



L'apprentissage organisationnel

Repérage des lieux

Bien que son introduction soit ancienne, l'idée d'apprentissage organisationnel fait l'objet aujourd'hui, dans une période de changements accélérés, d'un regain d'intérêt. On peut définir l'apprentissage organisationnel 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. Dans cet article, l'auteur analyse les différents aspects de l'apprentissage organisationnel liés à cette définition avant de proposer quelques remarques de portée pratique.

Déjà ancienne la notion d'apprentissage organisationnel demeure controversée, en même temps qu'elle bénéficie d'un regain d'attention¹. Dès le début du siècle des observations réalisées dans le secteur de la construction aéronautique² ont permis de mettre en évidence des effets d'expérience qu'il n'était pas possible de réduire aux seuls effets de taille. L'apprentissage organisationnel constitue donc une préoccupation identifiée de longue date. Par contre, si la notion de courbe d'expérience, popularisée par le Boston Consulting Group au cours des années 60 continue de retenir l'attention³, l'apprentissage organisationnel fait aujourd'hui l'objet de travaux qui empruntent des approches radicalement différentes.

Le concept d'apprentissage a longtemps été réservé à l'acquisition de compétences individuelles ; mais dès le début des années 50, H. Simon suggéra de transposer cette notion aux organisations. Au-delà de l'apprentissage c'est la question de la possibilité d'une cognition collective qui se trouvait posée. C'est sur ce point précis que la controverse est la plus vive. Pour certains auteurs les organisations ne pensent pas, et vouloir étendre à un niveau supérieur ce qui ne peut être qu'une caractéristique individuelle relève d'un anthropomorphisme

condamnable. Les tenants de la cognition collective font observer que si l'on accepte de définir la cognition en termes d'acquisition, de stockage, de traitement et d'utilisation d'informations, le problème disparaît. Il s'agit là d'un argument fort, mais il mérite d'être complété. Le développement d'une nouvelle compétence organisationnelle n'implique pas nécessairement la diffusion de savoirs ; comme cela apparaît dans la suite de cet article, il peut également résulter d'une meilleure articulation des compétences individuelles.

Le nombre des recherches consacrées à l'apprentissage organisationnel a considérablement augmenté au cours des dernières années ; c'est là un indice du regain d'attention que suscite ce thème. Deux raisons peuvent être avancées pour expliquer ce phénomène. La première tient au sentiment que l'environnement des entreprises est aujourd'hui plus complexe et plus turbulent qu'il y a vingt ans, le besoin d'un apprentissage rapide et efficace s'en trouve naturellement avivé. La seconde raison est liée à une évolution plus générale des recherches portant sur les organisations. Il y a de cela trente ans les questions touchant aux structures retenaient l'essentiel de l'attention⁴, les problèmes de la cognition collective⁵ et la dimension processuelle⁶ de la réalité organisationnelle ont pris, depuis, une

1. Je remercie les professeurs Patrick Joffre et Raymond-Alain Thiétart pour leurs remarques et suggestions qui m'ont été précieuses.

2. T.-P. Wright, "Factors affecting the cost of airplanes", *Journal of the aeronautical sciences*, 3, 1936.

3. Cf. par exemple D. Epple, L. Argote et R. Devadas, "Organizational learning curves: a method for investigating intra-plant transfer of knowledge acquired through learning by doing", *Organization science*, vol. 2, n° 1, février 1991.

4. Cf. les travaux de Burns et Stalker, Woodward, d'Aston, etc.

5. Cf. S. Schneider, R. Angelmaar, "Cognition in Organizational Analysis : Who's Minding the Store", INSEAD Working Papers, n° 90/88/0B/Mkt.

6. Cf. par exemple H. Mintzberg et J.-B. Quinn, *The Strategy Process*, Prentice Hall, 1988 ou le numéro spécial du *Strategic Management Journal* dirigé par A. Pettigrew et consacré aux "Fundamental Themes in Strategy Process Research", vol. 13, hiver 1992.

importance considérable. Dans la mesure où elles empruntent à ces deux sources, les réflexions consacrées à l'apprentissage organisationnel s'en trouvent stimulées. Revenons un instant sur l'évolution de l'environnement. La confrontation à des situations plus dynamiques et plus complexes que par le passé explique que l'attention ce soit pour partie déplacée de la gestion de la répétition⁷ à ce que l'on pourrait appeler « l'apprentissage en marchant ». Confronté à des situations labiles, le gestionnaire ne peut se satisfaire de repérer et d'exploiter les régularités, il doit également s'attacher à analyser les actions en cours, à intégrer ce qu'elles ont fait émerger. Un tel changement peut paraître banal, il implique en fait une profonde transformation des mentalités et des comportements. Accepter d'apprendre l'essentiel sur ce qu'il convient

de faire dans le déploiement même de l'action revient à admettre une part d'impréparation que des acteurs imprégnés de l'idée de choix rationnel tolèrent difficilement⁸. 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 compétences⁹ ; faute d'être spontanée cette dernière doit être gérée. Ceci place les organisations devant le paradoxe consistant à devoir guider leur propre errance. Les travaux relatifs à l'apprentissage organisationnel se développent actuellement sur deux versants. D'un côté ils continuent de s'intéresser à la gestion de l'expérience accumulée, de l'autre ils se préoccupent de l'intelligence de l'expérimentation. On

