationnelle

Il y a plusieurs définition de la mémoire organisationnelle, nous pouvons en donner trois. La mémoire déclarative constituée d'un ensemble de savoir technique, scientifique, et administratif. La mémoire procédurale ensemble de savoir-faire et de procédure que l'organisation maîtrise. Et la mémoire de jugement qui est la capacité à interpréter les choses.

La mémoire organisationnelle est inscrite en différents lieux: au sein des mémoires individuelles, des systèmes d'archivages, des procédures d'exécution, des structures spatiales et des systèmes de rôle. Pour ces différents lieux les fonctions de rétention et de restauration ne sont pas assurées de la même manière. Ces deux fonctions sont à la base de la persistance de l'apprentissage, et alimentent l'ensemble du processus d'apprentissage organisationnel.

1.1.4 Le processus d'apprentissage organisationnel

La vision cognitive de l'apprentissage met en avant un processus qui à travers la perception permet l'encodage d'informations, la mémorisation, puis la récupération des ces informations pour bâtir une réflexion. Hedberg nous dit que «l'organisation a un système cognitif et un système de mémorisation». Il rajoute que si les individus changent, la mémoire organisationnelle elle, «préserves certaines croyances, certaines cartes mentales, des normes, et des valeurs à travers le temps» (Hedberg 1981). On a donc là une dialectique relativement statique. Mais il y a des visions beaucoup plus dynamiques de l'apprentissage. Celle de Nelson et Winter, (1982), qui présentent un processus d'apprentissage qui s'organise avec la diffusion des savoirs via les routines organisationnelles. Ou bien alors, celle de Dosi, (1988), qui nous explique que l'apprentissage est le fruit de la trajectoire de l'entreprise. C'est aussi le point de vue de Weick et d'Alter.

Une fonctionnalité intimement liée au processus d'apprentissage est le désapprentissage. Mais le désapprentissage fait l'objet de peu de travaux on peut citer ceux de Clark et al. 1987 et ceux d'Hedberg, 1981. Pour Hedberg, au fur et à mesure que les connaissances s'étendent et deviennent obsolètes, il faut comprendre comment les organisations acquièrent de nouvelles connaissances et rejette certaines. Le désapprentissage semble donc être une activité importante du processus d'apprentissage des entreprises.

1.2 Typologie de l'apprentissage

Ayant présenté plusieurs approches, de l'apprentissage organisationnel, via les concepts, les définitions et les processus, nous allons maintenant voir deux typologies des travaux sur l'apprentissage organisationnel. Celle de Koenig qui fait une typologie par école et celle de Moingeon et Ramanatsoa qui eux font une typologie par objectif.

1.2.1 Typologie selon Koenig: Opération / Projet

Il y a deux écoles. Celle des opérations qui favorise l'apprentissage via la gestion d'expériences cumulées. Et celle des projets qui privilégie l'intelligence de l'expérimentation⁹. La gestion des opérations est conduite dans des systèmes bien identifiés et transitoirement stabilisés. Pour la gestion d'expérience **le savoir est essentiel et préexiste à l'action**. A l'inverse le projet est précisément ce qui modifie le cadre, régénère le système, transforme la définition de l'activité. Il ne se développe ni ne se contrôle de la même manière que les opérations¹⁰. On peut donc ces deux types d'apprentissages. Pour l'expérimentation la question est : « **comment puis-je savoir ce que je pense avant d'avoir vu ce que je fais ?** »¹¹ La production de connaissance n'est plus séparée de l'action et c'est bien au contraire dans le faire, dans le déploiement des projets que la connaissance s'élabore¹². L'apprentissage organisationnel est défini ici comme **un phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences** qui, plus ou moins profondément plus ou moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes (Koenig, G., 1997, p.174).

L'objectif pour l'école des opérations est la transformation des pratiques. Les écueils étant d'une part l'érosion liée à la mémorisation; et d'autre part la diffusion qui peut être compromise par les stratégies des acteurs par la proximité et l'influence qu'elle peut avoir sur la richesse des interactions. L'école des projets a pour champs la gestion de la coopération, des nouvelles pratiques appliquées aux ressources humaines et les nouvelles méthodes de production. Il s'agit d'établir une relation récursive entre pratique et réflexion. L'apprentissage relatif aux expérimentations doit s'effectuer pour partie en temps réel.

1.2.2 Typologie selon Moingeon et Ramanatsoa: visée descriptive ou prescriptive

On peut faire une typologie basée sur deux variables, l'unité d'analyse et la finalité de la recherche (Edmonson et Moingeon 1995). L'unité d'analyse peut être macro et concerner les structures, les procédures, les routines ; ou micro via l'individu. Si la finalité de la recherche est une visée descriptive. Elle va alors décrire, analyser comment s'opère l'apprentissage, comment se constitue la mémoire organisationnelle. L'objectif est la description détaillée des mécanismes à l'œuvre. La recherche qui a des visées prescriptives, va quant à elle produire des recommandations précises sous forme d'action à entreprendre. Le but est l'amélioration du fonctionnement des organisations. Avec ces variables on peut définir quatre catégories de travaux.

Les travaux descriptifs centrés sur **l'incorporation des apprentissages antérieurs**, s'appuient sur la théorie comportementale de la firme (Cyert et March, 1963 ; Nelson et Winter, 1982), qui présente l'apprentissage via les routines organisationnelles. Ces routines résultent de l'encodage des expériences antérieures ; façonnent le comportement des entreprises et constituent la mémoire organisationnelle.

⁹ R.P Declerck, P Eymery, M.A. Crener, 1980, p20-21.

¹⁰ G. Koenig, 1990, p. 41.

¹¹ K.E. Weick, 1979, p.134.

¹² J. Lebraty, 1992.

Ceux, toujours descriptifs, qui s'intéressent à **l'étude de l'apprentissage et du développement individuel des membres de l'organisation**. Alors l'apprentissage permet de comprendre comment les individus s'adaptent et évoluent au sein d'une organisation. Ils deviennent membre de l'organisation (insider), en acquérant un savoir tacite (Brown et Dugid, 1991). En exploitant leur capacité à changer pour dégager un avantage concurrentiel (Stata 1989). Tout ceci étant favorisé par la mise en place de structure plate (Pedler, Burguyone et Boydell, 1990). Il n'y a pas dans ces travaux une identification des actions à mener.

Les travaux prescriptifs qui cherchent à **développer la capacité des entreprises à changer grâce à une participation active et intelligente de tous**. Il s'agit de déterminer les actions à entreprendre pour créer au niveau des organisations des entités flexibles et réactives (Hayes, Wheelwright et Clark 1988). On utilise le juste à temps pour favoriser les relations et la circulation d'information. Edgar Schein lui propose de gérer la culture des entreprises, qui est selon lui le résultat d'apprentissage collectif (1992). Il veut identifier les pratiques culturelles (cultural artifact), les valeurs épousées par les acteurs et les mettre en cohérence. L'unité de base de l'analyse reste l'organisation et le levier d'action c'est l'individu.

Les travaux prescriptifs pour lesquels **une entreprise est apprenante si ses membres ayant pris conscience de la part de responsabilité qui leur incombe, ont modifié leurs façons de raisonner**. L'unité d'analyse et d'action est l'individu. Les travaux d'Argiris et Schön appartiennent à cette catégorie. Pour les tenants de la « dynamique des systèmes », une entreprise ne peut devenir apprenante que si ses membres modifient leurs modèles mentaux, afin d'intégrer la complexité organisationnelle (Senge, 1990).

Conclusion

Les entreprises vivent aujourd'hui dans un environnement très perturbé, ce que doivent prendre en compte les directions. Cette évolution vers des situations plus dynamiques et plus complexes, amène les gestionnaires à non plus « exploiter les régularités », mais à analyser les actions en cours et à intégrer ce qu'elles ont fait émerger. Ce qui implique un changement de mentalité et de comportement. Les entreprises doivent accepter d'apprendre l'essentiel sur ce qu'il convient de faire dans le déploiement de l'action et elles doivent admettre, à l'encontre de leurs habitudes rationnelles, une part d'impréparation. (M.S Fieldman, J.G March, 1981; in Koenig). D'autre part poser que l'action puisse éclairer la réflexion, amène à encourager l'exploration et l'expérimentation et conduit à reconnaître le droit à l'erreur. Mais il est clair que les choix malheureux ne sont bénéfiques qu'à condition d'ouvrir sur une amélioration des compétences (G. Bateson, 1977).

De ce que nous percevons sur le sujet nous dirons que l'apprentissage serait la combinaison d'un processus émergent avec une vision centrée sur l'expérimentation, et d'un processus plus volontariste avec une volonté des individus de générer et favoriser cet apprentissage (Argiris, Senge). Il y a donc association d'une certaine liberté d'action et un recadrage utile à l'orientation de l'apprentissage vers le besoin de l'entreprise. Ce qui nous amène à citer Dogson pour qui l'apprentissage organisationnel est, tout aussi naturelle que l'apprentissage individuel, qui permet aux individus de s'ajuster et de survivre dans un monde compétitif et incertain. (Dogson, 1983, p.379)

II Peter Senge – Les cinq disciplines

2.1 La cinquième discipline : l'apprentissage organisationnel

But : poser les bases des disciplines à pratiquer pour découvrir l'esprit de l'organisation intelligente.

Stratégie : S'il met en avant la pensée systémique, Senge démontre surtout qu'elle est la cinquième d'un ensemble de cinq disciplines qui doivent se combiner pour construire des organisations intelligentes.

