

L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

PESOR

Joëlle SURPLY

Cadre général de travail :

A travers la littérature, il s'agit de présenter certains aspects des travaux relatifs à l'apprentissage organisationnel émanant de chercheurs et/ou de praticiens et susceptibles d'intéresser le pilotage des organisations.

Présentation générale :

Autour d'une problématique liée au changement et à l'insertion dans un environnement incertain et complexe, les différentes recherches sur l'apprentissage organisationnel concernent d'une part la description du concept, d'autre part les conditions de sa mise en œuvre en s'intéressant à divers objets d'analyse.

Parmi les disciplines intéressées :

- gestion et économie
- sociologie
- psychologie
- sciences de l'éducation

mots clés :

changement, apprentissage, compétences, organisation, savoir, relations formelles et informelles, individuel et collectif, action, interdépendance, mémoire

concepts liés :

avantage compétitif, stratégie

La place et le rôle de la connaissance dans les organisations se manifestent dans différentes dimensions dont, par exemple, celle du management stratégique. Les compétences de la firme, les « core competencies » évoquées par G. HAMEL et CK PRAHALAD, les ressources internes de l'entreprise si on se réfère à B. WERNEFELT, « the resource based view », peuvent conduire à la construction d'un avantage concurrentiel. Selon JM SAUSSOIS, se développe ainsi une « philosophie managériale » qui consacre le savoir comme « matière première », tandis que l'organisation est un collectif « tenu d'apprendre en continu ». Il s'agit d'élaborer un savoir, convoqué dans les situations de gestion, qui met les acteurs « en demeure d'action » (P. MAYER¹). L'apprentissage organisationnel intervient donc dans la construction ou la transformation de savoirs dans et pour l'action, quand les procédures ne collent plus aux situations (J. MARCH²).

Différentes disciplines, gestion, sociologie, psychologie cognitive..., s'intéressent à l'apprentissage organisationnel et de nombreuses approches tentent de caractériser le concept. Dans un premier temps, nous retiendrons une définition de B. MOINGEON³ « L'apprentissage organisationnel est incontestablement une notion polysémique. Sa définition varie ainsi selon les auteurs : création et modification de routines, acquisition de connaissances et compétences individuelles utiles à l'organisation, amélioration de la capacité à réaliser des actions efficaces, détection et correction d'erreurs, capacité collective à interpréter et à donner du sens, etc ». Par les modifications qu'il induit, l'apprentissage organisationnel s'inscrit dans une perspective de changement, voire d'innovation permanente. Nous nous attacherons ainsi aux différentes représentations de l'apprentissage organisationnel afin d'en appréhender le fonctionnement, les finalités et les modalités de mise en application au service du pilotage des organisations, envisagé comme « système d'action »⁴.

I - QU'EST CE QUE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL ?

1 . typologie des travaux selon le cadre de référence (concepts et théories sous jacents)

11. théories de l'apprentissage
12. autres approches théoriques

2. typologie des travaux selon leur finalité et leur unité d'analyse

II - APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL ET PILOTAGE DES ORGANISATIONS

1. apprentissage organisationnel et management stratégique

11. relation entre savoir et décision stratégique
12. relation entre apprentissage organisationnel/stratégie/structure

2. mise en œuvre de l'apprentissage organisationnel : vers l'organisation apprenante

21. produire un savoir « actionnable »
22. situations de gestion et instrumentation de gestion

III - QUELQUES PERSPECTIVES

¹ P. Mayer, cité par C. MIDLER, communication au colloque « Economie des conventions », Paris, Mars 1994

² J. March, cité par C. MIDLER, dans la communication notée supra

³ B. Moingeon, *EDUQUER et FORMER*, « l'apprentissage organisationnel », Editions Sciences Humaines, 1998, page 297

⁴ M. Crozier, préface de l'ouvrage de J. March et H. Simon, *Les organisations*, Dunod, 1991

I - QU'EST CE QUE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL ?

CANGELOSI et DILL publient les premiers ouvrages sur l'apprentissage organisationnel en 1965. Puis les travaux de C. ARGYRIS et D. SCHON (1978), de LEVITT et MARCH (1988), de P. SENGE (1990) posent les fondements de l'apprentissage organisationnel et suscitent de nombreuses recherches.

1. typologie selon le cadre de référence (concepts et théories sous jacents)

11. théories de l'apprentissage

L'apprentissage repose sur le principe de perfectibilité de la personne dans un cercle social (JJ. ROUSSEAU, CONDORCET). Selon les théories de l'apprentissage, l'intérêt se porte sur la personne elle-même, son environnement ou encore l'interaction entre ces deux dimensions. L'apprentissage organisationnel a intégré des éléments de certaines des théories, par exemple :

psychologie cognitive

J. PIAGET

théories de l'apprentissage
statut de l'erreur

G. BACHELARD
G. BATESON

111. qu'est ce qu'apprendre ?

Le processus d'apprentissage, dans une approche constructiviste est appréhendé comme la transformation des représentations, des modes de pensée, des connaissances. Pour Ph. LORINO⁵ « Nous appelons « cognition » le processus dynamique de connaissances nouvelles ou de transformations de connaissances ». Des filiations sont pointées entre intelligence/apprentissage/action « L'intelligence procède avant tout de l'action » (J. PIAGET). L'apprentissage organisationnel s'intéresse plus particulièrement au savoir qui se construit par l'action, et dans l'interaction entre l'environnement et les modes de pensée (J. PIAGET).

