

**L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL :
QUAND LES EXPERIENCES CENTREES COTOIENT
LES EXPERIENCES DELOCALISEES...**

**Sandra CHARREIRE
ATER, Université Paris-Dauphine
Centre de recherche DMSP
75775 Paris cedex 16
Tel : 44 05 44 59, Fax : 44 05 44 59**

**« Recherche aboutie » présentée lors de la cinquième Conférence de l'AIMS,
Lille, mai 1996**

L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL : QUAND LES EXPERIENCES CENTREES COTOIENT LES EXPERIENCES DELOCALISEES...

INTRODUCTION :

L'apprentissage organisationnel constitue un thème de réflexion important en sciences de gestion. Cependant, bien qu'il fasse l'objet d'un intérêt réel de la part de nombreux chercheurs, ce champ souffre d'un déficit d'études empiriques ne permettant pas d'aller au-delà des conceptualisations proposées jusqu'alors.

La littérature nous indique cependant un certain nombre de concepts significatifs du processus d'apprentissage. Nous savons ainsi que les connaissances organisationnelles (Duncan et Weiss, 1979; Hedberg, 1981; Nonaka, 1994) les systèmes d'information mobilisés (Sanderlands et Stablein, 1987 ; Feldman et March, 1981 ; Marchlup, 1983) les représentations des acteurs (Stubbart, 1993 ; Sproull, 1981) et la mémoire organisationnelle (Walsh et Ungson, 1991 ; Levitt et March, 1988 ; Hedberg, 1981) jouent un rôle dans le processus d'apprentissage. Ils participent à sa construction en l'orientant. L'étude des travaux principaux nous permet également de penser que les résultats de l'apprentissage s'inscrivent dans deux ensembles ou dimensions organisationnelles : les principes (*espoused theory*) et les pratiques (*theories in use*). Ainsi, si peu d'études empiriques existent dans le domaine, nous disposons d'une théorie de l'apprentissage organisationnel qui, au fur et à mesure de son élaboration, a veillé à proposer des conceptualisations complètes et complexes du phénomène. Cependant, la question de savoir comment, concrètement, une organisation apprend reste entière.

L'objectif de cet article est double : 1- présenter les résultats d'une recherche empirique de deux années sur le processus d'apprentissage organisationnel et, 2- introduire une discussion sur un des résultats apparus.

Nous développons, dans une première partie, les résultats d'une recherche sur le processus d'apprentissage et nous présentons son principal résultat : la modélisation que nous proposons, laquelle tend à expliciter concrètement le processus d'apprentissage organisationnel. Nous verrons que les résultats font apparaître des articulations théoriques entre des concepts significatifs du processus d'apprentissage. Dans une seconde partie, nous nous concentrons sur une des articulations que notre recherche permet de mettre en évidence : il s'agit du rôle de la mémoire organisationnelle sur la migration des relations et des savoir nouveaux introduits par l'objet d'apprentissage. Cette seconde partie, présentée ici sous forme d'une discussion, est de nature exploratoire. L'objectif est de proposer des bases de réflexion pour des recherches futures en ce sens. Les éléments de discussion présentés sont éclairés par les données du terrain.

I) LA MODELISATION DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE OU LA MISE EN EVIDENCE D'UNE FORME ALTERNATIVE.

Cette première partie présente les résultats d'une recherche ayant pour objectif de rentrer au coeur de ce qui reste une « boîte noire », le processus lui-même. La logique qui a prévalu a été celle de la mise à l'épreuve, sur le terrain, des conceptualisations existantes du phénomène avec l'ambition, par la confrontation, de produire « du nouveau ». Le positionnement de la recherche est ainsi celui de la construction d'un objet théorique. La démarche méthodologique a été de type qualitative et nous sommes largement appuyés sur les travaux de Yin (1990) et de Miles et Huberman (1991) afin de penser et de déployer, sur le terrain, la stratégie de recherche ; une étude de cas en profondeur. Cette dernière a consisté à suivre, dans une Direction régionale de France Telecom, l'introduction d'une innovation managériale. Notre position de chercheur dans l'organisation a été celle de l'observateur et notre travail a consisté à suivre les parcours cognitifs et comportementaux de plusieurs catégories d'acteurs afin de rendre compte du processus d'apprentissage de l'outil introduit et de discuter sa forme par rapport aux modèles dominants dans la littérature sur le sujet.

Avant de présenter les résultats de la recherche, il convient de préciser les éléments de la théorie de l'apprentissage qui ont servi à cadrer conceptuellement le travail et sur la base desquels nous nous proposons de discuter par la suite. En effet, nous verrons que les conceptualisations dominantes sont remises en grande partie en cause par nos observations. Nous verrons également que le rôle de la mémoire organisationnelle, rôle considéré comme majeur dans le processus d'apprentissage, peut être explicité plus précisément avec la conceptualisation du processus d'apprentissage que nous proposons.

1.1 Le cadre conceptuel de la recherche.

L'étude de la littérature fait apparaître des conceptualisations riches du processus d'apprentissage organisationnel même si les développements n'offrent pas un consensus large pour définir le phénomène. La littérature dans le domaine comprend plusieurs volets. Un premier courant s'est intéressé à l'apprentissage en tant que concept pour étudier d'autres phénomènes, comme l'adaptation ou la décision ou la diffusion des innovations (Attewell, 1992). Dans ces travaux, l'apprentissage organisationnel n'est pas considéré comme un objet de recherche à part entière, mais plutôt comme une perspective nouvelle pour regarder et étudier le fonctionnement des organisations.