Cadre : La cinquième discipline s'inscrit dans une culture de la pensée globale et de l'apprentissage organisationnel initié notamment par Chris Argyris et Donald Schön dans les années 70.

Pour Peter Senge, les organisations apprenantes « portent leurs efforts sur la qualité du raisonnement des individus, sur leurs visions partagées, sur leur aptitude à la réflexion, à l'apprentissage en équipe, et à la compréhension des problèmes complexes de la vie des affaires ». Il présente cinq disciplines de l'apprentissage : penser systémique, acquérir la maîtrise personnelle, clarifier et remettre en cause les modèles mentaux, construire une vision partagée et apprendre en équipe.

Les trois premières disciplines abordent les qualités conceptuelles personnelles qui sont indispensables pour faire un bon dirigeant. Construire une vision partagée et apprendre en équipe sont des disciplines collectives, autrement dit se faisant qu'au niveau du groupe.

2.1.1 La pensée systémique

Penser Systémique : la pensée systémique conditionne toutes les disciplines de l'apprentissage. La pensée systémique est une discipline qui consiste à voir les phénomènes dans leur intégralité. Elle permet d'étudier les interrelations plutôt que les éléments individuels, **d'observer des processus de changement**. Elle permet d'observer les « structures » qui sous-tendent les situations complexes, et de mettre le doigt sur les effets de levier capables de les modifier. Les méthodes classiques de prévision, de planification et d'analyse sont faites pour gérer des situations composées de nombreuses variables ce que l'auteur appelle la complexité de détail. Les évaluations basées uniquement sur les finances et la comptabilité sont adaptées à la complexité de détail et non pas à la complexité dynamique. Il y a complexité dynamique lorsqu'une action a des impacts sur le court et le long terme. Trouver les leviers les plus efficaces dans une situation d'entreprise consiste à comprendre sa complexité dynamique.

La discipline du raisonnement systémique est fondée sur un changement de mentalité qui consiste à observer le processus de changement plutôt qu'une série d'images fixes. Le raisonnement systémique commence par la compréhension de la rétroaction qui est la capacité qu'ont les actes à se renforcer mutuellement. La rétroaction amène à reconnaître les types de structures qui se reproduisent perpétuellement. Les amplificateurs et les régulateurs (ou

équilibrants) sont deux sortes de boucles de rétroaction. Les amplificateurs sont des moteurs de croissance mais ils peuvent aussi provoquer un déclin accéléré. Quant au système régulateur, il s'agit d'une situation à la recherche de stabilité. Peter Senge note que « Là où il y a une résistance au changement, vous pouvez être sûr qu'elle traduit un ou plusieurs processus implicites d'autorégulation. Cette résistance n'est ni un mystère ni un caprice du système. Elle intervient lorsque pèse une menace sur les pratiques et les normes habituellement en usage. »

Pratiquement tous les processus de rétroaction connaissent des formes diverses d'effets-retard. L'effet retard est le temps qui s'écoule entre les actions et leurs conséquences. Le point de vue systémique est, en général, orienté vers le long terme et cherche à comprendre l'organisation en tant que système et à saisir les forces internes et externes qui la font évoluer.

Les effets amplificateurs, régulateurs et l'effet retard sont les éléments constitutifs de structures plus complexes, qui ne cessent d'intervenir dans la vie professionnelle et privée des acteurs de l'organisation et que Senge appelle les séquences de base. Il distingue dix séquences de base : croissance limitée, la solution anti-symptôme, s'en remettre à l'intervention d'un tiers, le processus de régulation avec un effet retard, les remèdes qui échouent, l'érosion des objectifs, l'escalade, le succès va au succès, la tragédie du bien commun, la croissance et le sous-investissement.

Le principe du levier est au cœur de la pensée systémique : où et comment agir sur la structure pour obtenir des améliorations substantielles et permanentes ? Le rôle des séquences de base, telles que la croissance limitée ou les remèdes anti-symptômes, est de mieux expliquer les structures qui sous-tendent l'action des acteurs ainsi que les moyens d'exercer un levier.

2.1.2 Acquérir la maîtrise personnelle

Acquérir la maîtrise personnelle. Il définit la maîtrise personnelle comme « une discipline qui consiste à vous concentrer sans relâche sur votre but véritable afin de redéfinir à chaque fois une vision souhaitée de l'avenir ». Senge met en relief le profil des individus qui bénéficient d'un haut niveau de maîtrise personnelle : ils ont un certain dessin, dont la mise en œuvre répond plus à une vocation qu'à une application d'une bonne idée ; ils regardent la réalité de tous les jours comme un tremplin plus qu'un obstacle, ils utilisent, ils utilisent les forces de changement à leur profit plutôt que de leur résister ; ils sont profondément curieux, toujours à la recherche d'une compréhension plus exacte du monde ; ils restent lucides quant à leur ignorance, leur incompetence...

2.1.3. Clarifier et remettre en cause les modèles mentaux.

Une organisation qui souhaite travailler avec les modèles mentaux doit apprendre de nouveaux savoir-faire et instaurer en son sein de nouvelles règles qui les rendent applicables. Il classe le savoir faire en deux catégories : celui de la réflexion et celui de l'examen. Le savoir faire de la réflexion consiste à s'arrêter un moment dans le processus de la pensée pour évaluer comment nos modèles mentaux sont construits et comment ils influencent nos actes. Le savoir faire d'examen ou d'investigation nous permet d'analyser nos attitudes face aux autres, notamment dans la gestion de problèmes complexes et conflictuels.

2.1.4. Construire une vision partagée.

La vision donne un sens à l'action. Elle est définie comme le résultat d'un acte créatif au travers duquel l'organisation exprime une ambition collective. Cette vision est partagée en ce sens que le rôle du dirigeant est de faire émerger cette expression de l'organisation et d'imposer la vision.

2.1.5 Apprendre en équipe.

L'équipe présente une capacité de perception et d'exploration supérieure à la somme des capacités individuelles. La discipline de l'apprentissage collectif nécessite la maîtrise du dialogue et de la discussion.

Senge met en avant que les 5 disciplines décrites n'ont de valeur que si elles permettent de répondre à des interrogations telles que : comment dépasser les enjeux de pouvoir qui dominent souvent dans les organisations. Comment jouer la décentralisation des décisions tout en gardant le contrôle et la coordination ?

2.2 La danse du changement : surmonter les obstacles et maintenir l'élan des organisations apprenantes.

But : et comprendre pourquoi les initiatives de changement échouent et fournir une cartographie du changement

Stratégie : fournir une méthode "simple et systémique", fondée sur des expériences déjà menées en entreprise, pour organiser le changement organisationnel

Cadre : ce livre se base sur le cadre théorique de la 5^{ème} discipline. Dans la **nature, il ne peut y avoir de croissance sans limites à la croissance**. Ce mouvement continu entre croissance et entrave est la "danse du changement". Les obstacles au changement sont des contre-pouvoirs normaux et prévisibles.

A travers cet ouvrage les auteurs veulent fournir une méthode "simple et systémique", fondée sur des expériences déjà menées en entreprise, pour organiser le changement organisationnel. Leur "cartographie du changement" analyse tous les aspects : temps, peurs, évaluation, structures de direction, mobilisation des "non-croyants". Les auteurs adoptent une vision biologique de l'organisation, qu'ils comparent à une plante en croissance et le dirigeant à un jardinier.

Pour Générer un « Changement Profond »,

2.2.1 Démystifier les grands leaders

« Démystifier Idéaliser les "grands leaders" et les "personnages héroïques" est un moyen infaillible de vacciner les organisations contre le changement. Il vaut mieux promouvoir des communautés de leadership qui font interagir **leaders - managers, leaders opérationnels et**

leaders de réseaux. Ces leaders agissant ensemble sont des leviers plus efficaces qu'un héros agissant seul ».

¹³ « Dès que nous abandonnons le mythe du « super dirigeant qui crée le changement », nous comprenons que toutes les grandes choses commencent par des débuts modestes et nous en venons tout naturellement à penser en terme de groupe pilote.

2.2.2 Constituer un groupe Pilote

A moins qu'un groupe pilote ne se constitue, les idées n'ont pas d'incubateur dans l'entreprise. C'est un groupe pilote qui s'amplifiera au fur et à mesure que le changement amènera des résultats pour l'entreprise.

2.2.3 Les processus d'amplification du changement.

« Rien ne peut croître de façon autonome sans avoir de processus amplificateurs alimentant sa croissance » ¹⁴. Senge distingue trois processus amplificateurs :

- avoir des résultats personnels.
- les réseaux de personnes impliquées.
- des résultats pour l'entreprise.

La plupart des initiatives de changement échouent et produisent donc plus de frustration que de résultat parce que les organisations, et **leur leaders n'anticipent pas les obstacles à la croissance et à l'apprentissage**. Des obstacles à la croissance existent au cœur de notre système de management classique. **Surmonter les obstacles à la croissance implique le développement des nos capacités à apprendre** ensemble : réfléchir et clarifier nos aspirations personnelles; construire des aspirations partagées; parler ouvertement de sujets complexes et conflictuels; penser en terme de systèmes et savoir agir sur des problèmes systémiques.

2.2.4 Les dix défis

Senge met en avant 10 défis : ce sont les problèmes qui se posent dès que le groupe pilote du changement organisationnel se met à accomplir son travail de façon inhabituelle.