L'apprentissage organisationnel est largement envisagé comme une résolution de problème installée dans l'action ; « Nous apprenons quand nous détectons une erreur et que nous la corrigeons » (C. ARGYRIS⁶). Il convient ainsi de détecter « l'écart entre ce que nous attendons d'une action et ce qui se produit effectivement une fois l'action engagée » et d'apporter une correction, c'est-à-dire « l'ensemble des procédures activées et des actions engagées » en vue de réduire l'écart « entre l'intention et le résultat obtenu ».

⇒ hypothèse : détection de l'erreur

⇒ questionnements :

- sur quels critères détecter une erreur ? pourquoi l'accepter ?
- statut de l'erreur dans la culture de l'entreprise
- pouvoir et jeux d'acteurs facilitant ou contraignant l'apprentissage

B. MOINGEON met en évidence que le mot « learning » renvoie à la fois au processus (apprentissage dans l'action) et au résultat (nouveaux savoirs, savoir faire, savoir être).

⁵ Ph. Lorino « Cohérence, pertinence et interactions : la traduction organisationnelle d'une cognition répartie », *ECOSIP*, Economica, janvier 1996

⁶ C. Argyris, *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, InterEditions 1995

112. qu'apprend-on ?

Une série de travaux concerne l'identification des compétences des personnes (G. LE BOTERF, C. LEVY-LEBOYER, Ph. ZARIFIAN, R. WITTORSKI) qui « expriment une intention d'atteindre les objectifs par l'action... Les compétences se développent et s'accumulent au cours de leur application » (JC TARONDEAU) : il s'agit bien d'apprendre dans l'action, de « produire des connaissances applicables au quotidien » (C. ARGYRIS). NONAKA et H. TAKEUCHI mettent en évidence l'existence et la combinaison de deux types de connaissance, connaissances tacites, déjà évoquées par M. POLANYI⁷, et connaissances explicites.

113. passage de l'apprentissage individuel à l'apprentissage collectif

transposition de la notion d'apprentissage de l'individu vers les organisations, années 1950 H . SIMON

G. ROMME et R. DILLEN évoquent le grand nombre de travaux consacré à la « nature paradoxale » de la relation entre apprentissage individuel et apprentissage organisationnel (ARGYRIS et SCHON, 1978, HUBER, 1991, BOMERS, 1989) ; il y a paradoxe car d'une part l'organisation est composée d'individus, et l'apprentissage individuel est une condition nécessaire de l'apprentissage organisationnel ; et, d'autre part une organisation peut être capable d'apprendre indépendamment de chaque individu mais non indépendamment de tous les individus. (ARGYRIS et SCHON, 1978) Quand bien même l'individu est seul capable d'apprendre, il fait partie d'un système plus large d'apprentissage dans lequel le savoir individuel est échangé et transformé.

Quelques travaux (BOMERS, 1989) se sont penchés sur le « risque de détérioration » qui concerne la difficulté que peuvent avoir les organisations à apprendre ; ce risque est lié au niveau d'apprentissage, local ou organisationnel, et semble plus particulièrement s'exprimer quand les connaissances sont attachées à des collectifs particuliers d'individus. Ce risque de détérioration est aussi corrélé à l'amplitude de la diffusion de l'information ; une large diffusion minimise le risque. La « cognition répartie » entre acteurs induit une dynamique qui « met en jeu généralement, non seulement des apprentissages individuels juxtaposés mais aussi des modalités de coopération, de coordination, d'échange de ressources. Les formes d'organisation (répartition des rôles, de pouvoirs, des responsabilités) ne sont pas neutres vis à vis d'une telle cognition répartie, mais peuvent au contraire, selon les cas, la bloquer, la gêner ou l'accélérer et la renforcer ». (Ph. LORINO)

⁷ M. Polanyi, *The Tacit Dimension*, Londres, Routledge, 1967, cité par B. JOURNE, dans un commentaire sur *The Knowledge Creating Company*, Chamfort exprimait ainsi le problème de la connaissance tacite « Ce sont des choses que je sais à merveille quand on ne m'en parle pas, et que j'oublie quand on me les demande ».

114. construction du concept de l'apprentissage organisationnel

Nous nous attacherons essentiellement aux modèles d'apprentissage simple boucle et double boucle. Ces modèles sont dans la cohérence des théories sur l'apprentissage, comme transformation des représentations.

APPRENTISSAGE SIMPLE BOUCLE ET DOUBLE BOUCLE (d'après FIOLE et LYLES, 1985)⁸

	APPRENTISSAGE SIMPLE BOUCLE	APPRENTISSAGE DOUBLE BOUCLE
caractéristiques	<ul style="list-style-type: none">• fondé sur des routines• à l'intérieur de structures existantes	<ul style="list-style-type: none">• fondé sur des processus cognitifs, en dehors des routines• objectif de changement des règles et des routines
résultats	<ul style="list-style-type: none">• contexte simple• changement de niveau de comportement ou de performance• capacité de résolution de problème	<ul style="list-style-type: none">• contexte complexe• changement des cadres de référence mentaux• développement de nouveaux mythes, de nouvelles histoires, de nouvelles cultures•

Selon C. ARGYRIS et D. SCHON, l'apprentissage double boucle est le seul à produire des effets long terme sur l'organisation, et se développe souvent dans des situations de crise.