Le courant dans lequel notre travail se situe envisage, quant à lui, l'apprentissage comme un objet d'étude à part entière ayant une dynamique propre. L'étude de la littérature nous a conduit à proposer une définition de l'apprentissage organisationnel.

Nous définissons l'apprentissage organisationnel comme le processus par lequel les données anciennes (connaissances ou savoir, pratiques, procédures, représentations) sont combinées avec de nouvelles données et mises en œuvre collectivement dans des actions ou dans la préparation d'actions futures. Cette combinaison peut nécessiter de réorganiser, de réformer, d'inventer ou d'écarter des pratiques et/ou les principes qui les sous-tendent. Le processus d'apprentissage organisationnel vise ainsi à modifier la gestion des situations et/ou les situations elles-mêmes. Nous

considérons qu'il n'y a véritablement apprentissage que si les connaissances nouvelles sont traitées et mises en œuvre par les acteurs de l'organisation.

Le courant s'intéressant au processus lui-même est riche de nombreux travaux et la première conceptualisation approfondie du concept a été élaborée par Argyris et Schön (1978). Ces derniers avancent que l'organisation réagit selon une théorie de l'action. L'organisation est ainsi définie comme un système cognitif complexe, lequel reflète, entre autres, les représentations de ses acteurs. Un ensemble de normes et de procédures caractérise et maintient le système. Une étude des principaux travaux du domaine montre que deux dimensions sont fondamentales pour analyser la dynamique d'un tel processus : il s'agit de l'ensemble des pratiques d'une part et de l'ensemble de principes qui les sous-tendent d'autre part. Argyris et Schön (1978) considèrent que ces deux dimensions sont régies par des théories de l'action, les théories pratiquées (*theories in use*) et les théories affichées (*espoused theory*). Nous avons considéré ces deux ensembles comme étant les lieux d'ancrage des résultats de l'apprentissage organisationnel. Autrement dit, l'organisation peut être caractérisée par un ensemble de pratique et par un ensemble de principes. Lorsqu'une organisation réagit à un stimulus (que nous appelons objet d'apprentissage), elle va initialement construire une réponse, une réaction, en fonction de ces deux ensembles qui caractérisent ses modes de régulation habituels. Nous concevons ces deux ensembles fondamentaux comme étant, en quelque sorte, une base de données organisationnelle. La notion de mémoire organisationnelle est présente ici au sens où ces pratiques et ces principes sont, pour une large part, mémorisés par l'organisation. Ils peuvent l'être sous des formes tangibles (documents, notes de service, modes opératoires) ou intangibles (mémoire des acteurs, représentations collectives).

Les différents travaux sur l'apprentissage ont cherché à comprendre et à représenter des processus types. Deux formes d'apprentissage dominent la littérature aujourd'hui ; les apprentissages en simple boucle et les apprentissages en double boucle. Nous devons cette terminologie à Argyris et Schön (1978) qui, les premiers, ont formalisé de façon élaborée ce phénomène cognitif collectif. Cependant, il existe des travaux plus anciens (Bateson, 1973) qui présentent des conceptualisations de l'apprentissage également en niveaux distincts¹, ces niveaux étant caractérisés par le degré de complexité du processus. Par la suite, les nombreuses recherches dans le domaine ont enrichi et étayé l'idée de niveau ou degré d'apprentissage (Hedberg, 1981 ; Nyström et Starbuck, 1984 ; Levitt et March, 1988 ; Fiol et Lyles, 1985 ; Huber, 1991).

L'apprentissage organisationnel est ainsi un thème largement débattu et qui a donné récemment lieu à la production d'un certain nombre de travaux en France notamment. Ces travaux sont intéressants dans la mesure où ils s'appuient, pour quelques uns, sur des recherches empiriques. Ainsi, Charue (1991) a montré l'intérêt qui existe, d'un point de vue théorique, à appréhender les phénomènes de changements organisationnels à travers les apprentissages produits. Cette approche éclaire notre compréhension de l'articulation entre connaissance et action au niveau

¹ Bateson (1973) envisage trois niveaux distincts, dont deux sont très proches de ceux développés par Argyris et Schön (1978). Bateson avait également envisagé un troisième niveau (le « deuterio learning ») qui qualifie l'aptitude à apprendre de l'organisation. Ce méta-niveau n'a été que très peu développé par la suite dans les recherches du domaine. Une étude de Burgoyne et Hodgson (1983) en fait cependant état.

interindividuel. Les savoir mobilisés, leurs caractéristiques, ont également fait l'objet de travaux. Hatchuel et Weil (1992) ont présenté une typologie des savoir (savoir combiner, savoir comprendre et savoir faire) qui laisse à penser qu'il existe un lien entre le type de savoir mobilisé et la nature des apprentissages produits. Ce lien est explicité au niveau des apprentissages individuels. Selon nous, la question reste entière pour ce qui concerne le niveau organisationnel du processus.

Notre investigation sur la dynamique du processus d'apprentissage nous a conduit également à raisonner dans ces termes : nous avons repéré un lien entre la nature des relations et des savoir introduits par l'objet d'apprentissage et l'ampleur des apprentissages repérés au niveau organisationnel. Nous verrons alors que ce lien permet d'éclairer davantage les deux niveaux d'apprentissage classiquement identifiés dans la littérature.