- "nous n'avons pas le temps pour ce truc"

C'est le défi de la maîtrise de son propre temps. Ceux qui sont engagés dans les projets de changements ont besoin de suffisamment de latitude sur leur emploi du temps pour se consacrer à la réflexion et à la pratique. Selon la théorie des processus amplificateurs, plus il y a d'investissement en projets de changements plus les capacités d'apprentissage se développent, ce qui, au travers des « résultats » de différentes natures et des réseaux informels, encourage l'enthousiasme et la volonté des salariés à s'engager dans de nouveaux projets. Mais le processus régulateur de la restriction de temps peut entraver la croissance. Au

¹³ Senge P49

¹⁴ Senge P52

fur et à mesure qu'un projet de changement se renforce, le temps à consacrer à la participation au projet s'accroît. Si la marge de manœuvre dans l'emploi du temps est faible, le temps dont dispose l'équipe pour le nouveau projet ne va pas croître pour faire face au temps nécessaire, et le temps consacré au projets se révélera inefficace, notamment parce que des personnes clés ne cesseront de manquer des réunions importantes ou que les salariés refuseront de s'engager au départ par manque de temps. Ces deux réactions freinent les investissements en nouveaux projets de changement. Ce qui, à son tour, freine les nouveaux projets d'apprentissage.

- "nous ne sommes pas aidés".

C'est le défi du coaching, de conseil et de soutien inadéquat des groupes innovants et en dernier ressort celui du développement des ressources internes pour construire cette capacité. Plus les processus de croissance sont forts, plus les besoins de coaching, de conseils et de soutien sont grands. Si l'aide dont disposent les individus est inadaptée, l'efficacité du projet de changement en pâtit, et les capacités d'apprentissage ne parviennent pas à se développer. Les participants peuvent l'exprimer par « nous ne savons pas quoi faire » ou « nous n'avons pas d'aide » ou, le plus probable, ils subiront simplement la frustration de perdre leur temps sur un énième projet à faible impact.

- "ce truc n'est pas pertinent".

C'est le défi de la pertinence : argumenter sur la nécessité du changement, élaborer l'axe d'attaque approprié et apporter la preuve que les efforts nouveaux, tel le développement des capacités d'apprentissage sont pertinents par rapport aux objectifs de l'activité.

« Au fur et à mesure que croît l'investissement dans le projet, les participants prennent conscience du degré d'engagement qui leur sera demandé. Les participants doivent comprendre comment ils s'y intègrent, et comment ils pourront en tirer parti. Si ces besoins ne sont pas satisfaits, un « écart d'engagement » va se créer et ils ne vont pas y adhérer pleinement »¹⁵.

La contrainte sous jacente à ce défi tient de la capacité ou non de la direction à donner une justification claire au changement. Dans tout contexte professionnel, les salariés sont obnubilés par les nécessités pratiques. Quiconque détient une responsabilité managériale doit prouver qu'un projet peut contribuer à mieux satisfaire ses besoins.

- "ils ne jouent pas le jeu".

C'est le défi de la transparence et de la constance de la direction, l'écart entre comportement et valeurs prônées, notamment pour ceux qui se disent le pro du changement. Ce défi s'exprime par deux processus régulateurs interdépendants.

Les participants à un projet de changement doivent savoir si oui ou non ceux qui lancent le changement sont dignes de confiance, notamment lorsqu'ils occupent des positions hiérarchiques. Un écart de confiance n'apparaît que lorsqu'un surcroît de confiance est nécessaire. Si les salariés pensent qu'ils peuvent faire confiance au leaders pour soutenir les nouvelles valeurs et les nouvelles mesures, ils seront plus enclins à y consacrer du temps et de l'énergie.

L'écart de confiance a également un effet plus subtil. Pour que les individus s'engagent personnellement à fond dans un projet de changement, il faut qu'ils aient une idée claire de

¹⁵ Senge P198

leurs valeurs et de leurs buts personnels. En effet, les projets de changement exigent plus de réflexion tout comme ils exigent une plus grande confiance.

- "ce truc est..."

C'est le défi de la peur et de l'angoisse: la peur de s'exposer et d'être vulnérable et en inadéquation. Au fur et à mesure que se développent les capacités d'apprentissage, la sincérité et l'ouverture progressent dans le groupe pilote. Si la capacité d'ouverture de ses membres ne va pas de pair avec ces progrès, un « écart d'ouverture » se produit entre la sincérité croissante d'une part et la capacité d'ouverture limitée d'autre part. Les individus n'ont pas les compétences pour traiter les problèmes difficiles qui se posent. Ils ne savent pas comment vont réagir leurs responsables lorsque des sujets polémiques vont être abordés et qu'aucun plan d'action n'est prévu. La limite sous-jacente à laquelle se heurtent les participants dans ce processus est la capacité d'ouverture et, par là, le niveau de sécurité et de confiance au sein du groupe pilote.

- "ce truc ne marche pas" :

Le défi de l'appréciation négative des progrès : le manque de lien entre la façon qu'à l'entreprise, de mesurer traditionnellement le succès et les réalisations du groupe pilote. Il y a 2 processus régulateurs en jeu dans ce défi. L'un au sein du groupe pilote, l'autre au sein de l'organisation dans son ensemble. Peu après le lancement d'un nouveau projet d'apprentissage, les participants s'attendent à ce que les résultats professionnels s'améliorent. Il y a toutefois des temps de réaction considérables, allant de quelques mois à des années entre l'application de nouvelles pratiques et la réalisation d'améliorations significatives qui leur soient attribuables. L'écart de résultats entre les résultats attendus et les résultats réels entraîne des résultats négatifs au sein de l'équipe.

Un phénomène analogue se produit lorsque les effets secondaires sont considérés comme des résultats négatifs selon les mesures traditionnelles.

Cela se passe surtout dans le reste de l'organisation parce que les membres du groupe pilote ne considèrent pas ces conséquences comme négatives

- "c'est nous qui sommes dans le vrais"¹⁶

C'est le défi de l'isolement et de l'arrogance qui apparaît lorsque les « vrais croyants » rencontrent leurs homologues « non croyants » à l'extérieur du groupe. De nombreux processus régulateurs sont en jeu dans ce défi et interagissent. Comme pour le défi de l'évaluation et de la mesure, ces processus interviennent lors des interactions entre le groupe pilote et l'organisation. Ils concernent l'écart croissant qui se creuse entre le groupe pilote et l'organisation dans son ensemble, chaque camp développant des vues divergentes de l'autre. Il y a de plus un cercle vicieux qui exacerbe les problèmes une fois qu'ils se posent. Le premier processus régulateur est les menaces perçues par les personnes en dehors de l'équipe. Les menaces perçues peuvent être générées par trois types d'action de la part du groupe pilote : les nouveaux comportements, les nouvelles pratiques professionnelles et l'amélioration des résultats de l'entreprise.

Le deuxième processus régulateur est l'écart d'engagement : si le groupe pilote ne répond pas à aux besoins de compréhension des autres en dehors du groupe.

¹⁶ La danse du changement P193

Le troisième est l'incapacité à être compris par les autres. Il est fréquent que les groupes pilotes se sentent incompris et frustrés après avoir rencontré des individus ayant des schémas mentaux différents.

La quatrième est souvent la conséquence du succès d'un groupe pilote. C'est le sentiment d'avoir raison générant parfois l'arrogance et le sentiment que « notre façon de faire est la bonne ».

Au fur et à mesure que s'accroît l'écart d'engagement et que l'équipe se sent de plus en plus isolée, le mouvement s'amplifie.

- "qui est responsable de ce truc ? »

C'est le défi de la structure de direction établie et les conflits entre le groupe pilote, recherche plus d'autonomie, et les responsables, inquiets que l'autonomie ne mène au chaos et à des fractures internes.

Ce déficit survient souvent pour les groupes pilotes à propos de leur autonomie. Au fur et à mesure que les groupes pilotes développent de nouvelles capacités d'apprentissage, ils prennent de l'assurance, ils prennent un sens du pouvoir accru et une plus grande capacité à s'autogérer. Toutefois, l'organisation dans son ensemble n'est pas toujours prête à leur accorder l'autonomie accrue.

L'autre processus régulateur éclate lorsque les groupes pilotes étendent le champ de leurs projets. Ils peuvent alors sous-estimer l'interdépendance accrue entre ses activités et celles des autres groupes en ce domaine. Les groupes pilotes se trouvent aux prises avec d'autres groupes ou avec la direction, ce qui entraîne un contrôle accru de la part de cette dernière.

- "nous ne cessons de réinventer la roue" :

c'est le défi de la diffusion, l'incapacité à propager la connaissance au travers des cloisonnements de l'organisation, rendant difficile pour ceux qui sont répartis dans le système de capitaliser sur les succès de chacun.

Ce défi ne se pose pas tant que le processus d'amplification du changement profond n'a pas fonctionné suffisamment longtemps pour créer une expérience significative de nouvelles pratiques et fait la preuve de ses effets sur les résultats financiers. A ce stade, l'organisation dans son ensemble dispose d'un réel potentiel pour bénéficier des analyses, des expériences et des nouvelles pratiques générées au sein du groupe pilote. Mais, pour pouvoir en profiter, encore faut-il que l'organisation dispose de la capacité à diffuser les pratiques innovantes.

Cette capacité dépend de la capacité de coaching, de la perméabilité des frontières internes, de l'infrastructure de l'information et surtout de la culture d'apprentissage.