Tableau 1 – Les deux oppositions opérations/projets

Caractères	
répétitif	inédit
« réversible »	irréversible
séparable	contextualisé
Facteurs d'influence	
internes	en partie externes,
contrôlables	non maîtrisables
Résultats	
aléatoires	incertains

7. Sont ici visés les travaux consacrés aux « learning curves ».

8. Cf. M.-S. Feldman et J.-G. March, "Information in organization as signal and symbol", *Administrative science quarterly*, 26, p. 171-186, 1981.

9. G. Bateson, *Vers une écologie de l'esprit*, tome 1, p. 259, Seuil, 1977.

retrouve ici l'opposition usuelle entre opérations et projets¹⁰. Le tableau 1 caractérise ces deux perspectives.

La gestion des opérations est conduite dans des systèmes bien identifiés et transitoirement stabilisés. Des perturbations surviennent, des incidents apparaissent. Mais, aussi gênants qu'ils puissent être, ces événements n'impliquent ni de redéfinir l'activité, ni de repenser les dispositifs destinés à la contrôler. Certes, la reproduction ne se fait pas à l'identique, des adaptations mineures sont effectuées, des améliorations sont réalisées, mais le cadre général reste le même.

À l'inverse, le projet est précisément ce qui modifie le cadre, régénère le système, transforme la définition des activités. Il ne se développe ni ne se contrôle de la même manière que les opérations¹¹. Ce qui précède permet de caractériser les deux types d'apprentissage déjà mentionnés.

La partie droite du tableau 2 décrit ce que certains ont appelé le territoire de la « philosophie pratique » où les connaissances sont celles produites dans et par l'acquisition d'un savoir-faire et la réflexion dans

l'action¹². Cette « sagesse pratique », qui se refuse à dissocier la théorie de l'action, fait l'objet d'une analyse approfondie dans deux des articles du présent dossier. La contribution de Marc Ingham met en évidence les mérites de cette attitude à propos des coopérations entre organisations. Elle souligne notamment la possibilité d'orienter les processus d'apprentissage sur la base des enseignements tirés de projets en cours de réalisation. Florence Chante et Christophe Midler contribuent également à cette « sagesse pratique » en montrant l'intérêt de développer les savoirs relatifs à un nouveau mode de fonctionnement en même temps que sont définies les modalités de mise en œuvre. Appliquée au cas de la robotisation des tôleries automobiles, cette idée ne signifie pas l'abandon de toute visée « projective », mais seulement la modération des ambitions planificatrices. en d'autres termes ce n'est plus la modélisation complète et détaillée de la réalité future qui est recherchée, mais l'esquisse d'une « cible » susceptible de guider les processus d'apprentissage. Dans un article consacré aux dilemmes de la gestion des

Tableau 2 – L'apprentissage tourné vers

La gestion de l'expérience	L'intelligence de l'expérimentation
accumulation positive	réflexivité constructive
diffusion de savoirs durables	interfaçage de compétences transitoire

10. Cf. R.-P. Declerck, P. Eymery, M.-A. Crener, *Le management stratégique des projets*, Éditions Hommes et techniques, p. 20-21, 1980.

11. Cf. G. Koenig, *Management stratégique – Vision, manœuvres et tactiques*, p. 41, Nathan, 1990.

12. Cf. J. Lebraty, « Management et gestion : quel apprentissage », *Économies et Sociétés*, Série « Sciences de Gestion », HSG, n° 18, p. 131-159, juillet 1992.

compétences-clés, Yves Doz souligne quant à lui la nécessité de gérer de manière constructive les exigences contradictoires de tout apprentissage organisationnel. En d'autres termes il nous invite à toujours comprendre dans un même mouvement de la pensée les deux faces de l'apprentissage, à relever le défi de satisfaire conjointement la logique de l'expérience et celle de l'expérimentation.

I – UNE DÉFINITION COMMENTÉE DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

L'apprentissage organisationnel a donné lieu à une littérature abondante depuis une vingtaine d'années notamment. Ce n'est pas le lieu de faire ici un nouvel état de l'art, puisqu'il en existe d'excellents auxquels il est possible de renvoyer le lecteur¹³. La diversité des approches et des résultats est telle qu'il est impossible de faire aujourd'hui une véritable synthèse des recherches consacrées à l'apprentissage organisationnel ; il est par contre possible de se donner une définition et d'en examiner les implications.