En effet, la littérature envisage le phénomène d'apprentissage en deux formes distinctes et exclusives l'une de l'autre. Chacune de ces formes d'apprentissage est en réalité décrite dans la littérature de manière riche et dense. Le premier processus est simple et vise, lorsqu'un dysfonctionnement est constaté, à le corriger en réadaptant les pratiques (simple boucle). La seconde forme, plus complexe, nécessite de réformer les principes qui sous-tendent les pratiques afin de corriger le dysfonctionnement constaté (apprentissage en double boucle). Nous pouvons résumer dans le tableau (n°1) ci-après, de manière synthétique, les caractéristiques de chacune des formes d'apprentissage développées dans la littérature² :

Tableau 1 : Les deux modèles dominants dans la littérature

Deux modèles dominant d'apprentissage...	en simple boucle	en double boucle
Caractéristiques	<ul style="list-style-type: none"> - se produit par les répétitions. - s'appuie sur les routines. - contexte bien maîtrisé (la stabilité organisationnelle perçue est une condition d'occurrence). - a lieu à tous les niveaux de l'organisation. - permet une adéquation rapide des tâches, des règles et des structures. 	<ul style="list-style-type: none"> - se produit grâce à l'utilisation des connaissances. - ne s'appuie pas sur les routines. - est associé au développement de structures, de règles,...etc différentes. - contexte incertain (l'instabilité organisationnelle perçue est une condition d'occurrence). - se produit plutôt dans les hauts niveaux de la hiérarchie.

Ce tableau est une adaptation de Fiol et Lyles (1985 : 810).

² Ces deux processus types sont encore appelés de premier et de second niveaux ou de premier et de second ordre par certains auteurs.

Indépendamment de la conceptualisation dominante en deux formes distinctes d'apprentissage organisationnel, la littérature met l'accent sur des concepts significatifs du processus. Nous avons retenu les quatre concepts principaux suivants pour conduire notre recherche : la connaissance organisationnelle, les représentations, les systèmes d'information et la mémoire organisationnelle. Si la littérature ne nous indique pas toujours clairement de quels ordres sont les liens entre ces concepts et le processus d'apprentissage, des arguments sont développés pour dire combien il est important d'en tenir compte, lorsqu'on s'intéresse à ce phénomène particulier.

La connaissance organisationnelle est une dimension qui apparaît indissociable de l'apprentissage. En effet, ce qui est appris est fortement connecté à la manière dont on l'apprend. Nous considérons les connaissances comme l'ensemble des données disponibles et utilisables par les acteurs de l'organisation, quelque soient la nature des activités professionnelles entreprises (Duncan et Weiss, 1979). La connaissance nouvelle est produite à travers un dialogue continu entre connaissance tacite et explicite (Nonaka, 1994). Nous considérons que le lien entre connaissance et apprentissage se situe au niveau de l'utilisation, collectivement, de connaissances nouvelles (et anciennes). Il n'y a donc pas systématiquement apprentissage lorsqu'il y a accroissement, en volume, des connaissances de l'organisation (Fiol et Lyles, 1985). Ceci permet également de ne pas faire de lien a priori entre utilisation efficace d'un savoir et performance organisationnelle. Cela pose la question de la pertinence (Charue-Duboc, 1995) des connaissances mobilisées par les acteurs dans la construction d'actions collectives.

La connaissance est véhiculée dans l'organisation, notamment par l'ensemble des systèmes formels et informels d'information. La conception de l'organisation comme un système ouvert (Katz et Kahn, 1978 ; Sanderlands et Stablein, 1987) invite à considérer les échanges et les systèmes qui les autorisent. Ces systèmes sont pertinents à étudier relativement à l'apprentissage organisationnel dans la mesure où la construction de solutions nouvelles passe par la transmission d'une qualité et d'une quantité d'information. Marchlup (1983) définit l'information organisationnelle comme un flux de messages ou de sens qui peuvent s'additionner les uns aux autres, restructurer ou changer la connaissance. Ces flux s'échangent au travers de systèmes d'information. Pour Giordano (1995) l'attention doit être portée sur le contenu des systèmes de communication, mais également sur les processus de mise en relation des acteurs qu'ils supposent. Les modes de relation contribuent à l'échange de données et au partage collectif d'un ensemble de significations. Nous retrouvons ici l'importance de l'interprétation des données (Daft et Weick, 1984) et le rôle de socialisation de l'échange d'information (Feldman et March, 1981).

Les systèmes d'information permettent également de véhiculer et de forger des représentations d'acteurs. Ce troisième concept est également très éclairant pour la compréhension du processus d'apprentissage organisationnel. En effet, les représentations sont un concept central pour les approches cognitives des problèmes organisationnels (Stubbart, 1993). Elles traduisent un ensemble d'idées, de croyances (Sproull, 1981), de mythes sur ce qu'est l'organisation, sur ce qu'elle représente. Certaines représentations sont partagées collectivement et reflètent alors la réalité à partir de laquelle les acteurs vont agir et réagir. L'univers organisationnel est

hautement symbolique, il renferme un certain nombre de croyances que Sproull (1981) définit comme « *des représentations mentales de la compréhension humaine produites par un processus cognitif actif* ». Il semblait donc pertinent de s'intéresser à ces éléments qui affectent l'élaboration des stratégies et des actions. Nous les avons abordé sous l'angle des représentations et nous sommes donc attachés à repérer quelles étaient, sur le terrain, les visions que l'organisation a de son environnement, de son métier, de sa mission et de son fonctionnement.