- "où allons-nous ?"

c'est le défi de la stratégie et de la raison d'être de l'organisation. Lorsque les groupes pilotes parviennent à maintenir le changement pendant un certain temps, inévitablement, de nouvelles aspirations se font jour. Elles émergent parce que les compétences et la confiance se sont accrues mais également parce qu'il y a d'avantage de réflexion. Mais il peut y avoir peu de tolérance de la direction envers ce degré d'autonomie. Cela peut créer un énorme potentiel de désillusion.

2.2.5 Trois catégories de leaders : leaders opérationnel, de direction et de réseau

Pour les auteurs de la danse du changement, le leadership est la capacité de supporter la tension créatrice, donc l'énergie générée lorsque des individus se construisent une vision et disent la vérité sur la réalité telle qu'elle existe.

Ils distinguent 3 catégories de leader de changement : les leaders opérationnels qui sont les personnes ayant une responsabilité dans les résultats et suffisamment d'autorité pour entreprendre des changements dans la manière dont le travail est organisé et mené à leur niveau.

Les leaders de réseau : de nombreuses études menées sur la diffusion des pratiques innovatrices révèlent l'importance des réseaux informels dans la diffusion.

Les leaders de direction : ils sont déterminants car ils doivent créer le contexte favorable à l'innovation continue et à l'émergence du savoir.

Les réseaux informels surclassent presque toujours les voies hiérarchiques lorsqu'il s'agit de propager les innovations, en grande partie parce qu'ils sont essentiels au travail quotidien. L'utilisation de ces réseaux pour disséminer les idées nouvelles est une extension naturelle des méthodes de travail des gens. Il en résulte que les gens seront plus attentifs envers les " leaders de réseaux " internes qu'ils ne le seraient envers les " leaders de direction ". On peut appuyer un réseau, l'encourager, lui donner les moyens d'agir ou même les lui enlever, mais on ne peut l'endiguer, le diriger ou lui imposer des règles. Les gestionnaires doivent être capables de laisser les réseaux se développer et s'épanouir naturellement. Ils doivent favoriser le développement des cultures organisationnelles qui encouragent continuellement les gens à franchir les barrières fonctionnelles non seulement pour donner de leurs nouvelles aux autres, mais également pour se renseigner et renforcer l'entente mutuelle.

Conclusion Senge

Depuis, la mondialisation des échanges et des problèmes liés au développement n'a fait qu'accroître le besoin d'un mode de pensée mieux adapté à la complexité et à l'interdépendance dans laquelle nous vivons.

S'il met en avant la pensée systémique, l'auteur déclare surtout qu'elle est la cinquième d'un ensemble de cinq disciplines qui doivent se combiner pour construire des organisations intelligentes.

Dans ces deux livres, Peter Senge nous parle du juste équilibre entre la plaidoirie et l'examen. Avant de plaider l'exercice simultané des disciplines comme condition sine qua non à l'émergence des organisations intelligentes, il examine avec un œil neuf les carences des organisations traditionnelles : l'œil de la pensée systémique.

Malgré une démonstration globale très cohérente et une volonté d'aller au fond des postulats avancés, on notera tout de même que certaines bases essentielles de l'apprentissage organisationnel n'ont pas été très approfondies.

En effet, l'auteur avance tout d'abord que les organisations intelligentes peuvent exister pour la simple raison qu'au fond de nous-mêmes nous voulons tous apprendre.

Il ne va pas plus loin dans sa démonstration et utilise sa conviction comme un pilier de son raisonnement. Les certitudes sur la volonté d'apprentissage de chacun seraient peut-être à valider par des recherches sur l'adulte, l'exemple de l'enfant étant déjà largement repris par l'auteur.

III Chris Argyris – L'apprentissage en double boucle

3.1 Les bases de la théorie d'Argyris

- But : Concilier exigence académique et managériale en facilitant l'apprentissage organisationnel.
- Objectif : Combattre les routines défensives.
Questionner mais aussi modifier les logiques qui guident les actes.
- Stratégie : S'intéresser aux variables internes des entreprises, développer les compétences proposées pour favoriser l'avantage concurrentiel.
- Méthode : Apprentissage en double boucle.
- Cadre : Recherche action dont le promoteur est Kurt LEWIN.

Argyris va s'appuyer sur les travaux de Bateson pour les niveaux d'apprentissage, sur les travaux de Schefflen pour les représentations des cartes causales (Winkin, 2003) et sur Lewin dont il fut l'élève, pour la recherche action.

3.1.1 La recherche action

L'exemple de Lewin :

Il a intégré théorie et pratique dans toutes ses études, en répondant à un double engagement, : résoudre des problèmes pratiques et contribuer à édifier une théorie. Argyris cite quatre bases de la théorie.

- La théorie doit déboucher sur la pratique.
- La quête de la vérité se fait par approche successive. Pour les approches globalisantes il préconisait l'utilisation de métaphores. Il utilisait lui la topologie, via des diagrammes basés sur des théories micro-causales qui permettaient d'expliquer la génération d'événements et d'envisager des changements.
- Les construits qui sont élaborés doivent permettre de mettre les assertions de la théories à l'épreuve.
- Mettre les sciences sociales au service de la démocratie. Pour lui les spécialistes des sciences sociales ont la responsabilité d'aborder les problèmes relatifs à la qualité de la vie.

Le résultat de ces valeurs, nous dit Argyris, est la transposition du sujet d'étude en client. Parce qu'une aide pourvue qu'elle soit efficace améliorerait la qualité de la vie du client tout en produisant de surcroît un savoir actionnable.

3.1.2 Action et apprentissage

L'apprentissage et l'action sont liées pour trois raisons.

- Premièrement : il y a toujours un écart entre un savoir que nous avons stocké et le savoir qu'il faut pour agir avec efficacité dans des circonstances données. Pour combler cette difficulté il est nécessaire d'étudier le nouveau contexte, il est nécessaire d'apprendre encore.
- Deuxièmement : si la lacune de nos connaissances a été partiellement comblée, il est douteux que l'action que nous concevons et que nous engageons soit tout à fait appropriée. Puisque les contextes et les situations ne cessent de changer, les interactions avec autrui ne sont pas toutes prévisibles. Il nous faut apprendre à connaître ces processus.
- Troisièmement : pour rendre efficace une action il faut la codifier. Cette codification passe dans une organisation par des procédures, des routines et une culture qui là encore demande un apprentissage.

C'est pourquoi le livre propose de spécifier des stratégies d'actions mais aussi les valeurs sous-jacentes qui doivent gouverner ces actions.

3.2 Le Model d'Argyris

3.2.1 Les prémisses

Le modèle d'Argyris s'appuie aussi sur les travaux de Hackmann (1989).

La condition de changement pour que des situations risquées deviennent des opportunités est qu'il est indispensable que celles-ci ainsi que les processus de transformations d'une situation en un autre ne génère ni embarras ni menaces sinon les effets disfonctionnels seront activés. **Le problème n'est pas le changement mais la responsabilité causale du groupe.**

L'hypothèse de base

Si l'on propose un apprentissage de nouveaux comportements, si l'individu désire et si le contexte le lui permet alors il le fera. Cette hypothèse s'avère parfois réaliste. En revanche, avec leur niveau de compétence et de connaissance, les individus trouveront plus difficile à une mise en œuvre des recommandations suivantes : soutenir les autres; témoigner de l'intérêt ; faire preuve de confiance et d'honnêteté et enfin établir un consensus.

Les routines défensives

Les routines défensives¹⁷ s'expriment via toute politique ou action qui évite aux individus, aux groupes, aux intergroupes, aux organisations de connaître l'embarras ou la menace et qui les empêche en même temps d'en identifier et d'en atténuer les effets.

¹⁷ Il s'appuie sur les travaux qui sont effectués au sein des organismes publics ou gouvernementaux : Etheredge (1985) qui étudie la paralysie de l'apprentissage qui se produit au moment de décisions cruciales dans les conseils gouvernementaux. Brusson (1989) avec les administrations locales de Suède qui maintiennent des routines bloquantes, tout en le sachant et sans trouver le moyen de s'en sortir. Kaufmann (1981) via la description de état-major de la maison blanche montre l'autonomie des routines bloquantes. Une illustration du même phénomène

Le résultat des politiques, des pratiques, et des comportements décrits dans la littérature sont de trois ordres :

- d’entraver la détection et la correction des erreurs ;
- de gêner la résolution des problèmes et la prise de décision ;
- d’affaiblir réduire l’efficacité des organisations.

Comment alors, expliquer la formation de routines défensives? Et comment expliquer son existence à tous les niveaux ; au niveau individuel; au niveau du groupe; de l’intergroupe et au niveau organisationnel ? La réponse pour Argyris est liée à l’apprentissage : « nous apprenons lorsque nous parvenons à détecter et à corriger une erreur¹⁸ ». Il y a deux façons de corriger les erreurs soit en modifiant le comportement (simple boucle), soit modifiant le programme maître (double boucle). Et c’est en changeant le programme maître, qui conduit l’individu à médire même s’il n’en avait pas l’intention (Argyris, Schön, 1974), que l’on peut réellement apprendre.

La pérennité des routines défensives organisationnelles s’explique nous Argyris parce que **les normes organisationnelles les valident et les protègent**. Pour lui il faut corriger les programmes maîtres chez les individus et les normes protectrices dans les organisations.