12. autres approches théoriques

G. ROMME et R. DILLEN⁹ s'intéressent à quatre cadres théoriques dans lesquels peut être pensé et interprété l'apprentissage organisationnel. La théorie de la contingence renvoie à l'adaptation permanente à son environnement de l'organisation, système ouvert (CANGELOSI et DILL, 1965). « L'entreprise doit être capable d'interpréter correctement les signaux provenant d'un environnement complexe, elle doit être à même d'acquiescer rapidement de nouvelles compétences, elle doit vouloir agir efficacement en évitant de retomber dans les erreurs du passé... » B. MOINGEON¹⁰. Pour l'approche psychologique, (KE WEICK, 1979) les organisations traduisent leur environnement interne et externe selon leur propre cadre de référence. Les membres de l'organisation développent ainsi des perceptions collectives de leur environnement ; leurs croyances sont, dans une large mesure, spécifiques à l'organisation et conduisent à un langage spécifique au travers duquel ils atteignent leurs buts. Ces deux approches ne renseignent pas sur la façon dont les processus d'apprentissage prennent place ni sur l'origine des cadres de référence. L'approche fondée sur la théorie de l'information tente d'y remédier. Ainsi, les organisations sont-elles envisagées comme des processus d'acquisition, de distribution, d'interprétation et de stockage de l'information. L'apprentissage organisationnel est alors appréhendé comme un processus dynamique qui résulte de l'augmentation et de l'amélioration de la connaissance à condition qu'il y ait eu échange et acceptation par les membres de l'organisation. Ainsi peut-on élaborer des systèmes formels ou informels

⁸ CM Fiol et MA Lyles, Organizational Learning, *Academy of Management Review*, 1985, cités par G. ROMME et R. DILLEN

⁹ G. Romme et R. Dillen, « mapping the landscape of organizational learning », *European Management Journal*, vol 15, n° 1, PP. 68-78, 1997

¹⁰ B. Moingeon, « l'apprentissage organisationnel », *EDUQUER et FORMER*, Editions Sciences humaines, 1998, page 297

d'apprentissage ex. (réseaux de communication formels et informels). Enfin, la dynamique des systèmes (MORGAN, 1986, SENGE, 1990) caractérise les organisations par la complexité et rend ainsi inapplicables des modèles simples de relation cause/effet ; elle privilégie des cercles de causalité à partir de feed back positif et négatif de la réalité sociale. Alors, l'apprentissage organisationnel peut-il être compris comme un processus holistique qui assure de la cohésion.

Ces différents cadres s'articulent et se complètent et ont été intégrés aux recherches ultérieures qui peuvent cependant privilégier une approche plutôt analytique (théorie de l'information) ou plutôt globale (dynamique des systèmes).

2. typologie des travaux selon leur finalité et leur unité d'analyse

d'après EDMONSON et MOINGEON

FINALITE DES TRAVAUX	UNITE PRINCIPALE D'ANALYSE	
	ORGANISATION	INDIVIDU
Visée descriptive	<ul style="list-style-type: none"> étude des routines dans l'organisation et de leur rôle 	<ul style="list-style-type: none"> étude de l'apport des membres à l'organisation
Visée prescriptive	<ul style="list-style-type: none"> améliorer les processus gérer la culture et l'identité 	<ul style="list-style-type: none"> modifier la manière de raisonner des membres de l'organisation

Adapté de Edmonson et Moingeon, 1996
Eduquer et Former, Ed. Sciences Humaines, 1998, p. 297 à 304

point de vue de la psychologie sociale avec KE WEICK : interaction entre l'individu et l'organisation

L'unité d'analyse serait alors « le double interact ». L'intérêt pour l'apprentissage organisationnel concerne cette dimension tout comme la construction du sens pour les acteurs dans l'identification des problèmes, leur recherche de solutions et leur résolution ; « l'élaboration du sens est avant tout une manifestation collective qui repose sur la participation coordonnée d'au moins deux personnes ».¹¹

¹¹ G. Koenig, *Revue Française de Gestion*, n° 108, mars-avril-mai 1996, « Karl E. WEICK », pages 57-70

En guise de conclusion partielle, quelques définitions de l'apprentissage organisationnel :

G. KOENIG

Encyclopédie de gestion ECONOMICA
ch. « apprentissage organisationnel », tome 1
édition 1997

« phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration des compétences qui plus ou moins profondément et plus ou moins durablement modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes »

C. ARGYRIS et D. SCHON, 1978

cités par C. MIDLER in *Analyse économique des conventions*, sous la direction de A. ORLEAN, PUF, 1994
ch. 13 « Evolution des règles de gestion et processus d'apprentissage », page 342

« Il est clair que l'apprentissage organisationnel n'est pas la même chose que l'apprentissage individuel, même lorsque les individus qui apprennent sont les membres de l'organisation. Il y a trop de cas où les organisations savent moins que leurs membres. Il y a même des cas où des organisations ne semblent pas pouvoir apprendre ce que tous les membres de l'organisation savent »

C. MIDLER

Analyse économique des conventions
sous la direction de A. ORLEAN, PUF, 1994
page 342

« Ce qui est en jeu dans l'apprentissage organisationnel, ce ne sont pas les connaissances privées des individus, mais les connaissances « collectivisées » qu'ils mobilisent dans leur action dans l'organisation, les « theories in use » pour reprendre le terme des auteurs cités. [il s'agit de ARGYRIS et SCHON]. Comment ces « theories in use » évoluent-elles ? C'est la question programmatique du courant de l'organizational learning ».