Enfin, nous avons retenu le concept de mémoire organisationnelle, lié avec l'apprentissage. Il s'agit de prendre en compte les éléments inscrits dans l'organisation qui résultent d'un vécu collectif. Ce vécu concourt à développer des systèmes cognitifs et une mémoire, lesquels sont partagés et développés par les membres de l'organisation (Fiol et Lyles, 1985). Allant dans le même sens, Hedberg (1981) dit que les organisations n'ont pas de cerveau, mais elles disposent de systèmes cognitifs et des mémoires. Cet auteur introduit, dans ses travaux sur l'apprentissage, l'idée que l'apprentissage passe par l'acquisition de compétences nouvelles, mais également par l'écartement de la mémoire d'éléments devenus obsolètes. Levitt et March (1988), en soulignant l'importance de cette idée, étayaient la thèse de l'interdépendance de ces deux processus (apprentissage / désapprentissage et mémorisation organisationnelle).

Walsh et Ungson (1991) traitent du problème de la localisation de la mémoire organisationnelle (les individus, la culture, les archives ou encore les structures organisationnelles). Ils soulignent alors que la localisation de la mémoire est liée à la nature du stockage, laquelle devrait affecter les apprentissages susceptibles de se produire.

La constitution de la mémoire peut se concevoir comme un phénomène dynamique, lié à l'expérience de l'organisation, à son histoire, aux informations, qui, en permanence, sont analysées par ses membres. Certains éléments mémorisés sont partagés par un grand nombre d'acteurs, retenus un certain temps, réutilisés ou non, oubliés ou non. La mémoire est donc appréhendée ici comme une base de données potentiellement utilisable lors d'un processus d'apprentissage.

Généralement, les phases d'acquisition, de stockage et de restauration sont utilisées pour qualifier son fonctionnement. Pour qualifier son contenu, diverses terminologies sont utilisées : Ainsi, les psychologues parlent de « mémoire déclarative » et de « mémoire procédurale », ces catégories ayant été réutilisées dans des travaux en sciences de gestion. Munier (1994) parle de « mémoire d'action » et de « mémoire d'opinion ».

Une recherche récente tente d'explicitier à la fois le fonctionnement de la mémoire organisationnelle et son contenu : Girod (1995) identifie l'existence de deux mémoires fonctionnant ensemble : la mémoire officielle (de long terme) et la mémoire souterraine (de court terme). Chacune d'entre-elles a des composantes propres à trois types de mémoire (procédurale, déclarative et de jugement). Parallèlement aux trois composantes de la mémoire, Girod identifie trois niveaux de traitement de la mémoire : individuel, collectif non centralisé et centralisé. Ainsi neufs sous systèmes en interaction constante sont proposés par l'auteur (Cf. Girod, 1995, p 226).

Ainsi, les travaux sur le processus de mémorisation organisationnelle sont aujourd'hui riches et constituent un véritable enjeu pour la compréhension des comportements organisationnels. Cependant, les définitions de la mémoire sont multiples, souvent très larges et souffrent de la difficulté qu'il y a à les opérationnaliser (Walsh et Ungson, 1991). Nous reviendrons, dans la seconde partie de notre propos, sur la mémoire organisationnelle que nous situerons davantage par rapport au processus d'apprentissage.

1.2. L'étude empirique et la méthodologie déployée sur le terrain.

La démarche méthodologique est qualitative. Elle repose sur une étude de cas en profondeur dans une Direction régionale de France Telecom. L'étude de cas a été envisagée comme stratégie de recherche et nous avons suivi le processus de diffusion d'une innovation managériale intitulée "entretien de progrès". Il s'agit d'un entretien d'évaluation annuel individuel qui est décliné en cascade le long de la ligne hiérarchique. Pour la première fois, les acteurs allaient être évalués, non pas en fonction de leur grade ni de leur ancienneté, mais en fonction d'un bilan annuel effectué en face à face avec leur supérieur hiérarchique. Pour la première fois également, le principe de l'évaluation repose sur un dialogue entre les protagonistes, dialogue ancré (en théorie) sur une discussion portant sur l'atteinte ou non des objectifs individuels préalablement fixés. L'introduction de cette nouvelle pratique managériale est accompagnée d'une méthode, enseignée aux acteurs lors de sessions de formation notamment. Cet outil de management revêt les caractéristiques d'une innovation managériale pour l'organisation étudiée au sens où il signifie un niveau de pratique différent, marquant ainsi une rupture avec ce qui se faisait auparavant sur le problème de l'évaluation des acteurs. La nouvelle pratique a été perçue comme étant radicalement nouvelle par les acteurs considérés. Cette pratique a modifié la qualité et la quantité de l'information disponible concernant le management des hommes.

La nouveauté aux yeux des acteurs, ajoutée aux différences significatives avec les repères du passé que nous venons d'évoquer, confère à l'entretien de progrès le statut d'innovation managériale (Kimberly, 1981 ; Harrow et Willcocks, 1990).