Les théories d’actions

Les programmes maîtres peuvent être considérés comme des théories d’action; qui informent les acteurs des stratégies à adopter, pour obtenir un effet escompté. Gouvernés par un ensemble de valeurs qui fournissent des stratégies choisies. L’homme crée, enregistre dans sa mémoire et extrait des plans qui lui indiquent comment opérer, s’il veut parvenir à ses fins et agir en accord avec ses valeurs directrices.

Il existe deux types de théories d’actions: les **théories affichées** qui englobent les croyances, les attitudes et les valeurs, et les **théories d’usages** qui elles sont utilisées dans la réalité.

Argyris nous dit qu’il existe une différence entre les théories professées et les théories d’usages. Et que s’il y a une grande variété de théories professées, suivant les continents et les cultures, **il n’y a pas de différence entre les théories d’usages**.(Amérique du nord du sud, l’Afrique, et l’Extrême orient, travaux Argyris et Schön, 1974, Argyris 1982).

Les comportements des individus varient beaucoup, mais les théories dont ils font usage pour élaborer et mettre en oeuvre ce comportement ne varient pas.

La conséquence de ses observations (dans les pays occidentaux), est que si les théories d’usages sont en petit nombre, il serait plus facile de les comprendre et de favoriser l’apprentissage.

est décrit dans le rapport de la commission présidentielle sur le programme Challenger de la NASA (Presidential commission, 1986, p.56). (Argyris ,p.30).

¹⁸ Une erreur est écart entre une intention et ces conséquences effectives, (Argyris p.66).

3.2.2 La théorie du savoir actionnable

Le Modèle I

Le Modèle I présente quatre valeurs directrices : la volonté de réaliser l'objectif que vous vous êtes fixé ; le choix de maximiser les gains minimiser les pertes ; les tentatives pour éliminer émotions et sentiments négatifs ; et la volonté d'adopter une conduite que vous tenez pour rationnelle. Les stratégies d'action qui en découlent sont: de défendre votre position ; d'évaluer les pensées et les actes d'autrui (ainsi que les vôtres) ; et d'assigner des causes à tout ce que vous essayer de comprendre. Le Modèle I dit à chacun de défendre sa position, de faire des évaluations et des imputations aux attributions de telle façon que soient empêché à leurs sujets tout examen et toute vérification fondée sur la logique d'autrui. Les stratégies de modèles I ont toutes les chances d'aboutir à la défensive ; au malentendu et à des processus auto-réalisateurs et auto-justificateurs. Le résultat du Modèle I est le Modèle OI qui est le monde comportemental créé à partir du modèle I.

A ce point argyris fait une hypothèse : **il est peu probable qu'un individu agisse sans être guidé par une théorie d'usage.** Il rajoute que si les routines défensives organisationnelles sont des routines individuelles d'esquive et de dissimulation qui se généralise au niveau de l'organisation. Alors pour modifier les routines organisationnelles¹⁹ il faut modifier les routines individuelles.

Chez l'individu son appréciation de ses capacités, sa confiance ne soi, son amour propre, dépendent fortement de sa théorie d'usage. Si on enclenche les processus d'apprentissage de niveau II cela aura des effets habillage contre-productifs, parce que les théories d'usages²⁰ n'autoriseront pas la modification de leurs valeurs directrices. La gageur est d'aider les individus à transformer leur théories professées en théories d'usages par l'apprentissage d'un nouvel ensemble de savoir faire et de valeurs directrices.

Le Modèle II

Le modèle contient trois valeurs directrices : baser son jugement sur de l'information valide ; faire un choix informé et enfin faire un contrôle soigneux lorsque ce choix est mis en oeuvre, afin de détecter et de corriger les erreurs. Les stratégies d'action qui en découlent sont: de défendre votre position ; d'évaluer les pensées et les actes d'autrui (ainsi que les vôtres) ; et d'assigner des causes à tout ce que vous essayer de comprendre.

Mais à la différence du Modèle I, les stratégies d'actions mettent clairement en lumière comment les acteurs ont établi leur évaluation ou leur attributions, et comment ils les représentent, de façon à encourager autrui à les examiner et à les vérifier. Ce modèle interrompt les routines défensives et créées des procédés et des systèmes d'apprentissage organisationnels (Modèle OII) qui favorisent et redent durable l'apprentissage en double boucle²¹.

¹⁹ Modifier les routines organisationnelles implique la modification des routines individuelle et inversement, (Argyris p.70).

²⁰ Les théories d'usages sont habiles: elles opèrent et se produisent sans efforts apparents, automatiquement.

²¹ Il existe deux types de raisonnements: le raisonnement défensif et le raisonnement constructif. Le raisonnement constructif lui se base sur des données assez directement observables permettant d'appréhender les fondements de la question soumise à son inférence.

3.2.3 La méthode associée

C'est à partir de l'observation des comportements que l'on peut inférer la théorie d'usage. En suivant ce principe Argyris s'appuie sur les faits, (les transcriptions). Il laisse le lecteur juge de la validité de l'argumentation et de l'analyse. Et par ces commentaires il ouvre sa pensée au lecteur.

Suite à une demande **d'analyse** des actions contre-productives dans une organisation. Le but était de trouver une **interprétation causale**, puis de l'utiliser pour élaborer et exécuter un programme d'intervention. Dans un second temps la tâche serait de **généraliser** la manière de réduire et d'interrompre les routines organisationnelles défensives ainsi que l'incompétence habile. Et pour cela aider les directeurs à développer les savoir-faire indispensables pour **diffuser** l'apprentissage au sein de l'entreprise.

Conclusion Argyris

Argyris va mener une intervention de cinq ans auprès d'un cabinet conseil ce qui va lui permettre de tester sa théorie.

En s'appuyant sur des interviews, il va construire un diagramme d'action, et mettre ainsi en évidence la configuration défensive et l'état des capacités d'apprentissage de l'organisation. Il va guider la démarche de changement par l'apprentissage et amener les directeurs à l'adoption du Modèle II surtout pour les traitements de cas épineux. S'il reste des hésitations, les gens se sentent moins libre lorsqu'ils utilisent le modèle II avec des clients. Le résultat de la démarche est qu'ils font moins d'obstacle à l'apprentissage il y a moins de comportement bloquant. Les individus porte une plus grande attention sur leurs actes et sur les avis critiques. Il y a une plus grande confiance et une plus forte cohésion de l'équipe. D'une façon générale il y a moins de perte de temps et moins de persiflage.

La question reste posée : les routines organisationnelles sont-elles modifiables, pour Argyris la réponse est oui. La démarche consiste à faire naître les conditions telles que les individus puissent produire des informations valables. Et il rajoute deux remarques :

- L'utilisation du Modèle II n'élimine pas le Modèle I. Mais les gens peuvent alors corriger et réfléchir sur les aspects négatifs de leurs comportements.
- L'apprentissage conduit à l'apprentissage.

Une autre question, posée par Argyris lui même, reste ouverte il s'agit de comprendre pourquoi les individus choisissent les Modèles I et OI. une piste passerait par une meilleure compréhension des processus intentionnels.

IV Nonaka et Takeuchi – La connaissance créatrice

4.1 Présentation

But : Construire une théorie de la connaissance capable de rendre compte de la capacité des entreprises japonaise à continuellement innover.

Stratégie : Formaliser le processus de développement de connaissances en un modèle de gestion des connaissances se focalisant sur les dimensions implicites et explicites.

Cadre : Knowledge Management

Leur objectif est de bâtir une théorie de la connaissance capable de rendre compte de la capacité de certaines entreprises japonaises à continuellement innover. Ils ont cherché à formaliser les processus de développement des connaissances en un modèle de gestion des connaissances se focalisant sur les dimensions implicites et explicites des connaissances.

4.2 Les deux catégories de connaissances

La connaissance peut être enseignée par la formation. Cependant, l'apprentissage le plus puissant vient de l'expérience directe. Le fait de développer de nouvelles connaissances ne se résume pas à apprendre des autres et à acquérir des connaissances de l'extérieur. Les techniques telle que le benchmarking sont utiles. Cependant, selon Nonaka et Takeuchi, pour développer des connaissances, l'apprentissage des autres et les aptitudes partagées avec les autres doivent être intériorisées, c'est-à-dire reconstituées, enrichies et traduites pour coller à l'identité et à l'image propre de l'entreprise.

La connaissance est construite, ce qui nécessite de fréquentes interactions intensives et laborieuses entre les membres de l'organisation. Autrement dit, l'organisation développe des connaissances par l'initiative des individus et l'interaction qui a lieu au sein du groupe. La connaissance peut être amplifiée et cristallisée au niveau du groupe par le dialogue, la discussion, l'échange d'expériences et l'observation. Les équipes fournissent le contexte partagé dans lequel les individus peuvent interagir.

« Créer de nouvelles connaissances signifie au sens tout à fait littéral re-crée l'entreprise et chacun de ses membres par un processus personnel et organisationnel d'auto-renouvellement. Il ne s'agit pas de la responsabilité de quelques personnes sélectionnées, un spécialiste en recherche et développement, du planning stratégique ou du marketing, mais de chacun dans l'organisation » (Takeuchi et Nonaka 1997 la connaissance créatrice p28).

Les auteurs distinguent deux catégories de connaissance : la connaissance explicite et la connaissance tacite.

4.2.1 La connaissance explicite

La connaissance explicite peut être transmise facilement, de façon formelle. Elle est contenue dans les spécifications, les manuels de procédure codifiées. La connaissance explicite peut être stockée dans une base de données au niveau d'un ordinateur et transmise électroniquement. La connaissance n'est pas uniquement synonyme de procédures codifiées.

