

# "L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL : PROCESSUS DE CHANGEMENT ET D'ÉVOLUTION DES ORGANISATIONS"

Alice GUILHON

**RESUME** : Cette communication a pour objectif de présenter une approche de l'apprentissage organisationnel dans l'organisation comme un processus de changement organisationnel, expliquant l'évolution des organisations. En s'appuyant sur une analyse détaillée des principaux travaux sur l'apprentissage organisationnel, il est possible de proposer une approche "homogène" de cette notion en la définissant comme un processus de changement. Cette approche s'appuie à la fois sur le processus cognitif, structurel, contextuel transformateur et le processus de réponse de l'organisation à l'environnement (et vice versa).

L'organisation est alors définie à partir de quatre éléments fondateurs reliés entre eux par des relations constitutives soumises au changement et dans lesquelles sont localisées les moments d'apprentissage organisationnel. Ces relations sont reliées par le cycle de conversion des savoirs expliquant les formes et les styles des apprentissages.

## INTRODUCTION.

Les organisations vivent dans un environnement qui peut être défini de différentes façons selon les auteurs qui l'étudient: il est le produit des interactions entre acteurs selon K. Weick, 1979. Il est un ensemble d'informations, de stimulations, de produits, de choix et de contraintes perçues et partiellement créées par les organisations pour March (1991) ou Child (1997). Enfin, l'environnement des organisations est caractérisé comme l'ensemble des pressions et des contraintes auxquelles les organisations doivent s'adapter selon Hannan et Freeman, 1977.

L'environnement, ainsi que les organisations n'est pas figé mais en constitution permanente, c'est-à-dire en évolution. Ainsi et comme le montrent Huber (1991), Hafsi et Fabi (1997), les organisations peuvent être analysées comme des organismes vivants parce qu'elles changent à des rythmes différents ou de façon plus ou moins brutale pour continuer leur vie d'organisation. L'environnement est un élément dominant dans ces changements, puisqu'il est un vivier d'informations. Il évolue par l'intermédiaire des organisations à un rythme différent de celles-ci. Des changements radicaux dans les organisations n'entraînent pas nécessairement des changements de même ordre dans l'environnement (March, 1991). Mais, changer, même pour se reproduire (Watzlawick, Weakland et Fisch 1975), traduit la capacité des organisations à percevoir un besoin de changement et à le mettre en œuvre dans la mesure de leurs moyens.

L'objectif de cet article est de montrer que la succession des changements organisationnels dans les organisations relève d'un processus d'apprentissage organisationnel qui favorise une lecture pertinente de la relation entre les organisations et l'environnement. L'apprentissage organisationnel est une métaphore ambiguë, complexe et multidisciplinaire (Dodgson, 1993; Easterby-Smith, 1997). Les recherches sur ce sujet sont toujours focalisées sur une seule partie de l'organisation et ne permettent qu'une représentation "territorialisée" de l'évolution organisationnelle : par exemple sur la connaissance (Nonaka, 1994), sur l'information (Huber, 1991), sur la performance (Fiol et Lyles, 1985); sur la structure (Shrivastana, 1994); etc.. Pourtant, l'analyse de ces principaux travaux sur l'apprentissage montre qu'il s'énonce dans toutes les phases du processus de changement<sup>1</sup>. L'apprentissage organisationnel est déduit d'un contexte qu'il transforme ou adapte. En ce sens, **il est défini comme le processus de changement des connaissances et des compétences nécessaire pour conserver ou pour créer la cohérence entre l'organisation et son environnement**.

En d'autres termes, l'apprentissage organisationnel constitue le cœur de ce processus d'évolution et de l'interaction entre l'organisation et l'environnement. Les organisations changent pour se développer afin de se positionner de manière "cohérente" (Porter, 1997) dans l'environnement. La cohérence est double :

---

<sup>1</sup>Phase de dégel, transformation, regel selon la trichotomie de Lewin.

elle est interne (c'est l'harmonie des éléments de base de l'organisation) et elle est externe (c'est l'harmonie entre les organisations et l'environnement).

Cette communication a deux buts :

\* le premier est de démontrer que les champs d'analyse de l'apprentissage organisationnel, si divers soient-ils, offrent une lecture singulière de la relation entre l'organisation et son environnement.

\* Le second consiste à exposer les logiques du changement organisationnel (donc de l'évolution) à travers le processus d'apprentissage des organisations.

## **I/ DES INTERPRETATIONS HÉTÉROGÈNES À UNE VISION HOMOGÈNE DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL.**

Certaines recherches se sont intéressées à créer une voie consensualiste entre deux approches sinon contradictoires du moins opposées des organisations : le déterminisme environnemental (Lawrence et Lorsch (1969) , Hannan et Freeman (1977)) et la théorie du choix stratégique (Child, 1972; 1997). Ces travaux atténuant le clivage entre ces deux approches, expliquent le changement comme le résultat d'un choix réalisé dans un environnement en évolution, perçu ou créé différemment selon les organisations. Cette voie "médiane" a été développée autour de la notion d'apprentissage organisationnel. Les travaux de Hrebiniack et Joyce (1985), de Fiol et Lyles (1985) ou encore la réflexion de Bedeian (1990) tentent de présenter l'apprentissage comme un moyen d'expliquer à la fois le rythme et les types de changement dans une organisation, le contexte mais aussi les réponses de cette organisation en termes de changements.

Les travaux sur l'apprentissage organisationnel sont nombreux, hétérogènes car provenant de disciplines distinctes et traduisent des actes d'apprentissage à des niveaux différents (Easterby-Smith, 1997) : l'individu (l'apprentissage individuel par les processus cognitifs et l'information), le groupe (l'apprentissage collectif par les connaissances tacites et explicites), l'organisation (l'apprentissage organisationnel par les modes de réponses), l'ensemble des organisations (apprentissage relationnel par les expériences partagées) (Mezias et Miner, 1995). Ce découpage en niveau offre une certaine clarté sur l'objet ou la partie d'organisation à étudier, mais il maintient malgré tout un flou sur la mesure et la description des phénomènes d'apprentissage. Doving (1996) pense que l'usage des métaphores anthropomorphiques - comme l'apprentissage organisationnel- cause des confusions. L'organisation, étant un collectif d'individus, doit être analysée sur la base des actions individuelles et collectives qui y sont conduites. Ainsi, à partir de l'étude des différents champs de l'apprentissage, nous voulons en proposer une vision plus homogène dans laquelle **il est la métaphore qui reflète un processus de transformation ou de création des compétences individuelles et partagées par les individus dans le cadre de l'organisation** (à travers les routines et les changements organisationnels). L'organisation n'est pas la somme des parties individuelles mais l'ensemble des actions et des comportements des membres pendant leur rôle<sup>2</sup> dans l'organisation. Le processus d'apprentissage organisationnel est découpé en séquences de changement mettant en jeu chaque fois des individus dont les compétences partagées (routines, spécifiques à l'organisation) ou individuelles (non-spécifiques) sont créées ou transformées.