Cette première partie a essentiellement tenté de cerner les travaux qui s'intéressaient à la description du phénomène « apprentissage organisationnel » ; selon la typologie de EDMONSON et MOINGEON, la seconde s'intéressera davantage à la dimension prescriptive. La question principale sera : comment rendre les organisations apprenantes, c'est à dire capables d'évoluer, d'intervenir sur l'organisation (C. MIDLER) ?

II - APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL ET PILOTAGE DES ORGANISATIONS ?

Certaines organisations apprennent mieux et plus vite que d'autres. Dans les années 1960, le BCG a mis en évidence le phénomène d'apprentissage par répétition de l'action. L'apprentissage organisationnel se préoccupe plus particulièrement d'une autre forme d'apprentissage, celle qui permet le changement, l'innovation par la remise en perspective des routines et des comportements des acteurs.

1 - apprentissage organisationnel et management stratégique

11. relation entre savoir et décision stratégique

L'approche « Ressource based » s'intéresse aux ressources internes de l'organisation, dont le savoir, comme source de création d'avantage concurrentiel dans une démarche proactive. On peut citer, sans exhaustivité, les travaux d'E. PENROSE¹², WERNERFELT, WINTER, PORTER, PRAHALAD. Le management stratégique peut se décomposer en quatre dimensions (JL ARREGLE) articulées autour des ressources, soit l'identification des ressources rares, leur protection, leur exploitation, leur création. Le savoir n'est pas exclusivement concerné mais il est inclus dans cette approche.

D'autres auteurs identifient plus radicalement les compétences et le savoir comme sources d'avantage concurrentiel. Ainsi, NONAKA, « Dans une économie où la seule certitude est l'incertitude, la seule source d'avantage concurrentiel durable est le savoir »¹³, R. HALL, « la pensée stratégique a surestimé la perspective externe et insuffisamment celle offerte par l'analyse en termes de compétences »¹⁴. La dimension de capacité à innover, grâce aux compétences, est particulièrement pointée.

D'une manière plus générale, la relation entre savoirs et décisions est analysée par H. DUMEZ et A. JEUNEMAITRE¹⁵ par le biais du concept d'apprentissage organisationnel¹⁶. Ils s'intéressent en particulier aux comportements de mimétisme stratégique qui font « passer à la trappe » les connaissances acquises, et les modalités de circulation et de centralisation des connaissances.

12. relation entre apprentissage organisationnel/stratégie/structure

Par le biais de l'étude de cas « SALOMON », fabricant d'articles de sport, B. MOINGEON, B. RAMANANTSOA, E. METAIS et J. DOUGLAS ORTON¹⁷ posent d'abord le cadre d'analyse à partir du savoir de la firme, de sa capacité à utiliser ce savoir efficacement ; puis ils introduisent la notion de stratégie et de création de ressources nouvelles en s'intéressant aux structures organisationnelles aptes à développer l'apprentissage organisationnel, nécessaire à la construction de l'avantage concurrentiel.

¹² E. Penrose, « theory of the growth of the firme », John Wiley, New York, 1959, citée par JL ARREGLE, *RFG*, n° 108

¹³ I. Nonaka, *HBR, le knowledge management*, « l'entreprise créatrice de savoir », Editions d'organisation, 1999, page 37, 1^{re} publication de l'article, HBR, novembre-décembre 1991

¹⁴ R. Hall, « the strategic analysis of intangible ressources », *Strategic Management Journal*, vol 13, 1992, cité par JC TARONDEAU « le management des savoirs », PUF, 1998

¹⁵ H. Dumez et Jeunemaître, «savoirs et décisions : réflexions sur le mimétisme stratégique »

¹⁶ F. Charue, « les entreprises peuvent-elles apprendre ? », 1991, *Analyses de la SEDEIS*, n° 84, novembre

¹⁷ B. Moingeon, B. Ramantsoa, E. Metais, J. Douglas Orton, *European Management Journal*, vol 16, n° 3, juin 1998, « another look at strategy-structure relationships : the ressource-based view »

2 - mise en œuvre de l'apprentissage organisationnel = vers l'organisation apprenante

P. SENGE

The Fifth Discipline, the Art and Practice of the learning organisation

Doubleday Currency, London, 1990

cité par G. ROMME et R. DILLEN

« Mapping the landscape of organizational learning », *European Management Journal*, vol 15, n° 1, p 68-78, 1997

Learning organizations are places « where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together »

Le terme « organisation qualifiante » est également utilisé (Ex. Ph. ZARIFIAN, Ph. MADELIN, D. THIERRY)¹⁸. On s'intéresse aux « processus et mécanismes d'apprentissage en situation de travail », c'est-à-dire aux processus susceptibles de faire acquérir et/ou développer de nouvelles qualifications. L'organisation qualifiante « permet à ses membres de réélaborer les objectifs de leur activité professionnelle... permet à chaque individu de se projeter dans l'avenir ». Ainsi formalisés les objectifs de l'organisation qualifiante semblent mêler davantage que ne le fait l'apprentissage organisationnel, objectifs économiques et objectifs sociaux.

Les travaux de chercheurs, souvent engagés dans la recherche action, et de praticiens, notamment de consultants, s'orientent vers la manière dont l'apprentissage de l'individu ou de l'organisation peut être facilité, par des instruments de gestion, par la culture. Les dysfonctionnements, les obstacles sont également pointés, de même que l'on s'intéresse à l'évaluation de l'apprentissage.