L'étude de cas s'est déroulée sur une période de vingt et un mois au cours de laquelle nous avons procédé à des investigations de différente nature afin de nous assurer de la validité de construit et de la validité interne de l'étude empirique (Yin, 1990). Les données ont été recueillies par divers procédés (entretiens semi-directifs, réunions de groupes, étude de documents internes, observations de sessions de formation à l'outil et de séances de travail, analyse des documents formels d'entretiens...). Une dizaine de sources d'évidence (Yin, 1990) ont été recueillies et organisées. Nous avons ensuite cherché à les recouper et à confronter les analyses rivales que nous en faisons. Les résultats proposés ont émergé de cette confrontation. La démarche qui nous a permis de « faire parler les données » est abductive (Blaug, 1982 ; Koenig, 1994). Les outils de présentations des données proposés par Miles et Huberman (1991) nous ont permis d'élaborer des matrices, permettant de caractériser les observations avec des critères d'analyses précis et permettant au lecteur de saisir la démarche abductive qui a permis l'émergence des résultats. Nous avons notamment étudié les effets de la mise en place de ce nouvel outil pour deux catégories d'acteurs (les agents et les agents de maîtrise, les cadres et les cadres supérieurs). Nous avons

également basé notre analyse sur les représentations de ces acteurs, représentations liées à l'organisation et à l'introduction de cette nouvelle pratique. Nous présentons, en annexe, une matrice chronologique qui illustre l'enchaînement des événements observés sur le terrain et la nature des investigations qui ont été réalisées.

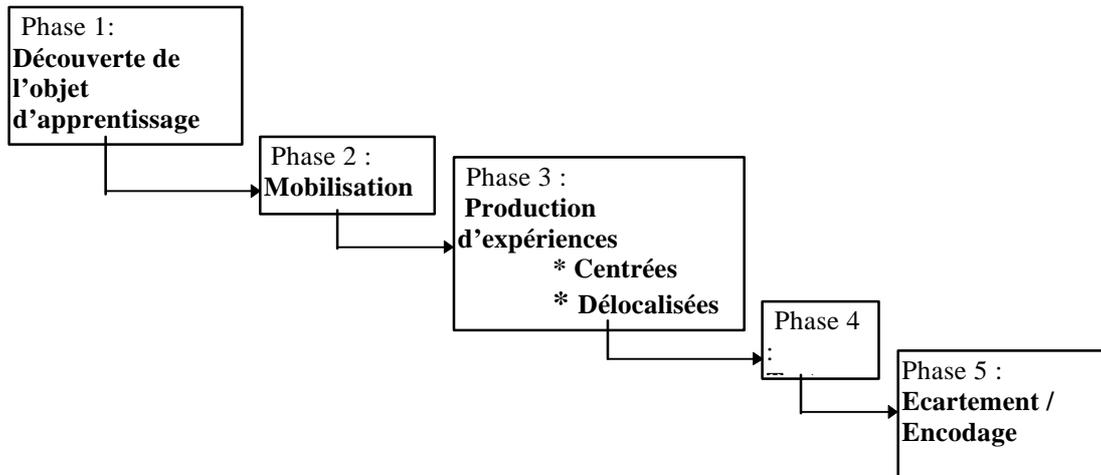
Ainsi, l'analyse du matériau s'est faite selon trois directions. a) Nous avons analysé la chronologie de vingt et un mois d'observation. Cette analyse nous a permis de nous représenter la dynamique du processus observé. b) Nous avons également veillé à confronter, sous la forme d'un aller-retour permanent entre terrain et littérature, les articulations théoriques qui apparaissaient au fur et à mesure de l'analyse des données. Cette analyse nous a permis de faire émerger des points de discussion forts avec les construits tels qu'ils sont présentés dans la littérature. c) Nous avons suivi deux grandes catégories d'acteurs : les agents et agents de maîtrise d'une part, et les cadres et cadres supérieurs d'autre part. Notre attention s'est portée sur les relations entre ces deux catégories notamment. Nous avons reconstitué et analysé ce que nous avons appelé les « parcours cognitifs et comportementaux » des acteurs. Cette analyse nous a permis, notamment, de qualifier les apprentissages des différents niveaux hiérarchiques impliqués, en nous permettant d'en apprécier l'impact sur les autres catégories d'acteurs. En d'autres termes, nous avons montré que les apprentissages des uns ont orienté les apprentissages des autres. Nous retrouvons là l'idée « *d'apprentissages croisés intemporels* » évoqué par Hatchuel, concernant les apprentissages inter-individuels.

Notre position épistémologique vise à construire une explication nouvelle d'un phénomène par la mise à l'épreuve, sur le terrain des conceptualisations existantes. Notre position vise à restituer et à expliciter un phénomène complexe afin d'accroître nos connaissances dans le domaine. Notre recherche tend ainsi vers un réalisme fort de la théorie (Koenig, 1993). L'enracinement des résultats dans un contexte ne constitue pas, selon nous une limite de la portée du propos, mais, au contraire, un des moyens pour aller au-delà des construits théoriques existants par l'étude en profondeur d'un processus. Le mode de généralisation théorique ne doit pas être entendu au sens statistique du terme. Il est de nature analytique (Yin, 1990) et autorise le chercheur, par conséquent à généraliser la discussion au domaine.

1.3 : Le processus d'apprentissage organisationnel : une nouvelle conceptualisation.