Il existe trois sortes de travaux sur l'apprentissage organisationnel dans lesquels on retrouve ce découpage: i/ ceux sur les modèles d'apprentissage reflétant une partie de l'organisation, ii/ ceux sur les modèles de changements des structures et des comportements, iii/ les travaux sur l'objet de l'apprentissage c'est-à-dire la connaissance et les compétences.

Ce découpage éloigne la possibilité d'établir une théorie consensuelle de l'apprentissage; comme le montre Easterby-Smith (1997) une telle théorie serait pure fiction compte tenu des disciplines variées auxquelles se rattache la notion d'apprentissage, faisant état de méthodologies et d'intérêts complètement différents. Cet auteur a découpé les disciplines traitant de l'apprentissage organisationnel en six parties distinctes qui se retrouvent dans notre découpage des champs de l'apprentissage (Tableau 1).

### **Tableau n°1. LES CHAMPS D'ANALYSE DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL.**

---

<sup>2</sup> Le terme de rôle est interprété par son sens action plutôt que par son sens théâtral de composition que l'on retrouve dans les travaux de Katz et Kahn.

<b>L'apprentissage organisationnel renvoie au champ ...</b>
<b>1</b> - des performances des organisations et de leur évolution
<b>2</b> - des processus de changement
<b>3</b> - du contexte du changement
<b>4</b> - des connaissances et des compétences individuelles et collectives
<b>5</b> - des modes de réponse des organisations naissant d'un écart entre une situation vécue et une situation désirée
<b>6</b> - de la prise et de la circulation d'information
<b>7</b> - de l'accumulation des expériences (routines) ou des expérimentations
<b>8</b> - de l'organisation apprenante

Les travaux sur l'apprentissage organisationnel semblent cloisonnés, "territoriaux" dans une partie de l'organisation et sont focalisés sur l'étude d'un processus ou d'une fonction spécifique. On peut classer ces travaux en trois groupes : ceux traitants des processus organisationnels, ceux traitants des processus cognitifs et enfin ceux traitant des formes d'apprentissage organisationnel.

### **I.1 - Les travaux sur les processus organisationnels.**

Les travaux sur les processus de changement (2) et le contexte de création du besoin de changement (3) permettent d'analyser l'apprentissage organisationnel comme un processus de changement et de comportement des organisations.

On retrouve principalement les études de Pettigrew, March, Mezias et Miner pour lesquelles l'apprentissage organisationnel est un processus de changement radical ou incrémental dont les formes sont expliquées par des facteurs contextuels.

On peut retenir de ces travaux que l'apprentissage organisationnel n'est pas un moment particulier de la vie des organisations. Il est une continuité ponctuée par certaines phases fortes de changement précédées et succédées par des phases de stabilité.

Deux types de modèles apparaissent ici : ceux dans la lignée directe de la théorie comportementaliste (March, Mezias, Lant et Mezias, Miner) et de la théorie des relations humaines (Argyris) et ceux sur la nature des changements et des phases de transition (Pettigrew).

Les modèles de Mezias et alii et d'Argyris sont centrés sur l'existence des apprentissages organisationnels comme des processus transformateurs ou reproducteurs des contextes dans lesquels ils sont créés. Ces modèles sont intéressants dans la mesure où ils stipulent que les types de changements plus ou moins stratégiques sont introduits selon les formes d'apprentissage organisationnel développés. On y retrouve en particulier la notion d'apprentissage incrémental et celle d'apprentissage radical. Ces modèles sont très intéressants car ils permettent d'expliquer surtout que l'apprentissage organisationnel est un processus de changement qui doit être logique et cohérent par rapport à un ensemble de "normes" du système. Ils expliquent non seulement comment la croissance des organisations peut être gérée en fonction des styles d'apprentissage mais surtout que le déclin des organisations peut être le produit d'un apprentissage mal conduit<sup>3</sup> (Mezias et Miner, 1996).

Les travaux de A. Pettigrew consistent à analyser le processus de changement par l'acte de changement (changing) plutôt que par le moment de changement. Cet acte de changement s'inscrit dans une séquence entre le contexte-le contenu le processus. L'analyse contextualiste permet d'expliquer que le changement radical ou incrémental (contenu) prend naissance dans un contexte (politique, culturel, entrepreneurial) et constitue un processus dans lequel les dirigeants cherchent à légitimer leurs actions et à reproduire leur contexte. L'apprentissage est présent à deux niveaux : premièrement, en expliquant le changement par le leadership, Pettigrew insiste sur le rôle de l'apprentissage des dirigeants. Deuxièmement, les types de

<sup>3</sup> On retrouve ici l'idée développée par D. Miller dans "the Icarus paradox" (1995). Les facteurs de succès des organisations peuvent être sous certaines conditions les principaux facteurs d'échec.

changement sont des pics dans une situation d'évolution. Ils sont donc ponctués durant cette période de mouvement lent par des périodes de relative stabilité qui ne sont que des situations d'apprentissage organisationnel (changement de croyance) pendant lesquelles se dessinent les principes des changements futurs.

L'approche comportementaliste de Cyert et March est déterministe. Mais, ces auteurs expriment clairement le rôle de l'apprentissage organisationnel dans leur démarche (cf. March, 1991). Leur théorie prend racine dans la théorie de la décision et stipule que le comportement d'une firme correspond à l'ensemble des décisions qui y sont prises. Ces auteurs reconnaissent la présence de changements "dramatiques" ou de changements "graduels" pour adapter continuellement l'organisation à l'environnement. L'existence de routines organisationnelles explique d'une part que les individus font des choix d'organisation au fur et à mesure de l'expérience qu'ils acquièrent; ils changent en fonction de l'apprentissage (accumulation d'expérience) pour résoudre les problèmes de manière plus efficace. D'autre part, les changements sont déterminés par l'environnement externe en fonction des routines (graduels) ou de manière dramatique.