21. produire un savoir « actionnable »

Dans l'introduction de « Savoir pour agir », C. ARGYRIS rappelle que « le terme apprentissage représente aussi un concept d'action ». Il s'agit de s'intéresser aux actions de l'individu « destinées à produire des effets délibérés », qui renvoient aux comportements de l'individu « porteurs de sens lorsque celui-ci interagit avec autrui ».

L'intervention dans les organisations consiste à faire passer les individus du Modèle I¹⁹, le plus fréquemment utilisé, dans lequel les personnes ont recours à des routines défensives et à un apprentissage en simple boucle au Modèle II ; celui-ci permet l'apprentissage en double boucle par lequel sont modifiées les représentations et qui constitue le processus conduisant à « apprendre à apprendre ». L'accent est également porté sur l'écart entre la théorie d'usage et la théorie professée. L'écart peut être représenté par « toute politique ou action qui évite aux individus, aux groupes, aux intergroupes et aux organisations de connaître l'embarras ou la menace et qui les empêche en même temps d'en identifier et d'en atténuer les causes » (C. ARGYRIS) ; il s'agit donc de comportements et de démarches qui permettent aux acteurs de « sauver la face », en développant une routine défensive, contraire à l'apprentissage

Reprenant la description de C. ARGYRIS et D. SCHON sur l'apprentissage organisationnel, des questions ont été soulevées par C. MIDLER²⁰ relatives au déclenchement des cartes cognitives, à l'encodage des apprentissages individuels dans le savoir collectif, aux modalités visant à concilier la logique d'efficacité à long terme de l'apprentissage et celle d'efficacité à court terme de l'action, aux interactions au sein des situations de gestion et aux logiques de production et de diffusion des savoirs. Sur les questions de la gestion de l'apprentissage, F. CHARUE a alors développé un modèle d'analyse des processus d'apprentissage autour de trois axes, le déploiement temporel, le déploiement organisationnel, le déploiement spatial.

¹⁸ dossier « l'organisation qualifiante », revue *Education permanente*, n° 112, octobre 1992

¹⁹ C. Argyris et D. Schön, *Organizational learning : a theory of action perspective*, Addison-Wesley, 1978 ; *Organizational learning II. Theory, method and practice*, Addison-Wesley, 1995

²⁰ C. Midler, « l'apprentissage organisationnel, Evolution des règles de gestion et processus d'apprentissage », communication au colloque « Economie des conventions », Paris, Mars 1994

Pour initier le processus d'apprentissage organisationnel dans un contexte éventuellement peu réceptif, C. ARGYRIS, chercheur-intervenant, préconise deux démarches qu'il développe dans « Savoir pour agir » : la méthode des cas et le diagramme d'action. Pour réussir l'apprentissage et le changement, il est essentiel que les individus prennent conscience de leur mode de raisonnement et de l'écart entre théorie professée et théorie d'usage. Les démarches permettent également de mettre en évidence les routines défensives mises en place dans les « situations embarrassantes », toujours obstacle à l'apprentissage. Le passage du Modèle I au Modèle II sera possible quand les comportements auront été modifiés. C'est ce qui permettra aussi l'amélioration continue (kaizen).

22. situations de gestion et instrumentation de gestion favorisant l'apprentissage organisationnel

structure organisationnelle et situations de gestion

De nombreux travaux ont été proposés, soit sur les situations de gestion elles-mêmes (GIRIN), soit sur les instruments de gestion (M. BERRY). La relation avec la compétence est forte si l'on se rapporte à l'appréhension de la compétence comme un « savoir agir » dans une situation donnée. La « mise en scène » de situations de gestion est donc cruciale. Le contexte général est celui d'une tension permanente entre évolution et stabilité.

L'apprentissage organisationnel pose à la fois la question de l'échange de points de vue et celle des situations et des actions sources d'apprentissage. Les situations de « transversalité », « où les besoins de coordination latérale l'ont emporté sur les bénéfices générés par la spécialisation des fonctions et des individus »²¹ favorisent l'apprentissage en mobilisant « des savoirs multiples pour créer de la valeur » (JC TARONDEAU) ; il s'agit de la gestion par processus et de la gestion par projet. La structure organisationnelle facilite alors le travail en équipe et les flux d'information ne sont plus inscrits exclusivement dans un schéma top down ; ils privilégient la transversalité, les échanges multifonctions (ex. ingénierie simultanée) pour résoudre les problèmes surgis dans l'action, du problème technique à celui d'apprendre à travailler ensemble dans un projet (C. MIDLER). Des attributs de l'organisation apprenante ont été identifiés et, notamment la flexibilité, l'ouverture, l'autonomie et la capacité d'intégration (JC TARONDEAU).

Sont également évoquées les questions liées au niveau efficace d'apprentissage pour l'organisation. Les apprentissages locaux permettent la résolution de problème au sein d'équipes autonomes, dans un cadre de décentralisation des décisions, de responsabilisation des acteurs (ECOSIP)²². Le type de savoir (tacite ou explicite), le niveau d'apprentissage et les décisions de centralisation ou décentralisation des lieux d'apprentissage renvoient au risque de détérioration du savoir (cf 113), posent le problème de cohérence globale, voire celui des frontières de la firme par le choix des compétences qui peuvent être externalisées sans nuire à l'avantage concurrentiel. En effet, l'apprentissage organisationnel concerne aussi bien l'organisation que les relations entre organisations (cf. coopération, réseau) ou les « externalités » positives produites par les entreprises apprenantes.