L'apprentissage organisationnel sera 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. Les

développements qui suivent analysent les différents aspects de l'apprentissage organisationnel retenus dans cette définition.

1. Un phénomène collectif

Une compétence nouvelle pour l'organisation, même si elle n'est détenue que par un seul individu, est susceptible de modifier la capacité de l'organisation à traiter certains problèmes. Ainsi le recrutement d'un spécialiste peut conduire à une transformation importante de la capacité de la firme à gérer ses actifs financiers et ses dettes. L'expression « apprentissage organisationnel » est toutefois très généralement réservée aux situations dans lesquelles l'élaboration ou la mise en œuvre d'une compétence nouvelle impliquent plusieurs membres de l'organisation¹⁴.

La dimension collective de l'organisation peut être activée de deux manières qui ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Le premier mode repose sur la circulation des idées ou la diffusion des pratiques constitutives de compétences nouvelles, le second sur la création de relations entre des compétences préexistantes.

Dans le premier cas le résultat d'un processus d'apprentissage peut être décrit en fonction du nombre et de la diversité des interprétations qu'il suscite, de l'étendue et de la profondeur de sa diffusion au sein de l'organisation.

13. Le lecteur intéressé pourra se reporter à ceux de C.-M. Fiol, M.-A. Lyles, "Organizational learning", *Academy of management review*, vol. 10, n° 4, p. 803-813, 1985 ; P. Shrivastava, "A typology of organizational learning systems", *Journal of management studies*, vol. 20, n° 1, p. 7-28, 1983. On consultera également avec intérêt le numéro spécial de la revue *Organizational Science*, vol. 2, n° 1, février 1991 et le dossier publié par la même revue, vol. 3, n° 1, février 1992.

14. Dans "Organizational learning : the contributing processes and the literatures", *Organizational Science*, vol. 2, p. 88-115, février 1991, G.-P. Huber considère que l'apprentissage peut être qualifié d'organisationnel dès lors que l'acquisition d'un savoir même strictement individuel modifie le comportement de l'entité.

À ce propos, les hypothèses suivantes¹⁵ peuvent être avancées qui sont autant de pistes dans la gestion de l'apprentissage organisationnel. L'impact de l'apprentissage :

- a) croît avec le nombre et la diversité des interprétations produites parce que le développement de celles-ci élargit l'éventail des comportements possibles,
- b) augmente en fonction du nombre d'entités qui, au sein de l'organisation, ont acquis une compétence nouvelle et la jugent utile,
- c) augmente en fonction du nombre d'entités qui, au sein de l'organisation, comprennent de la même manière les diverses interprétations produites.

Dans le cas d'une modification des processus d'élaboration de la stratégie au sein d'un groupe, ces hypothèses pourraient par exemple donner lieu aux interrogations suivantes :

- a) le degré d'initiative des unités (déclinaison du plan d'entreprise, suggestions autonomes...) a-t-il fait l'objet d'interprétations différentes ? Plusieurs formes de contrôle (*a priori* la *posteriori*, centré sur la nature des choix ou sur la qualité des méthodes d'élaboration, etc.) par le siège ont-elles été défendues ?
- b) quelles sont les branches et divisions qui ont fait l'effort nécessaire à la mise en œuvre du processus de planification et le jugent utile ? Quelles sont les attitudes des différents services centraux ?

c) le siège, les unités et les services fonctionnels partagent-ils la même conception de la planification ?

Le second mode d'apprentissage repose sur la création de relations entre des compétences préexistantes. C'est une évidence que la capacité d'une organisation à résoudre certains problèmes dépend étroitement de la richesse du réseau de collaborations qu'elle abrite. Mais cette capacité est d'autant plus fragile que son fonctionnement est discret, méconnu et non géré. Une bonne partie des relations efficaces au sein des organisations est de nature informelle. Les analyses menées dans les couches profondes des organisations¹⁶ soulignent l'aspect fonctionnel de ces dispositifs souterrains. Bien sûr la volonté des opérateurs de se protéger contribue grandement à la méconnaissance des mécanismes informels par la hiérarchie, mais la tendance de cette dernière à dévaloriser les modes de fonctionnement qu'elle n'a pas contribué à définir alimente également cette ignorance. Ce deuxième mode d'apprentissage ne vise pas tant (même s'il y contribue le plus souvent) la transformation des compétences individuelles qu'une meilleure confrontation et une articulation améliorée entre des acteurs habitués à mobiliser de façon indépendante leurs compétences. Il est usuel aujourd'hui de souligner les bénéfices que l'entreprise peut tirer, notamment dans le domaine de