Les travaux sur l'évolution des organisations mettent en évidence la recherche de performances supérieures ou le maintien des performances (1). Fiol et Lyles (1985) et Dodgson (1993) montrent que les organisations performantes sont celles qui favorisent l'apprentissage de leurs membres. En d'autres termes, la capacité des organisations à développer des avantages concurrentiels repose sur leur facilité d'apprentissage (Hamel et Prahalad, 1990).

## **I.2 Les travaux sur les processus cognitifs**

L'objet de l'apprentissage organisationnel est bien évidemment la connaissance et les compétences qui en découlent (4). Comme l'affirme Baumard (1995), il n'est pas utile d'évoquer l'apprentissage des organisations si ce n'est pas pour en retirer "les avantages des connaissances acquises". La connaissance, quelle soit tacite ou formalisée (Reix, 1995, Polanyi, 1962, Nonaka, 1994), individuelle ou collective (Baumard, 1995, Le Boterf, 1997) appartient au processus d'apprentissage organisationnel qu'elle provoque en changeant. Les connaissances et les compétences sont à la fois le contexte et le produit de l'apprentissage, notamment dans leur dimension partagée ou collective. La compétence contribue à la réalisation et à la validation de son contexte et intervient au dernier stade de la chaîne de transformation des connaissances; elle est un ensemble de connaissances relatives à un individu ou à un collectif et reconnu comme tel dans l'organisation (Le Boterf, 1994; de Montmollin, 1995, Boisot, 1997). En accord avec Doving (1996), la création ou la transformation des compétences organisationnelles<sup>4</sup> dans l'organisation reflète le processus d'apprentissage collectif. Une organisation apprend si une ou toutes les parties de l'organisation modifient leurs compétences pour mieux résoudre les problèmes organisationnels (Huber, 1991). Pourtant, reconnaître que les compétences sont le produit et le contexte de l'apprentissage organisationnelle signifie aussi de reconnaître que les problèmes organisationnels déterminant du changement sont intimement liés aux représentations qu'ont les individus du problème. Ces représentations pouvant d'ailleurs être anticipées mais aussi relevé d'une "élaboration du sens" (Weick, 1995; Winograd et Flores, 1989), c'est-à-dire aussi d'une façon d'être de l'organisation, un mode de réponse, une ré-interprétation subjective des actions passées.

En d'autres termes, l'apprentissage organisationnel peut être conduit dans un objectif explicite d'augmenter les connaissances et l'information pour une organisation, mais il peut aussi être implicite et apparaît lors des relations entre organisations. Comme le montre Ingham (1994), les organisations peuvent développer des apprentissages relationnels et les individus peuvent apprendre sans avoir d'objectif d'apprentissage clairement définis. Dans ce cadre là, l'organisation est ouverte à l'information et donne une réponse implicite à un flux d'information qu'elle ne reçoit pas comme étant fondamental. Pourtant, l'interprétation réalisée par le collectif d'individus présente ce flux comme un produit d'apprentissage.

Beaucoup de travaux sur l'apprentissage organisationnel ont tenté d'analyser ce processus comme un mode de réponse de l'organisation (5). En s'appuyant sur une métaphore biologique stipulant le développement des individus dans son environnement, ces études montrent que les organisations interagissent avec leur environnement, en s'y adaptant, en agissant, ou en "l'enactant" (Simon, Argyris,

---

<sup>4</sup> Ces compétences sont repérées grâce à des routines et des invariants constitués de connaissances tacites ou formalisées (Doving, 1996; Minet, Parlier, de Witte, 1994).

Weick, March). Ces approches de l'apprentissage montrent comment les actions présentes peuvent être expliquées par des actions passées; elles le sont grâce à la présence de routines ou d'invariants qui figent une trame organisationnelle et favorisent l'adaptation grâce au système d'interprétation de l'environnement qui peut changer les comportements. Comme le montre Huber, dans tous les travaux sur l'adaptation ou l'action dans l'environnement, il existe deux éléments clefs qui se retrouvent, sous des appellations différentes, chez les auteurs : premièrement il y a apprentissage organisationnel dès qu'il y a un besoin de changement dû à un flux d'informations externe qui crée un écart situationnel. Deuxièmement, cette information est analysée grâce à des invariants, seuls éléments de stabilité dans l'organisation, c'est-à-dire les routines, les règles, les procédures et les structures physiques, des croyances (qui pour Argyris, -1995- sont des routines défensives inhibant l'apprentissage).

Dans le même ordre d'idée, mais en restant centré dans l'organisation, plusieurs études montrent que l'information reste l'élément central de l'apprentissage organisationnel (6) -Mc Donald, 1995-. L'inadéquation entre une situation vécue et une situation désirée dans l'organisation provient essentiellement d'une information (externe ou interne) c'est-à-dire d'un ensemble de données interprétées par les membres de l'organisation selon la valeur qu'ils lui donnent (Nonaka, 1994). L'information "frappe" la connaissance et crée une crise et un besoin de changement. Dans ce cadre, l'apprentissage organisationnel est vu comme un processus d'information pouvant être découpé en quatre séquences (Huber, 1991) : acquisition de connaissance, distribution de l'information, interprétation de cette information, et stockage dans la mémoire organisationnelle. A chaque séquence correspond un apprentissage organisationnel qui se développe le long d'une trame existante (un système de normes, politique et objectifs reproductibles) ou d'une trame nouvelle (les mêmes transformés)<sup>5</sup>. L'interprétation de l'information est donc une phase cruciale du changement puisque les communautés interprétatives (Brown et Duguid, 1991) peuvent reproduire leur mode d'interprétation ou le changer selon le nombre des solutions.

### I.3 Les travaux sur les formes d'apprentissage.

L'apprentissage organisationnel a souvent été analysé du point de vue de la répétition des actions, comme cela a été développé dans les travaux sur l'apprentissage individuel (Bateson, 1977) (7). La courbe d'apprentissage est le représentant le plus connu de cette approche (Adler et Clark, 1989) en opposition avec les travaux sur l'innovation et les projets (Koenig, 1994). L'apprentissage organisationnel apparaît ici avec la reproduction et la répétition des actions diffusants des savoirs et des réponses stables ou au contraire naît dans le changement de contexte et de pratique dans l'expérimentation d'un nouveau projet.