²¹ **JC Tarondeau et RW Wright**, « la transversalité dans les organisations ou le contrôle par les processus » *Revue Française de Gestion*, n° 104, p. 114, cités par JC TARONDEAU in « le management des savoirs »

²² **V. Fernandez, C. Picory, F. Rowe**, « diversité, cohérence et pertinence des outils de gestion : le cas des PME d'Ile de France », *ECOSIP*, Economica, janvier 1996

A côté des travaux des chercheurs, le plus souvent dans une recherche intervention, se développent les approches, nombreuses, des praticiens. On évoquera des modèles, démarches et outils favorisant l'identification des savoirs et, plus particulièrement des savoirs « critiques », leur production, codification, valorisation, diffusion, mémorisation, protection²³, de même que la coordination des « morceaux de savoir » (JM SAUSSOIS). Sont intégrés à la réflexion la place et le rôle réservés au savoir tacite (I.NONAKA). De même, à côté du « learning by doing » (N. DEWEY, J. PIAGET), on s'intéressera aux conditions d'appropriation et de transformation du savoir par les utilisateurs, le « learning by using ». La dispersion des acteurs, les contraintes de délai, les recherches de capitalisation de l'expérience, la construction d'un système d'information et la mise en place d'une organisation aplatée et horizontale favorisent le recours aux NTIC. Des logiciels de gestion des connaissances sont actuellement développés ; il apparaît, toutefois, que nombre d'entreprises, si elles sont sensibilisées à la gestion des connaissances, s'intéressent essentiellement à la connaissance de leurs clients.²⁴

valeurs et culture

Les situations de gestion peuvent agir sur le comportement des individus sans entrer dans la « boîte noire » de leur schéma de fonctionnement mental. Elles peuvent cependant agir sur la motivation des personnes en leur proposant des défis qu'elles peuvent relever. On évoquera à ce propos la mise en œuvre de théories de la motivation, telle l'approche valence/expectance/instrumentalité qui prend en compte la manière dont les individus appréhendent une situation dans leur système de valeur. Il ne suffit pas de déclarer la nécessité d'apprentissage pour que l'entreprise devienne apprenante. Faire partager des objectifs, voire une « vision » avec les salariés (P. SENGE), valoriser les salariés impliqués dans une démarche de KM, prendre du temps pour créer du sens et de l'engagement, semblent nécessaires pour la réussite de la démarche.²⁵

Si la configuration de situations de gestion et le choix d'instruments de gestion (M. BERRY) sont nécessaires pour induire des comportements propices à l'apprentissage organisationnel, il convient également de tenir compte des valeurs favorisant la prise de risque, accordant un statut positif à la démarche essai/erreur. La confiance, entre les membres d'une équipe, entre cette équipe et les responsables, semble être un élément critique dans la réussite. Selon certaines études, et notamment celles de FUKUYAMA²⁶ et LA PORTA²⁷ il pourrait y avoir une relation entre performance et niveau de confiance ; or, dans les sociétés à faible niveau de confiance, comme la France, l'organisation est plutôt hiérarchique et la décision centralisée ; les relations de coopération, la transversalité des activités, nécessaires à l'apprentissage organisationnel sont alors plus difficiles à mettre en place.

²³ **JF Ballay**, chargé de mission à la direction des systèmes d'information et de l'informatique EDF/GDF, *Expansion Management Review*, n° 95, décembre 1999, « les processus clés de la gestion des savoirs »

²⁴ *Le Monde*, 10 octobre 2000, « la gestion des connaissances peine à trouver sa voie dans les entreprises », **A. Reverchon**

²⁵ *Le Monde Interactif*, 1^{er} novembre 2000, « Gérer les connaissances », **C. Rollot**

²⁶ **F. Fukuyama**, *Trust : the social virtues and the creation of prosperity*, 1994, New York, Free Press, cité par **M. Willinger**, **C. Lohmann**, **JC Usunier**, *Revue d'économie politique*, n° 1, janvier/février 2001, DALLOZ, « une comparaison franco-allemande de la confiance et de la réciprocité »

²⁷ **R. La Porta**, **F. Lopez-de-Silanes**, **A. Shleifer**, **R. Vishny**, « Trust in large organizations », *American Economic Review*, 87, mai 1997, également cités dans la *Revue d'Economie politique* par les mêmes auteurs que supra

Dans la préface de « la 5^e discipline », de P. SENGE, A. GAUTHIER²⁸ veut pointer que « le plus difficile et le plus long dans l'apprentissage individuel et collectif c'est changer son regard, sa manière de penser et donc son comportement en profondeur ». Ainsi, P. SENGE met-il en avant des capacités personnelles, tels la « maîtrise personnelle » qui consiste à « apprendre à développer notre capacité personnelle à obtenir les résultats que nous désirons le plus et inventer un environnement organisationnel qui encourage tous ses membres à atteindre le but et les objectifs qu'ils ont choisis », les « schémas mentaux » qui nous portent à « réfléchir, préciser constamment et améliorer notre perception interne du monde et nous rendre compte de la manière dont ces schémas mentaux façonnent nos actions et nos décisions ». Les réflexions et les pratiques du « centre pour l'apprentissage organisationnel », au sein du MIT ont conduit à identifier des « domaines de dysfonctionnement culturel », perturbant l'apprentissage ; il s'agit de la fragmentation comme stratégie de résolution de problèmes, c'est à dire la démarche exclusivement analytique, et de la compétition entre acteurs. Ces façons d'agir et de penser peuvent relever de la culture de la personne et/ou de l'organisation ; or « l'apprentissage nécessaire pour devenir une organisation apprenante est transformationnel », dans le sens d'une transformation des personnes, de leurs schémas mentaux et de leur comportement.