15. Ces caractéristiques et ces hypothèses sont inspirées de celles proposées par Huber (1991). Les notions de savoir (*knowledge*) et d'information utilisées par Huber sont ici remplacées par la notion de compétence. En effet le terme *knowledge* présente l'inconvénient de suggérer que l'élaboration d'une représentation, d'un modèle sont les éléments indispensables d'un apprentissage. Or on a pu observer que « l'acquisition d'une représentation du fonctionnement est loin d'être une chose facile : dans l'utilisation de dispositifs comme la calculette ou l'éditeur de texte, beaucoup de sujets s'en tiennent à des connaissances procédurales et se limitent à des utilisations qui ne requièrent pas un modèle du fonctionnement » (J.-F. Richard, *Les activités mentales*, Armand Colin, p. 179, 1990). En d'autres termes la notion de compétence permet de réintroduire la différence qui sépare le réussir du comprendre.

16. Cf. par exemple l'ouvrage récent de M. Moullet, *Le management clandestin*, inspiré par les travaux de M. Crozier et E. Friedberg, InterEditions, 1992.

l'innovation, d'un resserrement des liens entre les fonctions marketing, R&D, fabrication, finance..., mais de la proclamation officielle de cette nécessité à sa traduction organisationnelle il y a toute l'épaisseur d'un apprentissage relationnel qui ne se décrète pas. Souvent dévalorisée, laissant peu de trace, cette infrastructure des compétences organisationnelles est bien sûr exposée à des effritements rapides.

2. Les voies de l'apprentissage

Il existe plusieurs manières pour une organisation d'acquérir des compétences. Celles-ci peuvent être « innées », avoir été importées ou s'être développées dans le cours même de l'activité¹⁷.

a) L'identité organisationnelle et les compétences qu'elle incorpore sont en partie un phénomène de génération. À ce titre elles subissent profondément l'influence des fondateurs et de l'air du temps¹⁸.

b) L'apprentissage se fait aussi par transfert d'une organisation à une autre : l'imitation et la greffe¹⁹ en sont les vecteurs privilégiés.

c) L'apprentissage développé dans le cours même de l'activité est bien sûr fondamental. Il peut se faire par accumulation d'expérience ou par expérimentation²⁰. Ces deux modes sont en partie contradictoires et c'est l'une des difficultés de la gestion de l'apprentissage que de savoir jouer sur les deux registres à la fois. Enfin il faut souligner, car cela est peu dit, que l'apprentissage pro-

fitte généralement d'être à la fois délibéré, inintentionnel et réflexif. L'article de Marc Ingham met clairement en évidence ces différentes modalités de l'apprentissage. La société Alpha a d'une part profité de son intention d'acquérir des connaissances scientifiques, elle a d'autre part bénéficié d'apprentissages inattendus dans la gestion des projets de R&D, elle a enfin été en mesure de transférer à des partenariats conclus ultérieurement les enseignements tirés de la gestion des coopérations.

3. La portée de l'apprentissage

Si l'on accepte l'idée que tout apprentissage repose dans une certaine mesure sur des séquences d'« essai-et-erreur » il est possible d'ordonner les processus d'apprentissage selon une hiérarchie²¹ des types d'erreurs qui sont à corriger au travers de l'apprentissage.

Tout en bas de la hiérarchie on trouve l'apprentissage zéro qui correspond à la simple réception d'une information provenant d'un événement extérieur. C'est le type d'apprentissage que réalise le joueur de la théorie des jeux. Par définition il a la faculté d'effectuer tous les calculs nécessaires pour résoudre n'importe quel problème posé par les événements du jeu. Il ne peut se dispenser de faire ces calculs et il adopte toujours une conduite conforme aux résultats trouvés. L'apprentissage zéro se caractérise donc par le fait que la réponse – juste ou fautive – n'est pas susceptible de

17. Cette section s'inspire de l'article déjà cité d'Huber.

18. Selon la génération à laquelle elles appartiennent, les entreprises n'abordent pas de la même manière des questions telles que l'intégration ou le développement international (cf. sur ce point G. Koenig, *Management stratégique – Vision, manœuvres et tactiques*, p. 325-326, Nathan, 1990).

19. Recrutement de personnel compétent ou acquisition d'entreprises.

20. Cf. *supra*.

21. Nous suivons ici la suggestion de G. Bateson, *Vers une écologie de l'esprit*, p. 253 et s., Seuil, 1977.

correction. En d'autres termes, l'apprentissage zéro n'est pas en mesure de fournir à l'organisation des informations lui permettant d'améliorer sa compétence future.