C'est à P. Senge que l'on doit les recherches sur l'organisation apprenante (8). Celle-ci développe des processus d'apprentissage chez tous ses membres sans changer le processus lui-même. Senge propose de créer deux sortes d'apprentissage organisationnel: "generative learning" qui consiste en la création de nouvelles visions, nouvelles structures que contrôle le système. La résolution des problèmes qui se posent à l'organisation passe par la reconnaissance des sources systémiques qui les engendrent favorisant ainsi leur élimination par le changement d'attitudes et de structures. Le deuxième type d'apprentissage est de type adaptatif qui renvoie à l'idée de copiage. En repoussant les problèmes plutôt qu'en les éliminant, l'organisation s'adapte et apprend à s'adapter. Pour Senge, il faut favoriser l'apprentissage créatif dans les organisations et cela passe par l'élaboration d'une vision et de modèles mentaux partagés.

Ces champs d'étude de l'apprentissage organisationnel si divers soient-ils, se retrouvent sur quelques certitudes et points clefs et nous permettent d'envisager l'apprentissage organisationnel d'un point de vue plus homogène. L'apprentissage organisationnel est un processus de création et de changement des connaissances et des compétences partagées par les individus visant à conserver la cohérence entre l'organisation (ensemble d'éléments stables et instables) et l'environnement extérieur perçu. Les changements de connaissances et de compétences peuvent être reproducteurs (changement de premier ordre) ou transformateurs (changement de second ordre<sup>6</sup>). On s'aperçoit dans ce qui précède que les recherches sur l'apprentissage se donnent comme objectif de comprendre un processus ou de l'améliorer sans le plonger dans son contexte global, qui est l'organisation.

L'apprentissage organisationnel revêt quatre caractéristiques :

---

<sup>5</sup> Ce que C.Argyris et D.SchÖn (1978) appellent l'apprentissage en simple boucle ou l'apprentissage en double boucle.

<sup>6</sup> Différence introduite par Watzlawick, Weakland et Fisch 1975.

\* Les individus partagent des modèles, des visions, des cultures qui s'énoncent à travers leurs compétences et savoirs partagés. Ils construisent et façonnent ces modèles à partir des informations qu'ils reçoivent (ou qu'ils cherchent) pour les reproduire ou les transformer.

\* Situé au niveau de la partie partagée des schémas interprétatifs, des cadres et des routines organisationnelles, l'apprentissage est enraciné dans les normes et l'histoire de l'entreprise, l'idéologie et les techniques et structures adoptées. L'apprentissage organisationnel traduit des changements organisationnels qui constituent une partie des réponses et des actions de l'organisation sur son environnement.

\* L'apprentissage organisationnel ne peut pas être déconnecté du contexte dans lequel il prend place. Les individus apprennent à changer de façon radicale ou marginale pour créer et maintenir la cohérence de leur organisation. L'apprentissage favorise le maintien de cette cohérence mais il contient aussi les prémisses des changements de cohérence (Giddens, 1979). L'apprentissage détermine des règles qui peuvent le reproduire ou le transformer.

\* L'apprentissage organisationnel existe parce que les individus de l'organisation développent des compétences et des connaissances partagées dans l'interaction avec l'environnement.

## **II. L'APPRENTISSAGE DE L'ORGANISATION : QUELLE LECTURE ?**

A partir de cette approche de l'apprentissage organisationnel proposée ci-dessus, il est possible de caractériser l'évolution des organisations en fonction de la capacité d'apprentissage de leurs membres. Ainsi, l'organisation peut être modélisée comme une ensemble d'éléments stables et instables soumis au changement et dont le mécanisme d'évolution est l'apprentissage.

### **II.1 L'organisation, espaces d'apprentissage et logiques de changement.**

Cette vision de l'organisation s'appuie sur quatre éléments fondateurs. L'évolution de l'organisation peut être analysée comme les successions de changement entre ces éléments générant des apprentissages reproducteurs ou transformateurs.

Ces éléments sont les suivants : l'environnement représenté, les compétences, le positionnement, le mode de réponse de l'organisation. Ces éléments interagissent et sont ordonnés par les individus qui cherchent à assurer la cohérence. Les moments d'apprentissage sont caractérisés par des changements entre ces différents éléments .

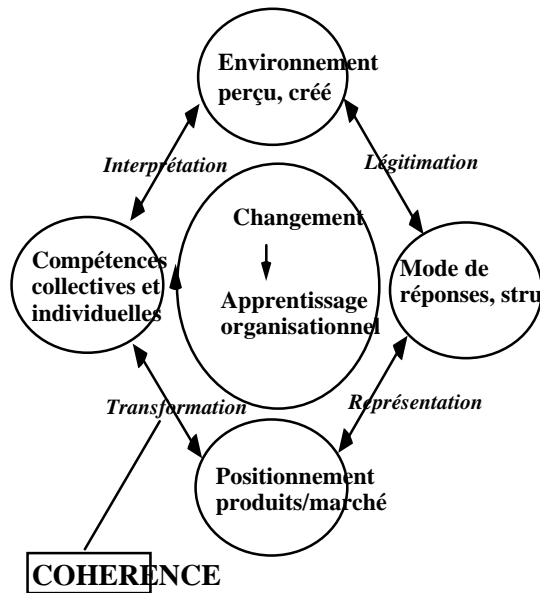
La cohérence induit celle d'une logique des changements (Guilhon, 1993). M. Porter parle de cohésion stratégique c'est-à-dire suggère que les activités de l'entreprise -ici les compétences, les modes de réponse, les perceptions, le positionnement- s'interpénètrent et qu'il existe une concordance logique entre les décisions stratégiques, la définition des objectifs, les moyens et les produits fabriqués, et les capacités/compétences dans l'entreprise. Cette évidence a longtemps été supplantée par les priorités du management qui ont eu tendance à considérer certaines activités ou certaines compétences centrales comme étant fondamentales au détriment d'une vision globale des activités et des compétences globales dans l'organisation. La cohérence, sorte de rationalité des organisations peut être circonscrite par quatre relations majeures entre les éléments :

\* la légitimité exprime les problèmes soulevés par la perception de l'environnement à partir de laquelle l'organisation fait des choix de coordonner des activités qui lui sont spécifiques, et de donner des réponses en fonction des règles et des routines produites. L'organisation cherche à légitimer ses choix dans ses actions. Mais, la légitimité est une contrainte (Hannan et Freeman, 1977) car si l'organisation est amenée par ses changements à violer cet appel à légitimité, les coûts occasionnés peuvent être la perte sont très importants.