4.2.2 La connaissance tacite.

La connaissance tacite est incrustée dans l'action et l'expérience individuelle. Les impressions, les intuitions, éléments subjectifs, font partie de cette connaissance. Très personnelle, elle est difficile à articuler, à communiquer et à partager avec d'autres au moyen du langage formel. Nonaka et Takeuchi distinguent deux dimensions à la connaissance tacite : la dimension technique qui a trait aux aptitudes et talents que recouvre le terme « savoir faire » et la dimension cognitive qui fait référence aux modèles mentaux, croyances, perceptions, idéaux, valeurs et émotions.

La connaissance explicite et la connaissance tacite entretiennent une relation complémentaire. Les deux auteurs remarquent que la connaissance tacite a été négligée en tant que composante essentielle du comportement humain collectif.

4.3 Les quatre modes de conversion des connaissances

Les auteurs distinguent quatre modes de conversion de connaissance : la socialisation, l'extériorisation, la combinaison et l'intériorisation.

4.3.1 La socialisation

La socialisation est le « processus interactif par lequel les membres d'une équipe construisent des représentations et des formes d'expériences partagées ». La socialisation repose sur le partage d'expériences. Les réunions favorisent le partage des connaissances pour le développement d'un projet en cours de réalisation. Le membre socialise également la connaissance tacite par l'observation, l'imitation et la pratique. Les interactions avec les consommateurs sont aussi une source de socialisation.

4.3.2 L'extériorisation

L'extériorisation consiste en la transformation des connaissances tacites en connaissances explicites. Elle repose sur le dialogue, la réflexion collective par le biais de métaphores, d'analogie et de modèles.

4.3.3 La combinaison

La combinaison est le processus par lequel les membres se coordonnent et explicitent leurs connaissances propres pour forger la connaissance commune. Elle trouve ses racines dans la théorie de traitement de l'information. Les individus échangent et combinent les connaissances par les moyens de documents, réunions, conversations téléphoniques, réseaux de communication informatisés.

4.3.4 L'intériorisation.

L'intériorisation repose sur l'application des connaissances explicites afin d'enrichir la propre base de connaissances tacites de l'utilisateur. Elle est étroitement liée à l'apprentissage organisationnel. La documentation ou récits oraux facilite le transfert de connaissances explicites vers d'autres personnes. L'intériorisation repose sur les moyens aidant les membres de l'organisation à accéder aux expériences d'autres membres.

L'extériorisation et l'intériorisation sont des processus qui constituent les étapes clés de la spirale de la connaissance.

Pour Takeuchi et Nonaka, l'individu interagit avec l'organisation, au travers des connaissances. Le développement des connaissances se situe à trois niveaux : l'individu, le groupe et l'organisation. La dynamique du développement des connaissances est un processus en spirale dans lequel l'interaction entre la connaissance explicite et la connaissance tacite prend place de façon répétée. Cette dynamique facilite la transformation de la connaissance personnelle en connaissance organisationnelle.

L'intention, l'autonomie, la fluctuation et le chaos créatif (l'ambiguïté est utile non seulement comme source procurant un nouveau sens de la direction à suivre mais aussi comme source de significations alternatives et de nouvelles façons de penser les choses), la redondance et la variété requise sont les cinq conditions requises pour promouvoir la spirale des connaissances.

Sept lignes directrices permettent de mettre en œuvre un programme de gestion des connaissances organisationnelles : créer une vision de connaissances, développer un équipage de connaissances, créer un champ d'interactions à haute densité sur la ligne de front, s'appuyer sur le processus de développement de nouveaux produits, adopter un management milieu-haut-bas, construire un réseau de connaissances avec le monde extérieur, et passer à une organisation hypertexte.

4.4 Le management Milieu-Haut-Bas²²

Ikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi franchissent un pas important en proposant un nouveau modèle de management qu'ils appellent «management milieu-haut-bas» et qui va au delà de l'intégration des modèles traditionnels de type haut-bas ou bas-haut.

Ce modèle emprunte ce qu'il y a de meilleur dans les précédents pour la création de connaissances et l'apprentissage organisationnel.

²² La connaissance créatrice p17

Un des apports principaux du modèle est qu'il permet le mieux de comprendre qui est impliqué dans le processus de création de connaissances, est le plus complet en termes de quel type de connaissances sont accumulées, le plus flexible en termes de comment elles sont créées et est enfin le plus large en termes de où elles sont stockées.

Ce modèle met l'accent sur les acteurs de l'«équipage de création de connaissances»; les praticiens de connaissances, les ingénieurs de connaissances et les officiers de connaissance en insistant sur la complémentarité de leurs rôles et en mettant l'accent sur celui des cadres intermédiaires (les ingénieurs de connaissances). Ce modèle, qui caractérise les entreprises qui créent des connaissances en facilitant les processus d'apprentissage organisationnel constitue plus qu'une synthèse et une combinaison des modèles antérieurs et contraste avec certaines tendances actuelles qui tendent à minimiser le rôle des cadres intermédiaires.

A nouveau, le modèle complète les observations faites dans certains travaux qui avaient déjà mis en lumière le rôle joué par les cadres intermédiaires dans la réalisation d'apprentissages au niveau des groupes. Mais ce qui est neuf et important est l'accent qui est mis par Nonaka et Takeuchi sur l'importance de ces acteurs dans le processus, servant d'interfaces entre les connaissances créées par les directions générales et les travailleurs de la ligne de front, qui sont par nature différentes. Le terme «ingénieurs de connaissances» recouvre une réalité qui va bien au delà des conceptions habituelles quant au rôle de l'encadrement intermédiaire qui se traduisent dans des notions larges telles que l'«empowerment». Les cadres intermédiaires agissent comme de vrais «ingénieurs de connaissances», créant des concepts intermédiaires qui traduisent concrètement les intentions et les concepts généraux proposés par les directions générales. Dans les projets d'innovation, ils agissent en tant que véritables «leaders» de projets, capables de mobiliser, d'extérioriser et de réinterpréter les connaissances tacites de ceux qui se trouvent en prise directe avec les réalités quotidiennes de l'organisation. Ce sont aussi des cadres intermédiaires qui conçoivent les systèmes permettant de stocker les connaissances explicites et de les rendre largement disponibles.

L'intérêt de l'usage du terme «équipage» est précisément de mettre l'accent sur les rôles complémentaires des différents acteurs de la création de connaissances et de dépasser les clivages traditionnels que l'on rencontre dans les modèles de management haut-bas et bas-haut.

4.5 L'organisation Hypertexte

Pour les auteurs, la structure formelle hiérarchique et la structure non hiérarchique sont complémentaires. Ils ont recours à la méthode de l'hypertexte développée dans les sciences informatiques. L'organisation hypertexte est faite de couches ou de contextes interconnectés. La couche centrale est formée par le système d'entreprise dans lequel les activités routinières sont réalisées. Cette couche est configurée comme une pyramide hiérarchique. La couche supérieure est celle des équipes de projets. Les membres proviennent d'unités différentes du système d'entreprise. Ils se voient assignés exclusivement à l'équipe de projet jusqu'à ce que celui-ci soit achevé.

Et finalement, nous avons la couche appelée base de connaissances. Cette couche n'existe pas en tant qu'entité organisationnelle. Elle fait partie de la vision d'entreprise, la culture organisationnelle, la technologie.

Les membres d'une équipe de projet sont sélectionnés dans différentes fonctions ou départements de la couche système d'entreprise. Leurs efforts sont guidés par la vision d'entreprise présentée par la direction générale. Après avoir réalisé l'objectif de l'équipe, les membres se déplacent vers la couche formant la base de connaissances et réalisent l'inventaire

des connaissances acquises et développées lors de leurs participation au projet. Cet inventaire inclut tant les succès que les échecs qui sont documentés et analysés. Par la suite, les membres de l'équipe retournent dans la couche système d'entreprise et s'occupent d'activités routinières jusqu'à ce qu'ils soient à nouveau appelés pour un autre projet.

La capacité organisationnelle à gérer des connaissances est déterminée par la capacité de changer de contexte de façon flexible et rapide.

L'implication personnelle des employés et leur identification à l'entreprise et à sa mission sont indispensables. Pour les deux auteurs, l'apprentissage est un processus d'auto renouvellement personnel et organisationnel. L'implication personnelle des employés et leur identification à l'entreprise et à sa mission deviennent indispensables.

Les cadres moyens jouent un rôle central dans le développement des connaissances. En effet, ils reconstruisent la réalité en fonction de la vision de l'entreprise émanant des cadres supérieurs et des informations abondantes mais non encore transformées en connaissances, émanant des travailleurs de base, ces derniers immergés dans les détails quotidiens de production. Les leaders des équipes de développement de produits sont issus des cadres intermédiaires.

Conclusion Takeuchi et Nonaka

Les auteurs analysent comment le savoir se développe et se transmet dans l'entreprise. Ils apportent une réelle innovation avec leur théorie de la transmission du savoir.

Les auteurs identifient six leviers qui favorisent la création et la diffusion du savoir : la définition d'un "champ du savoir" par la direction afin d'orienter les efforts d'innovation ; l'autonomie des individus afin de laisser de la latitude pour la création de savoir ; le maintien d'un sentiment de crise permanent propice à la remise en cause des habitudes ; la redondance de l'information, afin que le maximum d'individus puissent contribuer au processus de réflexion ; la variété des hommes qui permet d'enrichir les discussions ; le "Middle-up-down management", une approche de management centrée sur les middle managers, qui sont les mieux à même de faire une synthèse réaliste entre les aspirations de la hiérarchie et les réalités du terrain.