L'apprentissage I introduit la possibilité de changer la réponse choisie à l'intérieur d'un ensemble de possibilités qui demeure, lui, inchangé. La firme qui réévalue le comportement d'un compétiteur sans que celui-ci en ait changé, et qui ajuste en conséquence sa conduite, effectue un apprentissage de ce type²².

L'apprentissage II correspond à une modification du nombre des alternatives considérées. Une firme qui n'envisageait jusqu'alors que la compétition par les prix et qui s'ouvre aux politiques de distinction élargit l'ensemble des réponses dont elles disposent pour faire face à la compétition.

L'apprentissage III modifie la signification même des choix envisageables. Une firme, qui était persuadée de devoir choisir entre stratégie de coût et stratégie de distinction, réalise un apprentissage III en s'apercevant que ces stratégies peuvent s'entr'êtayer. Une entreprise opère un apprentissage de même nature lorsqu'elle réalise que des

manœuvres offensives réussies (gain de part de marché par une baisse des prix par exemple) peuvent détériorer sa situation en compromettant l'avenir du secteur auquel elle appartient^{23/24}.

4. Lieux et temps de l'apprentissage

La présente section évoque quelques aspects des dimensions spatiales et temporelles de l'apprentissage organisationnel.

Les lieux d'inscription de l'apprentissage sont multiples au sein d'une organisation, on retiendra ici quatre grandes catégories : les mémoires individuelles, les systèmes d'archivage, les procédés d'exécution et les structures.

Les mémoires individuelles se caractérisent par leur dispersion tant au sein qu'à « l'extérieur » de l'organisation²⁵. Elles ne se laissent pas facilement inventorier, leur mise en rapport est loin d'être toujours une tâche facile et elles s'éteignent lorsque les agents qui en sont porteurs quittent l'organisation. Ce problème est particulièrement sensible lorsque la mobilité, volontaire ou involontaire, des personnes est forte.

22. Lorsqu'au début des années 80 Lafarge fit son entrée sur le marché britannique du placoplâtre, British Gypsum y vit une agression et prit des dispositions conformes à ce jugement. Une analyse plus réfléchie du comportement de son concurrent et l'évaluation de ses propres réactions permirent à la firme britannique d'entrevoir les possibilités d'une coexistence pacifique qui fut effectivement mise en œuvre par la suite.

23. Le lecteur intéressé trouvera un exemple détaillé de ce type d'apprentissage dans *Gestion stratégique – L'entreprise, ses partenaires-adversaires et leur univers*, P. Joffre et G. Kœnig, p. 62 à 66, Litec, 1992.

24. G. Bateson envisage un 4^e niveau d'apprentissage, qu'il tient toutefois pour improbable en ce qui concerne les organismes vivants. C'est sans doute également le cas pour les organisations. Si l'apprentissage III est accessible à une organisation donnée, l'apprentissage IV nécessitera en général de combiner les possibilités de changement au niveau de l'individu (ontogénèse) avec les possibilités de changement envisageables lorsque l'on passe d'une génération à une autre (phylogénèse). À titre d'illustration on pourrait dire qu'il est difficile pour une entreprise, qui a été créée et qui a durablement vécu avec une conscience forte de son identité, de tirer pleinement parti des potentialités d'un fonctionnement en réseau. Il n'est pas possible de développer ici ce type d'analyse, le lecteur intéressé pourra se reporter aux travaux concernant l'écologie des populations. Cf. notamment Hannan et Freeman, *Organizational Ecology*, Harvard University Press, 1989.

25. Ses partenaires habituels détiennent une part des compétences que l'organisation mobilise dans le cadre de son activité. Il est clair que la question de l'apprentissage ne peut être posée dans le cadre des frontières juridiques de l'entreprise.

Les systèmes d'archivage sont parfois frappés d'un émiettement qui les rapproche des mémoires individuelles. Au sein des organisations de très nombreux acteurs entretiennent leur propre système d'archivage. Les systèmes électroniques sont sans doute techniquement en mesure de conférer à l'information un caractère collectif auquel les systèmes-papier ne peuvent prétendre, mais il est à craindre que l'épuration des contenus n'accompagne l'amélioration de l'accès à l'information.

Par ailleurs et comme le soulignent les historiens : les entreprises écrivent de moins en moins ce qui importe. La place prise par la communication verbale est contemporaine du développement des transports (qui facilitent les rencontres) et de la télécommunication. Elle tend à reléguer l'écrit dans un rôle second qui consiste à présenter selon un ordre rationnel les résultats d'un processus bien sûr toujours plus riche. L'examen du courrier que s'échangeaient les dirigeants de certaines grandes entreprises au début du siècle est de ce point de vue saisissant²⁶ L'écrit semble avoir été à cette époque un support des apprentissages complexes et un moyen de les mémoriser. Les procédés d'exécution²⁷ constituent un troisième lieu d'inscription des apprentissages organisationnels. L'activité individuelle et organisationnelle peut en général être liée à des stimuli tels que la réclama-

tion d'un client ou la survenance d'une panne. Un stimulus nouveau implique la recherche ou l'élaboration d'une réponse. Une fois qu'un schéma d'exécution a été appris, cette phase de quête n'est plus nécessaire. Réalisée sur la base de l'expérience passée en vue d'une activité future, il serait logique que la schématisation soit d'autant plus poussée que la répétition des activités est grande. Elle permet de réduire les coûts et temps de réponse. Au sein des organisations une grande partie des comportements est gouvernée par des schémas d'exécution.