\* La représentation caractérise la relation entre les modes de réponses de l'organisation et son positionnement dans l'environnement réalisé par sa production. Le produit ou le service offert par l'organisation est conçu, décrit et fabriqué par des procédés et des compétences en fonction de la représentation qu'en ont les membres de l'organisation, à partir de leur perception et de l'interprétation de l'environnement. Le positionnement en termes de produit/marché se définit par la représentation que se

font les individus de leur organisation traduit dans l'action par les modes de réponse qu'ils développent. Le changement de positionnement a lieu lorsque les individus n'ont plus les mêmes représentations des "problèmes" (Simon, 1991), c'est-à-dire perçoivent et interprètent les informations de nature à générer des modes de réponse nouveaux.

**Schéma - . 1 : les éléments de l'organisation.**



\* La transformation sous-tend la relation entre le positionnement et les compétences des membres. Les compétences représentent un ensemble de connaissances nécessaires et produites par des "constructions subjectives", des interprétations qui se traduisent par des actions tangibles (Child, 1997; Takeuchi et Nonaka, 1986), c'est-à-dire par le positionnement en termes de produits/marché. Ce que Nonaka et Takeuchi appellent la "conversion des connaissances" est transposable dans la relation de transformation présentée ici, par le passage des connaissances tacites vers des connaissances explicites, c'est-à-dire l'extériorisation. Les actions identifiables peuvent s'interpréter dans l'organisation par le système de transformation des compétences en réalisations concrètes.

\* L'interprétation caractérise la relation entre les compétences et l'environnement. Largement décrite dans les travaux de Weick (1979, 1991) de Child (1997), l'interprétation de l'environnement par les individus se traduit par des situations "équivoques" et multiples donnant lieu à des choix d'organisation. l'environnement est "agi" et sélectionné par les individus sur la base de leurs connaissances et de leurs compétences. L'interprétation de l'environnement ne se réalise qu'à partir des compétences collectives et partagées des membres qui sélectionnent et retiennent de l'environnement que ce qui leur convient pour rationaliser leurs actions. L'interprétation conduit donc à une reproduction ou à une transformation des compétences selon les solutions préférées par les individus pour "structurer" (Giddens, 1987) l'organisation.

La cohérence est le principe d'équilibre entre ces quatre relations et ces quatre éléments centraux dans lesquels se retrouvent les différentes dimensions des organisations. L'organisation est ainsi représentée comme un ensemble d'individus qui interagissent en échangeant des informations codées d'après des routines, des règles et des codes spécifiques et partagés dans un contexte particulier, à l'intérieur de structures formelles. L'apprentissage organisationnel apparaît dans les organisations dès que la cohérence recherchée est menacée par des ruptures brutales dans les relations. Les membres corrigent ces erreurs perçues ou interprétées déplaçant les connaissances et les compétences pour reproduire le système ou en les transformant pour changer le système.

## II.2 Moments, mécanismes et types d'apprentissage organisationnel.

L'organisation évolue parce que ses membres apprennent à faire les mêmes choses ou à faire différemment. Ce qui est chez certains auteurs évoqué comme des non-apprentissages ou des

désapprentissage, phase durant laquelle les individus déconstruisent leurs certitudes, doit être plutôt considéré comme un apprentissage transformateur qui casse les visions, les certitudes, les normes et les objectifs, les routines. Les périodes de changement sont des périodes de moments apprenants et les périodes de stabilité sont celles de la compréhension des mécanismes de changement.

L'évolution des organisations se traduit par des périodes de changement dues à des variations dans les relations d'interprétation, de représentation, de légitimation et de transformation.

Le processus d'apprentissage intervient pendant ces changements et vise à déplacer ou transformer les connaissances et les compétences dans l'organisation. Toutefois, il subsiste un écueil dans ces changements qui réside dans le mécanisme de conversion des savoirs et notamment des savoirs partagés. L'apport de Nonaka (1994) est fondamental pour comprendre le passage des niveaux de connaissance individuels vers les niveaux collectifs et pour comprendre la dimension tacite et discursive de l'apprentissage que nous avons mise en évidence ci-dessus.

En effet, les individus apprenent ensemble en partageant des représentations, des attitudes et des connaissances non dites caractérisées par des actions communes et des réponses identiques aux problèmes. Les individus apprenent aussi ensemble en explicitant les problèmes représentés et les solutions proposées. L'apprentissage organisationnel revêt donc une dimension non-dite et une dimension exprimée. Les connaissances et compétences partagées sont déplacées ou transformées dans la mesure où les individus expriment en commun des problèmes organisationnels ou agissent dans un contexte qu'ils contribuent à transformer.

L'apprentissage organisationnel est donc repérable dans les organisations par les différentes relations d'interprétation, de légitimation, de transformation et de représentation. Celles-ci, en étant soumises au changement, traduisent une conversion des savoirs tacites et explicites qui prend des formes différentes selon la représentation des problèmes.

Le schéma n°2 montre que les relations entre les éléments fondateurs de l'organisation changent lorsqu'un problème apparaît dans l'environnement ou dans l'organisation et que les individus le corrigent selon la représentation et les routines développées dans l'organisation. Il y a dans cette réponse une conversion des savoirs donnant lieu à une transformation ou à un déplacement des connaissances et des compétences. Ces conversions forment le processus d'apprentissage et créent le changement.

### **L'environnement interprété par un contexte.**

L'environnement est interprété par les membres de l'organisation comme étant contraignant ou porteur d'occasion selon la sélection qu'ils opèrent et le degré de changement qu'ils sont prêts à mettre en oeuvre (modes de réponses). L'organisation, via ses membres émet une réponse qui consiste à maintenir le contexte dans son état parce qu'ils ont codé ce qui a été appris dans le passé et qui est appliqué automatiquement pour corriger les erreurs perçues. Mais cette réponse peut aussi être changée parce qu'il existe des routines nouvelles créées par le contexte (Weick, 1991). La relation de l'organisation et de l'environnement est donc caractérisée par un jeu de stimuli-réponse. Les stimuli sont un ensemble d'informations laissant percevoir des erreurs qui vont être interprétées dans un contexte composé d'éléments invariants, c'est-à-dire plus difficilement soumis au changement, et d'éléments instables facilement transformables (Huber, 1991). Ces derniers sont insérés dans les éléments stables.