L'étude a permis de restituer les principales phases de l'apprentissage lié à l'introduction de l'innovation managériale sur le terrain. Ces phases ont été articulées en un modèle théorique que nous présentons ci-après. Ce modèle comporte cinq phases distinctes comme l'indique la figure 1 suivante :

Figure 1 : la modélisation du processus d'apprentissage en cinq phases



Les cinq temps forts représentés ci-dessus visent à qualifier des processus cognitifs et des actions et/ ou des comportements différents mais intimement interdépendants. Nous allons expliciter chacune des phases repérées en en indiquant, pour chacune d'elle, la teneur et en illustrant nos propos par des observations relatives à telle ou telle catégorie d'acteurs. Nous expliciterons davantage ici la phase de production d'expériences (n°3) dont nous souhaitons discuter plus en détail dans une troisième section, en indiquant alors la nature des liens avec le rôle de la mémoire organisationnelle dans le processus d'apprentissage.

La phase de découverte : Ce temps est celui de la présentation de l'objet d'apprentissage à l'ensemble des acteurs. Par objet d'apprentissage, il faut entendre ce sur quoi les acteurs sont invités à agir et réagir, c'est-à-dire l'entretien de progrès. L'introduction de l'innovation managériale a été pilotée par la Direction des ressources humaines (DRH), laquelle a mis en place un Comité de pilotage du projet. Dans l'organisation, ce projet est présenté comme particulièrement important ; il est déclaré « *projet management phare de l'année 1993* », par les plus hautes instances organisationnelles. La présentation du projet aux acteurs faisait partie des prérogatives de ce Comité.

Cet outil a la particularité d'avoir été décliné sous une quasi-même forme à l'ensemble des acteurs (donc des niveaux hiérarchiques). Ce point est important dans la mesure où il s'agit réellement d'un projet susceptible de mobiliser l'ensemble de l'organisation. Par conséquent, le processus d'apprentissage observé trouve un ancrage sur les trois niveaux analytiques possible du fonctionnement des organisations ; les niveaux individuel, collectif et organisationnel.

Cette phase de découverte peut être décrite comme une phase de réception de l'information brute. Les acteurs ont entendu un message (annonce de l'outil et de l'entrée en vigueur de nouvelles règles de gestion). Ils ont ainsi apprécié très globalement l'écart, en termes de pratiques, qu'allait introduire cette nouvelle pratique. Mais cette appréciation est restée très globale et n'est pas entrée dans le détail des modalités de l'outil ou de sa mise en oeuvre. L'objet d'apprentissage a été appréhendé comme un tout dans cette première phase que l'on peut situer dans le temps allant de janvier à février / mars 1993, pour l'ensemble des niveaux hiérarchiques considérés.

Une seconde phase a également pu être repérée. Il s'agit de la **phase de mobilisation**. Là, des réunions formelles ont été organisées, des formations ont été dispensées. Les acteurs ont ainsi traité l'information de façon plus fine, en analysant chaque point de l'outil et de la démarche managériale nouvelle qui lui est associée. Cette période (environ mars à juin 1993 pour les différentes catégories d'acteurs) est caractérisée également par des échanges informels très nombreux. L'outil, de par la nouveauté qu'il introduit dans l'organisation, fait réagir les acteurs et déstabilise les modes de régulations traditionnels de l'organisation. La nouveauté introduite par l'outil est plus ou moins explicite pour les acteurs au cours de cette phase. Ces éléments nouveaux peuvent être rapidement représentés comme suit (Cf. Tableau 2)

Tableau 2 : Les éléments nouveaux introduits par l'outil en termes de relations et de savoir.

L'outil introduit de nouvelles relations entre les acteurs :	L'outil introduit de nouveaux savoir entre les acteurs :
<p>EXPLICITES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le dialogue est institutionnalisé entre deux niveaux hiérarchiques. (Auparavant, la notation administrative ne donnait pas lieu à un échange formel entre les niveaux N et N+1). - L'interdépendance des niveaux hiérarchiques en terme de gestion des carrières est introduite. (Le système était tel que les niveaux étaient volontairement organisés de façon indépendante) 	<p>EXPLICITES</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'évaluation de compétences individuelles et l'appréciation des compétences requises par poste sont enseignées. (L'évaluation des compétences se substitue à la notion d'ancienneté). - La technique même de l'évaluation (« l'appréciation littérale et factuelle ») fait partie de la démarche. (Elle se substitue à la notation administrative).
<p>TACITES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vers le tassement des lignes hiérarchiques... (La hiérarchie intermédiaire est remise en question ; la délégation de pouvoir au niveau de la maîtrise sur l'entretien de progrès est un signal). 	<p>TACITES</p> <ul style="list-style-type: none"> - La valorisation du professionnalisme et du mérite (qui se substitue à la logique de grade). - Vers un cloisonnement des fonctions : cet outil prend en compte le "potentiel" des acteurs pour évaluer leur aptitude à évoluer vers d'autres métiers (politique de spécialisation qui se substitue à la logique de polyvalence par grade où la compétence était présumée).

Ce tableau est adapté de Charreire (1995 : 206).