Il existe au sein des organisations une grande variété de structures²⁸. La première venant à l'esprit est celle que s'efforce de décrire tout organigramme, c'est-à-dire la définition et l'agencement officiel des parties. Mais la vie de l'entreprise est conditionnée par d'autres structures qui portent la trace des apprentissages passés et en conservent l'actualité. On peut évoquer les structures spatiales (localisation, proximité interservices, mise à l'écart des cellules innovantes, aménagements intérieurs affectation personnelle ou collective des bureaux, etc.) ou les systèmes de rôles²⁹.

Le temps de l'apprentissage

L'acquisition d'une compétence nouvelle est un processus réversible. Ce qui a été appris peut être difficile à mobiliser ou tout

26. Cf. par exemple H. Bonin, *C.F.A.O. – Cent ans de compétition*, Economica, 1987.

27. Cette section est inspirée par les développements que J.-G. March et H. Simon consacrent aux schémas d'action dans *Les organisations*, p. 134 et s., Dunod, 1974.

28. Les schémas d'exécution pourraient à juste titre être considérés comme des structures ; leur importance pratique et la facilité relative avec laquelle ils sont susceptibles d'évoluer militent en faveur d'un traitement séparé.

29. Le rôle et les systèmes de rôles sont au cœur de l'apprentissage organisationnel dans la mesure où, comme le souligne H. Simon (*op. cit.*), le rôle est avant tout un système qui contraint l'acteur dans son activité décisionnelle, en lui indiquant les bonnes manières de poser un problème, de trouver l'information pertinente, de se fixer des objectifs appropriés et de sélectionner les techniques adéquates.

bonnement oublié. Mais en même temps ce qui a été appris influence les apprentissages à venir en orientant l'attention et en influençant les interprétations ultérieures.

Considérées du point de vue de l'apprentissage organisationnel les mémoires individuelles se caractérisent, on l'a vu, par leur vulnérabilité à la circulation des personnes. Il n'est pas besoin que les individus quittent l'organisation pour qu'un apprentissage soit perdu ; le jeu des mutations internes y suffit souvent. La dispersion des équipes qui survient en raison de la fin d'un grand chantier ou à l'occasion de l'interruption temporaire d'une production³⁰ peut être l'occasion d'une perte de compétences considérable. Il est possible de lutter contre la dissolution des compétences ; on le fera de différentes manières selon la nature des compétences menacées. S'il s'agit d'un savoir inarticulé, par conséquent difficile à transmettre, une mise en forme du type « système expert » peut être envisagée. Dans le cas d'un savoir-faire, la transmission est susceptible d'intervenir au cours d'une période de transition pendant laquelle le titulaire du poste forme son successeur. Un mode relationnel peut, quant à lui, se transmettre « naturellement », pour peu que l'on prenne soin d'éviter des modifications brutales dans la composition des groupes qui le pratiquent³¹.

En physiologie l'idée de frayage traduit le fait que le passage d'un flux nerveux

dans les conducteurs devient plus facile en se répétant. Au sein des organisations le frayage peut être cognitif ou relationnel. Le frayage de nature cognitive survient lors de la réutilisation dans un nouveau contexte d'un schéma interprétatif élaboré pour d'autres situations. L'histoire relatée par G. Johnson d'une entreprise britannique spécialisée dans le commerce de l'habillement permet d'illustrer ce mécanisme³². Jusqu'à la fin des années 70 celle-ci avait réalisé des performances supérieures à celles de ses concurrents. Sa politique consistait à dégager de fortes marges sur des produits de bonne qualité. Achetés en grande quantité et à faible coût par des acheteurs expérimentés ceux-ci étaient ensuite distribués par un réseau étroitement contrôlé. Le déclin des performances enregistré au début des années 80 fut interprété, conformément au schéma explicatif de la réussite passée, comme la conséquence – temporaire – de la récession économique. En fait le marché avait insensiblement, mais profondément, changé de nature : le vêtement robuste et intemporel avait... fait son temps. Malheureusement les informations susceptibles d'alimenter ce diagnostic étaient systématiquement laissées pour compte au profit des informations qui cadraient avec les schémas explicatifs en usage.