Les éléments invariants constituent les règles, les routines, les structures physiques et les procédures. En revanche, les éléments instables sont le "moteur" du changement se situent au plan de l'information, des savoirs, des connaissances et des compétences. Celles-ci englobent certains attributs (Boisot, 1997) : c'est l'ensemble des connaissances tacites difficiles à imiter (Polanyi, 1962), contextualisé dans une organisation (Leboterf, 1994), qui regroupe les expériences passées, des savoirs théoriques et pratiques. La compétence se crée parce que les individus sont "mis en scène" dans des structures qui leur donnent un sens. L'apprentissage organisationnel se produit par la rencontre entre le niveau partagé<sup>7</sup> des éléments instables et les éléments invariants, laquelle engendre un besoin de corriger les erreurs perçues. La conversion des savoirs relative à l'apprentissage se fait du tacite vers le tacite. L'interprétation des stimuli

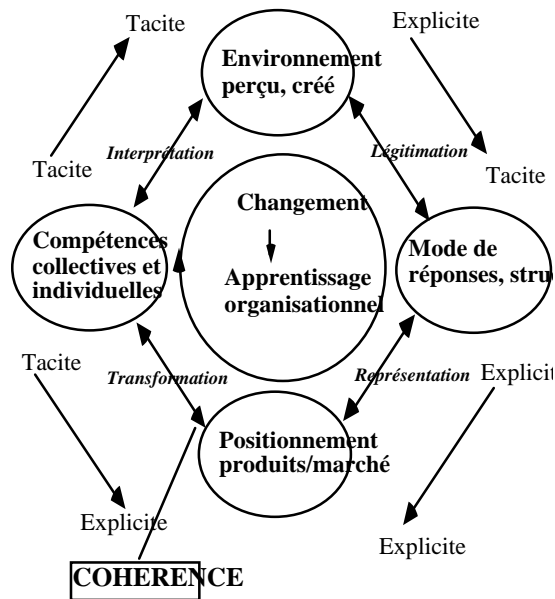
---

<sup>7</sup> Le passage du niveau individuel et niveau collectif s'opère par l'explicitation des savoirs et des connaissances, par la communication entre individus, favorisant la création de modèles mentaux partagés et par les actions. (Nonaka, 1994; Kim, 1993).



de l'environnement se réalise par une vision commune et des perceptions partagées par des routines, des actions, des attitudes caractérisées entre autre par la culture de l'organisation.

**Schéma - .2**



**Du contexte au processus de changement par transformation.**

Le processus d'apprentissage organisationnel traduit une action de changement (Argyris et Schön, 1978) créée par l'interprétation des dysfonctionnements le long de "trames nouvelles" ou de trames existantes (Huber, 1991) - c'est-à-dire sans modifier les éléments invariants ou au contraire en les redéfinissant-. Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, la transformation constitue la relation entre les compétences et les connaissances et les réalisations concrètes qui en sont faites. Il est évident qu'un déplacement de connaissance et de compétences renforcent la capacité des individus à réaliser les mêmes objets, les mêmes missions. En revanche, la transformation des compétences peut sensiblement changer ces réalisations.

L'évolution de l'organisation peut ainsi se faire de trois façons différentes :

\* Premièrement, le processus de changement donne un sens au contexte qui la créé et l'apprentissage organisationnel s'énonce dans la reproduction des situations. Les membres appliquent des réponses connues et apprises par la répétition des expériences; ils apprennent ainsi à déplacer, à adapter les compétences (par la formation par exemple -Lawrie, 1990; Bouteiller, 1997-) dans le cadre identique des invariants du contexte. Weick (1991) identifie ce processus par la séquence "stimuli différents-même réponse". Ce type de changement donne lieu à un apprentissage organisationnel reproducteur.

\*L'apprentissage organisationnel peut aussi s'énoncer par la transformation de tout ou partie du contexte qui le crée. Cela signifie que le contexte contient les prémisses favorables à sa transformation (par exemple par le recrutement de nouvelles compétences, des nouvelles formations, le changement de leader, des projets nouveaux etc...) Cet apprentissage organisationnel intervient dans des situations qui interrogent les compétences afin d'en créer de nouvelles . Les routines et les règles sont transformées et se redéfinissent sur ces compétences.

\* L'évolution peut aussi naître de l'inertie et l'apprentissage organisationnel prend forme dans des changements lents et longs visant à reproduire les règles et routines existantes On retrouve ici les travaux de Hannan et Freeman (1977) qui développent un modèle d'adaptation par inertie qui se fait par deux voies : la sélection ou l'apprentissage. En dégagant ces principes de la contrainte déterministe dans laquelle ils ont été développés, l'inertie ne signifie pas exclusivement un état de non changement, mais plutôt une situation de changement très lente et très longue pour faire évoluer les éléments invariants de l'organisation. Des "routines défensives" (Argyris, 1995) inhibent l'apprentissage organisationnel à court

terme mais créent un besoin de changement radical à long terme pour éviter la sélection environnementale due à une incohérence entre l'évolution de l'environnement et l'évolution de l'organisation (Levinthal, 1991).

Dans ces trois situations de changement, qui relèvent de la recherche de cohérence de l'organisation, la conversion des savoirs dans l'apprentissage se fait du tacite vers l'explicite. C'est à partir des compétences et des connaissances partagées mises en scène dans l'organisation via les routines et les actions que sont exprimés et interprétés les changements reproducteurs ou transformateurs. C'est à partir des savoirs tacites que vont être reproduits ou créés des savoirs explicités.

### **Représentation des réponses...**

Les membres de l'organisation représentent les réponses qu'ils ont donné pour corriger l'erreur avant ou après le changement. Les solutions de reproduire ou de transformer le contexte vont être ré-interprétées comme étant le résultat de choix clairement définis (Cohen et Sproull, 1991). Cette phase nécessite une période de stabilité pour "gérer le nouveau contexte" et rétablir la cohérence interne et externe. Ce qui est représenté et discuté par les membres comme étant un problème identifié est interprété ou corrigé par des routines, des attitudes, des actions ancrées dans le système organisationnel.