III La discussion

A travers les méthodes que nous proposent Argyris et Senge, ils prennent pour acquis le désir d'apprendre, le souhait d'adhésion des individus. Hors comme nous le dit Crozier et Alter les individus sont capable d'arbitrage de choix de stratégie qui ne sont pas toujours en accord avec la démarche d'apprentissage proposées. Et cette situation n'est pas considérée dans les deux théories. De plus l'expérience nécessaire pour mener ces interventions est loin d'être facile à acquérir. Elle nécessite une bonne compréhension de la culture et de l'identité de l'entreprise. Elle demande au chercheur une capacité certaine à installer un climat de confiance. Il doit être fin observateur, être capable non plus d'identifier en théorie mais en « temps réel » un comportement de type Modèle I. Le chercheur doit être lui-même générateur de raisonnement constructif en accord avec les prescriptions du modèle II. Ou encore suffisamment habile pour conduire l'équipe pilote de Senge et veiller à la communication avec les autres éléments de l'entreprise. Un point sensible de l'expérience va être de déterminer « jusqu'où aller » dans la démarche.

Nonaka et Takeushi adressent plusieurs critiques, présentées sous formes de limites, aux travaux effectués sur l'apprentissage organisationnel.

La première limite est que ces travaux passent à côté de : « la vue selon laquelle c'est le développement de connaissance qui constitue l'apprentissage »(Weick 1991.p122)²³.

La seconde limite est qu'ils utilisent la métaphore de l'apprentissage individuel (comme Weick1991, Dodgson 1993). Or tous ces travaux ne donnent pas une vue d'ensemble de ce qu'est l'apprentissage organisationnel.

La troisième limite porte sur le large accord qui considère que l'apprentissage organisationnel est un processus de changement adaptatif, influencé par le passé, focalisé sur le développement ou la modifications de routines supportées par la mémoire organisationnelle (Levitt et March 1988 et Huber, 1991). En conséquence ces théories ne réussissent pas à concevoir une idée de création de connaissance²⁴.

La quatrième limite est qu'à la suite des travaux d'Argyris et Schön (1978), il a été suggérer que les organisations ont du mal à apprendre en double boucle, d'où le recours à un programme de développement organisationnel. Ce qui suppose qu'il existe quelqu'un dans l'entreprise qui sache quelle est la bonne période et la bonne méthode pour pratiquer l'apprentissage en double boucle.

Première remarque, cette hypothèse dissimule une vision cartésienne de l'organisation. Et seconde remarque, du point de vue de la création de la connaissance, l'apprentissage en double boucle n'est pas une tâche difficile à réaliser, mais elle constitue une activité quotidienne de l'organisation. Les organisations créent de la connaissance en reconstituant chaque jour les perspectives existantes, les schémas, ou les prémisses. Et la capacité de réaliser un apprentissage en double boucle est bâtie dans l'organisation qui crée de la connaissance sans devoir se poser l'hypothèse irréaliste de l'existence d'une bonne réponse.

D'où la nécessité d'une nouvelle théorie (celle de Nonaka et Takeuchi): l'acquisition, l'accumulation et l'utilisation des connaissances existantes se trouve au centre des

²³ in Nonaka, Takeuchi,p.69.

²⁴ Exception fait de Duncan, Weiss (1989), Weick (1984), Brown, Duguid (1991), et Fiol qui étudient l'apprentissage organisationnel du point de vue de l'interprétation organisationnelle ou de l'attribution collective de sens et définissent le développement de la connaissance comme étant le résultat de l'apprentissage.

préoccupations de ces théories il leurs manques la perspective de la création de connaissance²⁵.

Reste que ces trois théories passent sous silence une vecteur fondamentale de l'apprentissage : la communication. Il est remarquable qu'aucune des ces théories ne traitent spécifiquement de ce point. Et aucunes ne proposent un approfondissement des processus de communications, et des phénomènes psycho-sociologiques qui y sont associés.

Françoise Kourilsky, dans son ouvrage «du désir au plaisir de changer», souligne que le nœud du changement²⁶ n'est pas lié à une situation mais plutôt à l'interprétation que nous en faisons. Le changement est un problème humain. Pour elle la conduite de changement s'assimile à une « thérapie brève ». L'idée ici n'est pas de faire de celui qui pilote le changement, ie : le chercheur, un thérapeute, mais de lui donner un aperçu des mécaniques qui sont en jeu. Comme les limites et les filtres de la perception; Le recadrage de point de vue, de sens, et de comportement. Mais Kourilsky et Argyris se rejoignent sur la mécanique générale de l'apprentissage I et II. Et sur l'importance qu'ils accordent tous deux à l'action. Tous deux mettent en avant le respect de l'autre l'éthique, la plus haute considération pour l'écologie de la personne. Bien évidemment c'est l'individu qui est au centre de la méthode, qui elle est systémique.

Quelque soit la méthode, stimuler la créativité et favoriser le faire; orienter la réflexion et guider la génération du sens ou créer une structure favorable à l'apprentissage ; il nous semble intéressant de rappeler ce que note alter: «l'importance de la capacité d'arbitrage de l'acteur». Chaque individu peut être en position d'acteur porteur d'innovation (de changement, être moteur dans la démarche d'apprentissage), en position de défenseur des règles et des formes ou encore en position de rôle. Entre ces trois positions les acteurs circulent et arbitrent leurs investissements. Parce qu'ils sont capable de réflexivité et de compétence sociales, qui leurs permettent de tenir leur position d'arbitrage²⁷.

Il nous dit également que la disparition du collectif dans les organisation est renforcée par la mobilité (peu ou pas d'expériences communes), la nature des relation de travail (l'autre n'est jamais lié de manière indéfectible) et il rajoute « mais surtout chacun est conduit à mener une réflexion personnel sur sa situation, son avenir, son identité et ses désir. Tout ceci fait que l'acteur prend de la distance, mais cette distance «permet à l'ensemble (l'organisation) de tenir. Dans ces conditions le changement n'est plus un simple changement de pratique ou de valeur, il s'agirait plutôt d'une révision du sens de la participation des acteurs dans le collectif organisation. Le problème social qui demeure est bien celui de la création de règle qui font sens²⁸.

La limite est la supposition de base qui veut que « les acteurs disposent de suffisamment d'influence et de capacité critique pour ce faire. Et ça n'est pas toujours le cas²⁹.

Nous allons faire ici un rajout sur un point qui est lié à l'apprentissage et au changement. Il s'agit du phénomène de résistance au changement. Il existe deux types de résistances, les résistances qui sont conscientes relève de la stratégie et les résistances automatiques³⁰.

²⁵ in Nonaka, Takeuchi, p.74.

²⁶ nous avons fait le lien avec Bateson entre apprentissage et changement.

²⁷ l'innovation ordinaire p.254-255.

²⁸ l'innovation ordinaire p.268.

²⁹ l'innovation ordinaire p.269.

³⁰ in koenig p.178-179.

Les comportements stratégiques sont indissociables des systèmes organisationnels, (Nonaka 1995, p.34). La réponse des japonais face à ce comportement est la mise en place d'un processus de décision partagée. En parallèle les pratiques de promotion à l'ancienneté sont maintenues ce qui permet l'intérêt des seniors pour les suggestions des cadets. Influence du contexte: la modification des comportements passe par la transformation du contexte.

Les résistances automatiques sont celles analysées par Argyris, elles résultent de la mise en œuvre des routines défensives organisationnelles. Elles se manifestent par toute politique ou action qui évite aux individus, aux groupes, aux intergroupes, aux organisations de connaître l'embarras ou la menace et qui les empêche en même temps d'en identifier et d'en atténuer les effets.

D'autres paramètres tout aussi importants mériteraient attention, parmi les facteurs facilitant l'apprentissage on peut citer l'interaction. L'apprentissage est alors le résultat des interactions entre individus et entre individus et l'environnement, Bandura (1977)³¹, c'est aussi le point de vue de Weick. Il y a la vision culturelle soulignée par Dore mais aussi par Schein. Et puis l'apport de la structure et de la stratégie. Les individus les groupes ont leurs propres savoirs et leurs propres capacités d'apprentissage et c'est la structure de l'organisation qui facilite l'interaction de l'ensemble. C'est la structure qui définit la façon dont ces processus interagissent, Chandler (1990).

³¹ in Dogson, p.386.

IV CONCLUSION

Nous avons avec les trois théories présentées, abordé quelques points clés de l'apprentissage au service de la conduite de changement. Tout d'abord il s'agit d'un processus. L'apprentissage est une dynamique qui s'installe dans l'entreprise. Il s'installe en s'appuyant sur les individus qui sont au cœur du processus. Ceux sont les membres de l'entreprise qui sont porteurs de valeurs et vont créer des valeurs communes, de nouvelles valeurs directrices, et favoriser le changement. Pour se faire il est nécessaire que les individus aient des capacités d'apprentissages de niveaux II. Il faut favoriser la diffusion des pratiques et savoirs propres à générer de nouveaux savoirs. Le contexte, l'environnement et en particulier les structures sont aussi importants pour la diffusion des connaissances au sein des organisations.