Au cours de cette période, les acteurs mobilisent leurs expériences, font appel à leur mémoire et à celle de l'organisation. Des parallèles sont opérés entre ce nouvel outil de management et d'autres projets organisationnels passés (ex : le management participatif). Certains vont alors rechercher, dans les archives, les études réalisées a posteriori pour évaluer l'impact de ces approches qui furent nouvelles en leur temps. Beaucoup d'échanges informels ont lieu durant cette phase. L'entretien de progrès fait réagir... Ces échanges sont d'autant plus nombreux que le rôle de relais en termes d'informations que doivent jouer les cadres n'est tenu que de façon incomplète et très inégale dans l'organisation. Les cadres (hiérarchie intermédiaire nombreuse) ressentent globalement un malaise profond, liée à l'effritement perçu de leur position

en termes hiérarchique et à la politique de reclassification³. La hiérarchie de base (la maîtrise) prend une place considérable dans ces échanges informels. Cette phase de mobilisation est caractérisée par la formation des premières représentations collectives de l'outil et de sa place dans l'organisation. La cristallisation de ces premières représentations collectives s'opère par niveau hiérarchique et marque une première appropriation de l'objet par l'ensemble des acteurs. Appropriation ne signifie pas acceptation à ce stade. En effet, les avis sont très partagés alors sur les bienfaits de l'outil pour l'organisation et pour les acteurs. Certains y voient le moyen « *d'enfin faire changer les choses* », alors que d'autres y perçoivent le moyen d'éclater les niveaux hiérarchiques en fonction du mérite individuel. Ces derniers craignent « l'introduction d'un « *individualisme destructeur* ». Cependant, il s'agit d'une phase d'appropriation organisationnelle au sens où toutes les catégories d'acteurs ont été sensibilisées à l'introduction de cette nouvelle pratique. Les acteurs ne peuvent ignorer son existence et son caractère obligatoire est maintes fois rappelé au cours de la période par le pilote (la DRH), (il s'agit d'une des nouvelles règles de gestion nationale). La phase de mobilisation se traduit par une réaction (non homogène) sur l'objet d'apprentissage.

Une troisième phase constitue un temps fort essentiel du processus d'apprentissage organisationnel. Il s'agit de la **phase de production d'expériences** (n°3). Les expérimentations de différentes catégories d'acteurs ont été suivies. Elles présentent un caractère double. Deux types d'expériences ont pu être repérées au sein de chacune des catégories. Des expériences centrées sur l'objet d'apprentissage ainsi que des expériences délocalisées par rapport à l'objet ont été repérées.

Les expériences centrées sont celles qui concernent directement le mode de régulation pour lequel l'outil a été introduit (l'évaluation des acteurs et la gestion des compétences organisationnelles plus largement). Les acteurs ont expérimenté une première fois l'entretien de progrès. Ils l'ont ou non adapté par rapport aux préconisations du pilote et ont élaboré, au sein d'un cadre défini par la démarche dans son ensemble, de nouvelles alternatives managériales. Ces diverses expériences⁴ ont le point commun d'être directement liées à l'esprit de l'outil et de traiter du mode de régulation qu'une volonté politique initiale a souhaité modifier. Ces expériences revêtent un caractère attendu de la part du pilote et de la part de l'ensemble des acteurs. Une tension sur les pratiques a été observée. Cette tension est directement liée à la nouveauté introduite et l'instabilité provoquée a porté sur l'équilibre, rompu momentanément, entre les relations et les savoir. Le nouveau mode relationnel a contraint les acteurs à réinventer un nouvel équilibre. Les savoirs nouveaux ont bousculé les routines en matière d'évaluation. La tension est cependant restée au niveau des pratiques pour ce premier type d'expériences.

³ Un reclassement des postes a eu lieu (1991/92). Il s'agit d'un repositionnement de chaque poste sur de nouvelles grilles. Puis, fin 1992 pour la population cadre, a eu lieu la reclassification. Il s'agit du positionnement du poste de chaque personne dans cette grille. Cette démarche d'ensemble est directement liée à la réforme des statuts de France Telecom (en 1991).

⁴ Ces expériences sont diverses. Elles vont de l'expérimentation de l'outil à d'autres alternatives connexes, directement inspirées de l'introduction de cette nouvelle pratique. Elles ont trait, par exemple, à la réallocation des tâches au sein d'un service, en fonction de ce qu'a pu faire émerger le travail sur la définition des compétences requises par poste. Ou encore à l'élaboration de tableaux de bord intégrant la notion nouvelle de compétence, pour suivre le travail d'une équipe.

Ce type d'expérimentation est caractérisé par le fait que les acteurs ont fait comme l'a dit le discours...Il n'ont pas remis en cause les nouveaux principes énoncés concernant le mode de régulation. Les acteurs ont agi sur l'objet d'apprentissage. Mais ils ont également agi autour de l'outil.