Le frayage relationnel constitue un phénomène qui n'a, à ce jour, guère retenu l'at-

30. Comme cela se présente par exemple dans l'industrie de l'armement.

31. C'est le sens d'une expérience de laboratoire évoquée par H. Simon dans « Bounded rationality and organizational learning », (*Organization Science*, vol. 2, n° 1, février 1991). Deux groupes sont entraînés à deux structures de communication différentes. La première est centralisée sur un médiateur, c'est le schéma de la roue ; la deuxième se fait directement entre les membres, c'est le schéma du cercle. Si l'on remplace un à un les membres de l'un des groupes par les membres de l'autre groupe le schéma de communication reste inchangé alors qu'il y a eu renouvellement complet des individus qui le mettent en œuvre.

32. Pour plus de détail se reporter à G. Kœnig, *Management stratégique – Vision, manœuvres et tactiques*, p. 71, Nathan, 1990.

tention. Il se traduit par le fait que, parmi toutes les relations susceptibles d'être établies au sein d'une organisation, seul un petit nombre d'entre elles est effectivement activé. Ces relations actives forment la trame des constellations de travail³³ qui ont en charge l'essentiel de l'activité. L'innovation implique généralement d'établir de nouvelles relations et cela suppose bien sûr une dépense d'énergie constitutive de ce que nous appelons le frayage relationnel. L'article que Henderson et Clark³⁴ consacrent aux innovations modifiant l'architecture d'un produit (*i.e.* les relations qu'entretiennent les différents composants de celui-ci) fait apparaître clairement le processus d'apprentissage par « essai et erreur » qui préside à ce frayage relationnel. Un exemple permet d'illustrer ce type de processus.

Prenons le cas du ventilateur. Si la technique en usage concerne des ventilateurs électriques de grande dimension, fixés au plafond avec un moteur dissimulé au regard et isolé de manière à réduire le bruit, l'introduction d'un ventilateur portable constituera une innovation plus perturbante que la simple reconfiguration des pâtes et moins radicale que le développement d'un système d'air conditionné. Dans l'innovation architecturale tes composants de base sont conservés mais pas leurs relations. La réduction de la taille du ventilateur implique de s'intéresser à d'autres interactions (entre la taille du moteur, la dimension des pales et les performances de l'ensemble) que celles qui retiennent habituel-

lement l'attention des différents services. Les organisations élaborent leurs connaissances et leurs compétences autour des tâches qu'elles assument régulièrement ; le réseau des communications formelles (« A rend compte à B ») et informelles (« Pour ce type de problème j'appelle toujours Paul ») se développe autour de ces interactions qui sont essentielles d'un point de vue opérationnel. De la sorte le réseau de communications donne corps à la connaissance détenue par les membres de l'organisation à propos des relations critiques entre composants. Une fois qu'une conception d'ensemble a été arrêtée la sélection des canaux de communication qu'il est nécessaire d'activer devient implicite, c'est la raison pour laquelle les innovations architecturales peuvent être à l'origine de problèmes de qualité imprévus.

5. Une transformation des pratiques

La transformation des pratiques ne s'effectue pas de la même manière suivant que l'apprentissage concerne des opérations ou des projets. L'apprentissage fondé sur l'accumulation d'expérience doit principalement éviter l'écueil de l'érosion et surmonter les obstacles à sa diffusion. Il a déjà été question de l'érosion. En ce qui concerne les difficultés à diffuser au sein de l'organisation des apprentissages réalisés dans une partie de celle-ci, il faut noter la rareté des recherches effectuées. Des travaux comme ceux d'Eppele ou d'Argote montrent que les approches en termes de stratégie d'acteurs ne peuvent épuiser la

33. L'expression apparaît dans l'ouvrage de H. Mintzberg, *Structure et dynamique des organisations*, Les Éditions d'Organisation, p. 69 et sq., 1982.

34. R.-M. Henderson, K.-B. Clark, « Architectural Innovation: the Reconfiguration of Existing Product Technologies and the Failure of Established Firms », *Administrative Science Quarterly*, 35, 1990, p. 9-30.

question. Des variables telles que la proximité géographique entre le modèle et le copiste, et son influence sur le nombre et la richesse des interactions (sans doute en partie informelles ou du moins imprévues) qu'elle autorise, restent à analyser.

Pour bien comprendre l'apprentissage relatif à des projets (tels que la gestion d'une coopération ou la transformation en profondeur des méthodes de production, pour utiliser des situations analysées dans la suite de ce dossier) il faut prendre la mesure du caractère fortement récursif des relations qu'entretiennent pratique et réflexion. En effet l'objet d'apprentissage non seulement se transforme en raison de son caractère historique, mais il est modifié par l'apprentissage lui-même. Ce qui est appris par exemple de la dynamique des relations coopératives est immédiatement réinvesti dans la pratique de la relation même qui a inspiré la réflexion. S'il est vrai que la théorie en sciences de gestion est une pratique théorisée³⁵, il est également vrai que la pratique s'alimente des réflexions qu'elle a suscitées. Il vient de ce qui précède que l'apprentissage relatif aux expérimentations doit s'effectuer pour partie en temps réel.