Les organisations sont influencées par les individus et elles influencent les individus (ROMME et DILLEN) ; l'apprentissage organisationnel s'inscrit dans les relations entre les personnes et l'organisation ; le degré d'engagement des personnes et la réussite de la démarche d'apprentissage peuvent être marqués par le système de valeurs, le type de leadership, le système de rémunération... pointant la dimension systémique du pilotage des organisations.

²⁸ P. Senge, R. Ross, B. Smith, C. Robert, *La 5^e discipline, le guide du terrain, stratégies et outils pour construire une organisation apprenante*, First Edition, Paris, édition 3^e trimestre 2000

évaluation

L'évaluation peut porter sur plusieurs dimensions ; s'agissant de la dimension économique, on peut se demander si l'apprentissage organisationnel est facteur de performance, mesurée selon les objectifs de pilotage à l'amélioration de la qualité, de la productivité. Il peut sembler toutefois difficile de mesurer ce qui ressort d'une démarche d'apprentissage ou d'autres facteurs. Selon J. DEMING, « 97 % de ce qui compte dans l'entreprise ne peut être mesuré ». Tenter de mesurer la performance, c'est aussi s'interroger sur le coût de l'apprentissage, le coût de démarches alternatives (*ex. acheter les compétences*), le délai d'obtention, la qualité d'arbitrage entre les coûts et les efforts consentis en formation, réorganisation, temps et d'autres démarches. C'est aussi se questionner sur les facteurs favorisant l'apprentissage, notamment au niveau du management des personnes.

Il convient aussi de maîtriser les modèles et les outils mis en œuvre. Codifier un savoir tacite, s'il s'agit d'un savoir « critique » peut le banaliser, permettre l'imitation et induire la perte de l'avantage concurrentiel. Pour B. MOINGEON « l'apprentissage organisationnel n'est [donc] pas nécessairement source d'efficacité » ; il évoque en particulier l'utilisation de savoir et savoir faire stockés, sous forme de routines, dans la mémoire de l'organisation alors que leur pertinence est perdue. Il s'agit donc de gérer la tension entre cohérence des routines, des procédures d'apprentissage et l'obsolescence des savoirs inscrits dans les routines. La capacité « d'encodage », d'interprétation des acteurs est donc sollicitée. (B. MOINGEON). Des erreurs d'interprétation, notamment dans l'établissement de relation de causalité, peuvent conduire à un apprentissage « superstitieux ». ²⁹ Par ailleurs, la systémisation du recours à des routines, pourtant pertinentes, pose le problème de renouvellement du « portefeuille d'actifs immatériels » de l'entreprise, et par la même, éventuellement celui de la pérennité de l'entreprise (cf. théorie évolutionniste).

Si on s'intéresse à la dimension humaine et sociale, le domaine de la gestion des personnes et de leurs compétences est sollicité, à travers le leadership, la formation, les conditions de travail, l'organisation du travail, la gestion du temps, la culture.... Les valeurs qui inscrivent « la perfectibilité » des collaborateurs dans un cercle social ou la dénie, notamment sous contrainte de temps, sont également très présentes. Il s'agit là encore de penser l'apprentissage organisationnel de façon systémique (P. SENGE) et de se pencher sur la valeur créée pour les personnes, en termes de satisfaction au travail, reconnaissance, qualité de vie au travail, possibilité de développement personnel. Des préoccupations éthiques peuvent venir se combiner avec les préoccupations économiques, comme l'indique le dernier slogan de la compagnie pétrolière Shell « des profits et des principes ». ³⁰

L'apprentissage organisationnel est appréhendé comme « facilitateur » de changement. Quels sont alors les critères d'une part, les indicateurs de performance d'autre part. Il peut s'agir de l'aptitude des personnes à initier, accompagner, accepter le changement, et aussi des sources de réticence, par exemple sur le partage du savoir et le partage du pouvoir.

²⁹ B. Moingeon, *Eduquer et Former*, citant B. Levitt et J. March, « Organizational Learning », *Annual Review of Sociology*, n° 14, 1988

³⁰ « Le Monde Campus », mars 2001

III - QUELQUES PERSPECTIVES

« L'entreprise tire son identité et ses performances des savoirs qu'elle exploite et qu'elle génère. L'organisation est lieu de mémoire et d'apprentissage. La dynamique de l'apprentissage et les moyens de capitalisation de l'expérience distinguent les firmes les unes des autres ». JC TARONDEAU

Le management stratégique est le point d'entrée de l'apprentissage organisationnel. Les premiers travaux s'intéressent aux conditions de « transfert » de savoir entre l'individu et l'organisation, essentiellement à travers la mise en place de situation de gestion. Alors que les méthodes et outils se diffusent dans les organisations, des interrogations et des réflexions plus sophistiquées se développent qui visent à rendre plus efficaces les situations, les instruments de gestion, les comportements des acteurs. On s'intéresse aussi à l'évaluation³¹. Si des perturbations du système d'apprentissage sont déjà identifiées, des situations particulières pourraient être envisagées (ex. complexité des relations entre parties prenantes de l'entreprise, situations de crise, de croissance...). S'agissant des personnes, l'accent semble essentiellement porté vers leur efficacité économique. Des travaux pourraient s'orienter davantage vers leur intérêt à s'impliquer dans les démarches d'apprentissage organisationnel.