### **... et légitimation.**

Les organisations conservent leur cohérence par les processus d'apprentissage (reproducteur ou transformateur) en générant des changements organisationnels adaptés à leurs contextes. Chacune trouve son développement harmonieux à travers ce qu'elle sait faire et ce qu'elle peut faire c'est-à-dire en conservant une logique cohérente entre les structures, les compétences et les choix réalisés à partir des interprétations de l'environnement. Les réponses de l'organisations se traduisent par une recherche de légitimité dans l'environnement par le positionnement des produits/marchés. Ces réponses conduisent à deux situations extrêmes d'apprentissage : la reproduction par déplacement de compétences c'est-à-dire une réponse identique. La transformation par changement de compétences, c'est-à-dire réponse transformée.

Dans le cas des réponses identiques, l'organisation entretient un processus de légitimation inchangé puisque les éléments invariants restent identiques ou déplacés. En revanche, dans le cas des réponses transformées, l'organisation doit redéfinir le processus de légitimation souvent par la confrontation avec des environnements inconnus et par de nouvelles interactions avec des organisations. En transformant les compétences, l'organisation apprend à faire autre chose qu'elle valorise par des produits, des projets nouveaux ou sur des marchés différents. Il est évident que l'organisation dont les membres apprennent à transformer leurs modes de réponse pour atteindre une nouvelle cohérence externe est confrontée à des situations inconnues pour lesquelles elle n'a pas de référentiel passé. Pour cela, elle doit gagner une légitimité qu'elle trouve dans ses compétences clefs (Hamel et Prahalad, 1989; Boisot, 1997). Dans ces deux cas, l'apprentissage organisationnel est traduit par le passage du savoir explicite vers le savoir explicite. La création, marginale ou radicale des connaissances se fait par le mode discursif, la représentation claire et énoncée des problèmes et des solutions données en termes de produit/marché.

Pour conserver sa cohérence, l'organisation corrige les erreurs par des changements qui provoquent des apprentissages organisationnels. Ceux ci sont localisés dans les différentes relations entre les éléments stables et les éléments invariants de l'organisation et se différencient par les changements reproducteurs ou transformateurs qu'ils expliquent. L'action d'apprentissage de l'organisation se conclut par un déplacement ou une transformation des compétences traduite dans la conversion des savoirs.

Si chaque relation entre les éléments fondateurs de l'organisation induit un type spécifique de conversion des savoirs, il est évident que le processus d'apprentissage organisationnel qui maintient la cohérence entre les éléments induit le cycle complet de conversion des savoirs. Le modèle d'organisation ci-dessus est intéressant pour expliquer l'évolution des organisations et pour repérer les apprentissages organisationnels à l'oeuvre pendant ces périodes de changement. Les trois processus de changement développés ne sont pas uniques pour une organisation. Le passage d'un d'apprentissage organisationnel à un autre se réalise par la réduction de certains facteurs d'immobilité (Argyris, 1995), comme les règles et les routines. Mais, cette réduction des facteurs n'est possible que si le contexte dans lequel se crée le besoin changement porte en lui les possibilités de réduction des facteurs (Pettigrew, 1987).

## **CONCLUSION**

La littérature sur l'apprentissage est vaste et présente cette métaphore organisationnelle au travers des multiples disciplines qui l'utilisent. Les champs de l'apprentissage sont nombreux mais les travaux qui s'y rattachent proposent une vision circonscrite de l'apprentissage dans certaines parties de l'organisation : la mémoire, le savoir, l'information, l'individu, les modes de réponses etc. Chacune des recherches apportent une pierre à l'édifice d'une meilleure compréhension du concept d'apprentissage. Sur la base de ces différents travaux, nous proposons une vision de l'organisation permettant de proposer une approche homogène et globale de l'apprentissage organisationnel.

En effet, les organisations composées d'individus et l'environnement composé d'organisations sont en évolution permanente, quels que soient les modes adoptés, et sont amenés à gérer des changements organisationnels qui touchent les structures et les comportements des organisations. L'apprentissage organisationnel permet d'analyser ces processus d'évolution en intégrant à la fois le processus cognitif des individus, le processus stratégique des structures et des activités. En "découpant" l'apprentissage organisationnel en séquences de changement reproducteurs ou transformateurs du contexte dans lequel il est créé, il est possible d'envisager l'organisation comme un ensemble d'individus en interaction, agissant à l'intérieur de règles et de routines qu'ils cherchent à reproduire ou à transformer lorsqu'ils cherchent à atteindre ou ont atteint une situation organisationnelle différente. L'évolution est inéluctable pour les organisations, mais elles font le choix au travers des individus de la "provoquer" ou de s'adapter.

Pour finir, nous pouvons dire que la vision de l'apprentissage organisationnel présentée ici constitue une sorte de garde-fou organisationnel contre les illusions et autres ambitions (notamment lors du changement de direction ou de dirigeant) des individus qui ne refléteraient pas la cohérence interne de l'organisation. Celles-ci sont principalement caractérisées par des apprentissages individuels inadaptés aux apprentissages organisationnels.

## **BIBLIOGRAPHIE.**

- ARGYRIS, C. et D. SCHÖN, *Organizational learning, a theory of action perspective*, Jossey Bass Pub., 1978
- ARGYRIS, C. *Savoir pour agir, surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Interédition, 1995
- BATESON, G. *Vers une écologie de l'esprit*, Seuil, 1977
- BAUMARD, P. *Organisations déconcertées*, Masson., 1996
- BEDEIAN, A. "Choice and determinism : a comment", *Strategic Management Journal*, vol 11, 1990
- BENNIS, W., *Le développement des organisations, sa pratique, ses perspectives et ses problèmes*, Dalloz Gestion, 1975
- BOISOT, M. "Spinning a good yarn : the identification of core competencies at Courtaulds", internet.
- BOUTEILLER, D. "Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continu", *Gestion* vol 22, n°3, 1997.
- BROWN, J. et P.DUGUID, "Organizational learning and communities-of-practice", *Organization Science*, vol 2, n°1, 1991
- CHILD, J. "Organizational structure, environment and performance : the role of strategic choice", *Sociology*, vol 6, n°1, 1972.
- CHILD, J. "Strategic choice in the analysis of action, structure, organizations and environment : retrospect and prospect", *Organization Studies* vol 18, n°1, 1997.
- COHEN, J et LS. SPROULL, "Editor's introduction", *Organization Science*, vol 2, n°1, 1991.
- CYERT, R. et J. MARCH, *A behavioral theory of the firm*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1963
- DODGSON, M. "Organizational learning : a review of some literature", *Organizational Dynamics* vol 14, 1993
- DOVING, E. "In the image of man : organizational action, competence and learning", in *Metaphor and organizations*, GRANT. D et C. OSWICK, Sage Publication, 1997
- EASTERBY-SMITH, M "Disciplines of organizational learning : contributions and critiques", *Human Relations*, vol 50, n°9, 1997.
- FIOL, M. et M. LYLES, "Organizational learning", *Academy of Management Review*, vol 10, n°4, 1985
- FRENCH, J. et R. BELL, *Organization development*, Prentice Hall, 1978