CONCLUSION

Le principal objectif de cet article consistait en un repérage des questions le plus souvent agitées à propos de l'apprentissage

organisationnel. Comme en témoignent ce tour d'horizon et les articles qui suivent, ce thème suscite aujourd'hui des travaux nombreux et d'une grande qualité. Face à cette effervescence, notre conclusion se veut modeste, elle prendra la forme de trois remarques de portée pratique.

Le rôle joué par l'apprentissage dans la capacité des organisations à survivre et à se développer fait l'objet d'un relatif consensus³⁶. De même la plupart des auteurs s'accordent sur le fait que certains contextes favorisent plus que d'autres l'apprentissage. Des environnements aux caractères trop accusés – qu'ils se distinguent par un calme excessif ou au contraire par une extrême turbulence, par trop de simplicité ou de complexité, par une trop forte hostilité ou une trop grande bienveillance – découragent plus qu'ils ne stimulent l'apprentissage³⁷. Ces caractéristiques doivent être rapportées à la capacité qu'a l'organisation de faire face à la turbulence, à la complexité ou à l'hostilité³⁸ ; elles font partie des éléments à prendre en compte lorsque l'on s'interroge sur les chances d'aboutir à un apprentissage réussi.

La complexité et l'ambiguïté du monde réel donnent lieu à des interprétations non seulement diverses, mais également contradictoires. On pourrait voir là l'effet d'une indétermination et d'un désordre fondamentaux, il est sans doute préférable, au moins à titre heuristique, de se considérer

35. Conformément à la conception avancée par L. Sfez dans *Critique de la décision*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1976.

36. Cf. toutefois voir M.-T. Hannan et J. Freeman sur les mérites de l'inertie dans *Organizational Ecology*, Harvard University Press, 1989, p. 77.

37. Cf. par exemple J.-G. March et P. Olsen, *Ambiguïté and choice in organizations*, Bergen Norway, Universitetsforlaget, 1976 ou encore B.-L. Hedberg, R.-C. Nystrom et W.-H. Starbuck, « Camping on See-saws : prescriptions for a self designing organization », *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, mars 1976, p. 41-45.

38. Cf. P. Joffré, G. Kœnig, *Stratégie d'entreprise – Antimanuel*, Economica, 1985.

comme les acteurs d'un monde riche de possibles, capables d'intervenir à partir d'un ensemble, également riche, d'interprétations et d'argumentations. Parce que les dirigeants travaillent sur un mode de « stimulus-réponse », parce que la réflexion est souvent abrégée³⁹, les interprétations et les argumentations habituelles ont tendance à l'emporter. Favoriser l'apprentissage nécessite d'enrichir le travail interprétatif. Il est parfois suggéré d'avancer sur ce point en engageant des individus qui tolèrent l'incertitude et l'ambiguïté ; une recommandation d'application plus immédiate consiste à organiser le débat d'idées (réseaux d'échanges, rencontres transversales, séminaires thématiques...) en accom-

pagnant cet effort de structuration d'une diffusion rapide des informations et d'un développement des échanges informels⁴⁰.

En guise d'ultime remarque, rappelons ce que chacun sait : que la mémoire peut être la meilleure et la pire des choses. D'un côté elle permet de gagner en efficacité par l'exploitation des régularités et des répétitions de l'histoire. D'un autre côté, elle peut être un obstacle à la découverte de modalités d'action plus efficaces, comme elle est susceptible d'empêcher une appréciation judicieuse de ce qui est véritablement nouveau. Le doute, la remise en question de l'expérience constituent donc un exercice également nécessaire à la « survie » organisationnelle⁴¹.

39. H. Mintzberg, *The nature of managerial work*, Harper and Row, 1973.

40. Cf. B. Hedberg, *How Organizations Learn and Unlearn*, *Handbook of Organizational design*, P. Nystrom et W. Starbick, Oxford University Press, p. 21-22, 1981.

41. Cf. Herman, « Some consequences of crisis which limit the viability of organizations », *Administrative Science Quarterly*, n° 8, p. 61-82, 1963 : « Est-ce qu'une quelconque organisation a jamais disparu parce qu'elle avait oublié quelque chose d'important ? Il est plus vraisemblable que les organisations disparaissent parce qu'elles se souviennent de trop de choses, trop longtemps et persistent trop souvent à faire trop de choses comme elles les ont toujours faites. »