Cependant il nous semble que ces théories restent insuffisantes. Comme nous le dit Crozier les théories actuelles concernant le changement repose sur trois postulats: un postulat de cohérence, un postulat de hiérarchies des éléments de la réalité sociale et un postulat de l'homogénéité du champ sociale. Et il souligne leurs insuffisances respectives.

Pour le premier postulat qui s'appuie sur la cohérence des ensembles et la cohérence des mécanismes sociaux il oppose la relativité de cette cohérence. Le principal reproche qu'il fait au second postulat est qu'il n'a pas de fondement empirique. Et en fin sur l'homogénéité du corps social il met en avant la capacité d'un système à absorber des incohérences mais aussi «des symbioses de mécaniques en apparence contradictoires»³².

Les questions que pose le changement sont beaucoup plus pragmatiques que le questionnement sur la rupture ou la prédiction. Ces questions devraient se centrer sur le degré, les conditions, les tensions qui renforçaient le système d'action, ie : l'organisation, et qui peuvent désormais provoquer son éclatement³³.

Cet attachement à la définition d'une gradation nous semble capitale, et elle reste floue pour les trois théories que nous avons vues. Elle reste liée à la question que nous avons abordée dans la discussion à savoir «jusqu'où aller»?

Une approche encore plus globale de l'apprentissage est proposée dans le Management interculturel de Sylvie Chevrier. Elle propose une approche interprétative pour l'élaboration d'équipe en milieu interculturelle.

Cette approche repose sur plusieurs hypothèses. La première hypothèse est la compréhension des systèmes de sens pour établir des modes de fonctionnement adaptés. Il y a rupture avec la thèse de processus essai-erreur et qui postule que les individus finissent par établir des routines opérantes sans nécessairement comprendre les ressorts profonds de cette efficacité. La seconde hypothèse est que des manières de faire qui rencontrent l'assentiment de personnes de différentes cultures sont possibles. Même si les systèmes de sens apparaissent profondément divergents, l'hypothèse est faite d'une issue possible à la recherche de manières de faire acceptées par les parties. Troisième hypothèse : l'organisation formelle du processus d'élaboration conjointe de mode de fonctionnement, lui donne plus de chance d'aboutir que de le laisser exclusivement reposer sur l'initiative et la bonne volonté des personnes.

³² Crozier p.379

³³ Crozier p.382.

C'est en cela que le management interculturel intègre des dispositifs institutionnels. Plus précisément, il suppose que l'intervention d'un médiateur culturel aide à ce que la rencontre soit fructueuse³⁴.

Nous rajouterons à ces hypothèses les difficultés soulignées par Weick, liées à la gestion de l'interruption d'activité. Weick nous dit que face à une interruption les gens semblent chercher d'abord des explications qui leur permettent de continuer l'activité interrompue et de rester en action. Si la reprise de projet demeure problématique, la construction de sens semble biaisée en faveur de l'action. Ce que le processus de construction de sens ne semble pas intégrer, c'est d'interrompre l'action pour favoriser une analyse détachée. Ainsi le processus de construction de sens est déclenché par l'inattendu, orienté vers l'action et sensible au contexte³⁵.

Une question reste c'est pourquoi changer, quant à la pérennité des organisations, Mintzberg s'appuyant sur les travaux de Max Weber et de Karl MARX, propose trois modèles d'évolutions pour les entreprises basées sur des structures millénaires, les organisations religieuses. Ceux sont des organisations qui présentent toutes un processus d'évolution similaire dont l'apprentissage forme le moteur.

Nous terminerons en apportant une réponse formelle à chacune des questions que nous nous étions posées en introduction.

Q1 : On ne peut pas simplement définir l'apprentissage organisationnel; car la définition dépend de la situation, de l'action et du contexte.

Q2 : l'intérêt est de souligné l'aspect au final relatif des processus et des intervenants. De plus il permet de placer l'individu au centre du débat.

Q3 : les démarches d'apprentissages mettent en avant : l'acceptation de l'erreur et du processus essai-erreur. L'importance de la définition du sens. L'acceptation et l'intégration de la résistance non plus comme un simple point négatif mais comme un point de repère et un pivot du processus de changement.

³⁴ elle cite sur l'apprentissage interculturel Demorgon et lipiansky

³⁵ note préface de Weick de Le sens de l'action, vuibert, 2003.

Bibliographie

Référence :

- Argyris, C.** (1995), *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Paris, InterÉditions; Dunod, Paris, 2003, pour la nouvelle présentation.
- Kœnig, G.** (1997), *Apprentissage organisationnel*, in : Y. Simon, P. Joffre (Dir), *Encyclopédie de Gestion*, Paris : Economica.
- Senge, P. et al.** (1999), *La Danse du Changement*, First Editions
- Senge, P. et al.** (1999), *La Cinquième Discipline*, First Editions
- Nonaka, I., Takeushi H.**, (), *la connaissance créatrice*.

Complémentaire :

- Allard-Poessi, F., Koenig, G., Laroche, H. Roux-Duport, C. , Vidaillet, B.**, (2003), *le sens de l'action*, préface Weick, K.E, Paris, Vuibert.
- Alter, N.**, (2000), *L'innovation ordinaire*, PUF, Paris.
- Argyris, C., Schön D.A.**, (1996), *Organizational learning II, Theory, Method and practice*, Addison Wesley .
- Bateson, G.** (1977), *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil.
- Chevrier, S.** (2003), *Le management interculturel*, Paris, Que sais-je, PUF.
- Crozier, M.** et Friedberg, E. (1977), *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil.
- Dodgson, M.**, (1993). *Organizational Learning: A review of Some Literatures*, *Organization Studies*, 14/3 :375-394.
- Weick, K.E.** (1969), *The social psychology of organizing*, Addison-wesley publishing
- Weick K.E.** (1995), *Sensemaking in organisations*, Sage, Thousand Oaks, California.
- Winkin, Y.** (1981), *La nouvelle communication*, Paris, Seuil.

Cités par Dogson:

- Bandura, A.**, (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs NJ. : Prentice-Hall.
- Clark, K., R. Hayes and C. Lorenz**, (1987). *The uneasy alliance: managing the productivity-technology dilemma*. Cambridge, Mass.: Harvard Business School Press. (unlearning).
- Corsini, R.**, (1987). *Concise encyclopedia of psychology* New York : Wiley.
- Dore, R.**, (1986). *taking Japan seriously*. London: Athlone Press.
- Dosi, G.**, (1982). *Technological paradigms and technological trajectories : a suggested interpretation of the determinants and directions of technological change . Research Policy* 2/3:147-162.
- Dosi, G.**, (1988). *Sources, Procedures, and micro-economic effects of innovation*. *Journal of Economic Literature* 26: 1120-1171.
- Hedberg, B.**, (1981). *How organizations learn and unlearn in Hanboock of organizational design*, vol1. P.Nystrom and W. Starbuck (eds), 3-27. Oxford: Oxford University Press.
- Imai, K-I., I. Nonaka, and H. Takeuchi**, (1985). In *The uneasy alliance: managing the productivity-technology dilemma*. Cambridge, Mass.: Harvard Business School Press
- Nelson, R. and S. Winter**, (1982). *An evolutionary theory of economic change*. Cambridge, Mass.: Belknap Press.
- Pedler, M., T. Boydell, and J. Burgyonne** (1989). *Toward the learning company. Management education and development* 20/8: 1-8.

Schein, E. H., (1985). *Organisational Culture and leadership*. San-Francisco: Jossey-Bass.

Cités par Koenig:

Declerck R.P., Eymery P., Crener M.A., (1980), *Le management stratégique des projets*, Paris, Hommes et techniques.

Hubert G.P., «Organisational Learning: the contributing Processes and the literatures», *Organizational Science* (vol. 2, 1991), p.88-115.

Koenig,G., (1990), *Management stratégique- vision, manœuvre et tactiques*, Paris,Nathan.

Lebraty J.,”Management et gestion: quel apprentissage”, *Economies et sociétés, Séries Sciences de Gestion*, SG(n°18, juillet 1992), p.131-159.

Cités par Argyris:

Argyris , C. & Schön, D.A. (1974), *Théorie in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Crozier,M. et Friedberg, E. (1977), *L’acteur et le système. Les contraintes de l’action collective*, Paris, Seuil.

Dodgson, M.,(1993). *Organizational Learning: A review of Some Literatures*, *Organization Studies*, 14/3 :375-394.

Etheredge, L.S.. (1985), *Can gouvernement learn ?* Elmsford, NY : Pergamon Press.

Fiol , C.M. et Lyles, M.A. (1985), *organisationnal learnig*, *Academy of management review*,vol. X,n°4, p.803-813.

Moingeon, B. et Ramanatsoa, B. (1985),”An identity study of firm mergers. The case of a french saving bank”, in H.E. Kelin (dir),*case method research and application*, Needam, WACRA, vol. VII, p.253-260.

Nelson, R. and S. Winter, (1982). *An evolutionary theory of economic change*. Cambridge, Harvard University Press.

Pedler, M., J. Burgyonne et T. Boydell (dir), (1990). *Self-Development in Organizations*, Londre, McGraw-Hill.

Presidential commission. (1986). *On the space shuttle Challenger accident*. Washington DC:US. Government Printing Office.

Sayles, K. (1989). *Leadership*. New York: McGraw-Hill.

Schein, E.H. (1992), *Organisational Culture and leadership*, revised edition, San Francisco, Jossey-Bass.

Stockman, D.H.(1986). *The triumph of politics: How the Reagan revolution filed*. New York: HarperCollins.