- GIDDENS , A. *La constitution de la société, éléments de la théorie de la structuration*, P.U.F,1987
- GUILHON, A. , "Apprentissage organisationnel et PME", *Revue Sciences de Gestion*, N°22, 1996.
- GUILHON, A., "Etude de la relation entre le changement organisationnel et l'investissement intellectuel dans les PME", *Thèse de Doctorat de l'Université de Montpellier I*, Octobre 1993.
- HAFSIT, . et B. FABI, "les fondements du changement stratégique", Transcontinental, Montréal, 1997.
- HAMEL, G. et CK. PRAHALAD, "The core competence of the corporation", *Harvard Business Review*, vol 68, n°3,1990
- HANNAN, M. et J. FREEMAN, "The population ecology of organizations", *American Journal of Sociology*, n°82,1977
- HENDRY, C."Understanding and creating whole organizational change through learning theory", *Human relation*, vol 49, n°5, 1996.
- HREBINIACK, L. et W.JOYCE, "Organizational adaptation : strategic choice and environmental determinism", *Administrative Science Quarterly*, vol 30, 1985
- HUBER, G. "Organizational learning : the contributing processes and the literatures", *Organization Science*, vol 2, n°1, 1991
- INGHAM, M. " L'apprentissage organisationnel dans les coopérations", *Revue Française de Gestion*, Janvier 1994.
- KATZ, D. et R. KAHN , *The social psychology of organizations*, New York, John Wiley, 1966
- KIM, D. "The link between individual and organizational learning", *Sloan Management Review*, Automn, 1993.
- KOENIG, G."L'apprentissage organisationnel, repérage des lieux", *Revue Française de Gestion*, Janvier,1994
- LANT, T. et S.MEZIAS, (1990), "Managing discontinuous change : a simulation study of organizational learning and entrepreneurschip", *Strategic Management Journal*, vol 11,
- LEBOTERF, G ., (1994), *de la Compétence, essai sur un attracteur étrange*, Les éditions d'Organisation,
- LEVINTHAL, D. (1991), "Organizational adaptation and environmental selection", *Organization Science*, vol 2, n°1.
- LOUART, P. (1996), "L'apparente révolution des formes organisationnelles", *Revue Française de Gestion*, N°107.
- MacDONALD, S. (1995), "Learning to change : an information perspective on learning in the organization", *Organization Science*, vol 6, n°5.
- MACK, M. (1995), "L'organisation apprenante", *Revue Française de Gestion*, n°105.
- MARCH, J. (1991), *Décisions et organisations*, Edition d'organisation.
- MARCH, J., M. COHEN et J.OLSEN, (1972), "Garbage can modele of organizational choice", *Administrative Science Quarterly*, vol 17, n°1.
- McCOURT, W. "Discussion note : using metaphors to understand and to change organizations : a critique of Gareth Morgan's approach", *Organization Studies*, vol 18, n°3, 1997.
- MEZIAS, S. et D. MINER, "Ugly duckling no more : past and future of organizational learning research", *Organization Science*, vol 7, N°1,1996
- MINTZBERG, H. et F. WESTLEY, "Cycles of organizational change", *Strategic Management Journal*, vol 13,1992.
- NONAKA, I . "A dynamic theory of organizational knowledge creation", *Organization Science*, vol 5, n°1, 1994
- NONAKA, I. et H.TAKEUCHI, "Corporate self renewal", *Organization science*, 1990.
- PARLIER, M. F.MINET et S.de WITTE, *La compétence, mythe, construction ou réalité*, L'Harmattan,1994
- PETTIGREW, A."Context and action in the transformation of the firm", *Journal of Management Studies*, vol 24, n°6,1987
- PFEFFER, J. et G.SALANCIK, "The external control of organizations : a ressource dependance perspective", Harper et Row,1978
- POLANYI, M. *Personal knowledge*, Routledge and Kegan, London, 1962.
- PORTER, M.. "Plaidoyer pour un retour de la stratégie", *Harvard L'expansion*, 1997

- REIX, R. "savoir tacite et savoir formalisé", *Revue Française de Gestion*, n°105, 1995.
- ROMANELLI, E. et M.TUSHMAN, "Inertia, environments and strategic choice : a quasi-experimental design for comparative longitudinal research", *Management Science*, 1986.
- SCHÖN, D."Quelques questions à propos du concept d'apprentissage organisationnel", in *L'analyse stratégique*, Colloque de Cerisy, Seuil,1996
- SCHRIVASTANA, P., "A typology of organizational learning systems", *Journal of Management Studies*, vol 31, n°3, 1994.
- SENGE, P."The builder's new work : building learning organization", *Sloan Management Review*, vo 1 32, n°1,1990
- SIMON, H. "Bounded rationality and organizational learning", *Organization Science*, vol 2, n°1,1991
- TUSHMAN, M. et E.ROMANELLI, "Organizational evolution", *Research in Organizational behavior*, vol 7,1985
- WATZLAWICK, P. et alii, *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Seuil,1975
- WEICK, K.E *The social psychology of organizing*, Random House, NY, 1979.
- WEICK, K.E."The non-traditional quality of organizational learning", *Organization Science*, vol 2, n°1,1991
- WEICK,K.E , *Sensemaking in organization*, Sage publication, 1995.
- WINOGRAD. T et F.FLORES, *L'intelligence artificielle en question*, PUF, 1989.