Outre le management stratégique et le management des RH, l'apprentissage organisationnel entretient des rapports avec le management de l'information, l'intelligence économique et le domaine de l'usage des NTIC. Des réflexions peuvent ainsi se développer dans l'interaction entre les différents champs.

Les travaux peuvent aussi concerner la relation entre apprentissage organisationnel et conventions, entre apprentissage organisationnel et développement d'actifs secondaires (théorie évolutionniste). La prise en compte de nouveaux points de vue, de nouveaux acteurs, l'amélioration des connaissances (sciences de l'éducation et apprentissage) et/ou des technologies (NTIC), la dynamique de l'organisation sont également porteurs de développements. Ainsi, JM SAUSSOIS a-t-il co rédigé pour l'OCDE un rapport publié en France sous le titre « Société du savoir et gestion des connaissances » (2000) qui s'intéresse principalement à « la question de la production, de l'articulation et l'utilisation du savoir au sein de la société actuelle, avec en toile de fond une interrogation sur la capacité de transformation du secteur éducatif »³².

Des questions peuvent également se poser sur l'opérationnalité du concept ; certaines renvoient à la problématique de transmission du savoir tacite ; selon M. VERRET, 1975 « un savoir appris est un savoir qu'on ne sait plus qu'on sait, qu'on a sans le savoir » ; dans ce cas, sait-on aussi le mobiliser « sans le savoir » ? comment énoncer, transmettre ce qu'on n'a pas la perception de savoir ? que peut-on apprendre des autres, y compris dans l'imitation. D'autres interrogations peuvent surgir sur « l'éthique » de certaines approches. Si l'on conçoit l'apprentissage organisationnel dans sa dimension de formation « les actions de formation visent, non pas à constituer un « avoir », mais à modifier « l'être », c'est-à-dire le mode d'investissement du salarié au travail et sa relation à la tâche ou à l'organisation ». E. DUGUE³³. La performance de l'entreprise est-elle un objectif dont la réalisation peut contraindre les comportements, dans quelle mesure, avec quelles précautions ?

Enfin, l'approche de la firme par les ressources, ou de la firme comme portefeuille de compétences interroge aussi sur la pertinence d'une nouvelle théorie de la firme. « L'organisation [...] est un moyen de création d'une identité sociale et d'un apprentissage collectif ».³⁴

³¹ C. Mazzili, thèse Dauphine, 1993 « élaboration d'une mesure de l'apprentissage organisationnel ; l'utilisation du concept de cartes cognitives »

³² JM Saussois, « organiser le partage du savoir », *Revue Sciences Humaines*, hors série n° 32, mars-avril-mai 2001

³³ E. Dugué, *revue Problèmes Economiques*, n° 2040, 19 avril 1995, « l'utilisation de la notion de compétences dans l'entreprise : une analyse critique »

³⁴ JC Tarondeau, *Le management des savoirs*, se référant à B. Kogut et U. Zander, « What firms do ? Coordination, identity and learning », *Organization Science*, vol. 3, n° 5, 1996

Quelles peuvent être les voies d'obtention et de maintien de la performance ? Dans un univers taylorien et de production de masse, l'efficacité est principalement liée à l'accroissement de la productivité. Il peut être facilité par une forme d'apprentissage individuel qui correspond à l'amélioration du geste par répétition. Quand l'innovation, la réactivité apparaissent comme sources d'efficacité dans la conquête ou la pérennité de l'avantage concurrentiel, une autre forme d'apprentissage peut être requise ou venir en complément des formes précédentes. Il peut alors s'agir alors de l'apprentissage organisationnel qui concourt à mobiliser toutes les intelligences et tous les points de vue pour permettre l'évolution de l'organisation. Les démarches, les remises en cause de la structure, de l'organisation du travail, de l'appréhension de la performance, induites par l'apprentissage organisationnel peuvent permettre de le considérer comme un outil de management susceptible de fédérer et de mobiliser les ressources de l'entreprise dans une perspective de changement et d'amélioration continue.

Quelques axes de recherche en France ou au Canada :

A partir du questionnement relatif au type de savoir requis, se développent des travaux s'intéressant aux conditions de transformation des comportements des acteurs. L'attention peut être dirigée vers les acteurs eux-mêmes ou vers la mise en place de situations favorables à l'apprentissage.

Exemples :

- l'instrumentation de gestion dans la dynamique organisationnelle : apprentissage des savoirs et processus sémiotiques (s'inspirant des sciences du langage)
CRG, axe 1 de recherche

- retour d'expérience et apprentissage organisationnel
JL WYBO, REXAO (groupement de chercheurs, étudiants, industriels, représentants de l'Etat, consultants afin de faire progresser la connaissance dans la gestion d'incidents et d'accidents en milieux industriels, naturels et alimentaires)

- penser le changement au niveau des personnes
Alérion, Université LAVAL,
gestion et apprentissage organisationnel : expérimentation et pratique de la présence attentive et du dialogue stratégique

...