Un second type d'expériences, que nous avons appelé « délocalisées » a ainsi été observé. Ces dernières concernent d'autres modes de régulation que celui pour lequel l'outil a été introduit. L'entretien de progrès a importé dans l'organisation des relations nouvelles et des savoir nouveaux pour les acteurs (Cf. tableau 2). Les acteurs ont alors fait « migrer » la nouveauté vers d'autres modes de régulation que celui de l'évaluation. Ceci s'explique par le fait que l'objet d'apprentissage était porteur d'éléments nouveaux pour l'organisation dans son ensemble. L'institutionnalisation du dialogue entre les niveaux hiérarchiques, par exemple, a eu des répercussions au-delà du mode de régulation « évaluation ». Ainsi, des expériences nouvelles ont été tentées dans d'autres domaines, comme par exemple, le mode de transmission formelle des informations le long des lignes hiérarchiques. L'institutionnalisation du dialogue a créé des rapports nouveaux entre les acteurs de deux niveaux hiérarchiques immédiatement liés (N et N +1). Ceux-ci étaient en situation d'échange direct et avec une importance équivalente dans l'exercice de l'entretien de progrès. Les deux parties avaient des messages à faire passer et la démarche prévoyait une égale portée de ces échanges⁵. Ceci s'est traduit, au-delà de la conduite des entretiens, par des actions concrètes visant à rompre avec le mode traditionnel de l'échange d'informations (descendant et formel). Des expériences ont été menées pour intégrer la maîtrise dans les réunions hebdomadaires de direction des établissements, par exemple. La transmission ascendante de l'information en direct a été expérimentée localement. Ainsi, la nouveauté importée dans l'organisation a permis le développement de nouvelles alternatives de fonctionnement allant au-delà du cadre initial imposé par l'outil. Ces expériences ont revêtu un caractère émergent et déstabilisant pour le pilote notamment. Celui-ci a momentanément « perdu le contrôle » des expériences organisationnelles dont il était, par essence, l'inspirateur. Cet élément est particulièrement intéressant à analyser dès lors que l'on s'intéresse au mode de pilotage d'un projet d'une telle envergure (Auteur, b: 1995). Ces expériences ont été qualifiées de « délocalisées » parce qu'elles traitent avec d'autres mode de régulation et parce qu'elles ont été dispersées géographiquement dans l'organisation. En effet, selon la culture plus ou moins technicienne de tel ou tel type d'établissement, nous avons pu remarquer qu'elles ne se concentraient pas sur les mêmes modes de régulation. Les expériences délocalisées des établissements techniques, en termes de transfert des informations ont concerné la remontée d'informations factuelles ayant trait à la marche des chantiers. Elles se sont traduites par des réunions nouvelles ou des tableaux de bord élaborés pour l'occasion. Les établissements commerciaux ont, quant à eux, davantage privilégié la remontée d'informations informelles ayant trait à la veille concurrentielle. Un serveur informatique a été créé localement. Ces expériences délocalisées se sont traduites par des actions concrètes réalisées moins d'un an après l'introduction de l'outil. Par

⁵ Cet équilibre théorique n'a pas toujours été traduit dans les faits. Cependant, il a été fortement intégré par les acteurs, et notamment par les catégories des agents et des agents de maîtrise.

conséquent, elles ont été réalisées dans le même espace temps que les expériences qualifiées plus haut de centrées.

Ce second type d'expérimentation (délocalisé) a créé une tension qui a porté non seulement sur les pratiques des modes de régulation affectés, mais également sur les principes qui les sous-tendent. Une instabilité de plus grande ampleur a ainsi pu être constatée. Les principes ont été interrogés par les acteurs et l'équilibre, jusqu'alors harmonieux, entre les pratiques et les principes (des modes de régulation affectés) a été mis à mal par les expériences produites. Ces expériences ont notamment montré aux acteurs (et notamment à la hiérarchie) que ces nouvelles alternatives étaient intéressantes à plus d'un titre, mais qu'elles ne pouvaient, en l'état, être légitimées par le discours sur ces autres modes de régulation. L'invention de nouvelles pratiques par les acteurs (essentiellement ceux de la base et de la hiérarchie intermédiaire) a contraint à la révision des théories affichées. Les expérimentations et les apprentissages des uns ont orienté les actions et les réflexions des autres.

Une quatrième phase du processus d'apprentissage est ainsi apparue : **une phase de test**. Cette période doit être située entre une année et une année et demi après l'annonce de l'introduction de l'outil (premier semestre 1994). Ce temps fort du processus a surtout été marqué par les réflexions et actions de la hiérarchie et du pilote. Ces derniers ont procédé à un recensement et à un tri des expériences produites dans l'organisation. Le pilotage très cadré du projet a permis l'obtention de cette information, même s'il n'a pas « empêché » les émergences. La hiérarchie a réfléchi sur les expériences centrées et délocalisées apparues dans l'organisation et a fait un bilan. Elle a été amenée notamment à repenser son discours et les principes, qu'elle a le pouvoir d'énoncer, et qui sous-tendent les pratiques. Cette période est caractérisée par la production d'un discours rationalisé a posteriori, faisant état des expériences produites tout en les présentant au sein d'un cadre revisité. Toutes les expériences locales identifiées n'ont pas été retenues comme incontournables ou comme potentiellement utiles à l'ensemble de l'organisation. La hiérarchie, le pilote (et les acteurs) en ont privilégié certaines et ont manifesté le souci de penser un nouveau cadre permettant également de garder (ou de reprendre) le contrôle des actions entreprises. Autrement dit, la réforme des principes et le test des expériences a été orienté de manière à définir « *comment ne pas aller trop loin...* ». Ce que nous appelons « test » ici tient en fait à la vérification d'une cohérence globale opérée par la hiérarchie. Cohérence entre des relations et des savoir d'une part, qui indique un équilibre des pratiques organisationnelles, mais également congruence entre ces pratiques et les principes qui les sous-tendent, dont certains ont été réformés, inventés alors que d'autres ont été écartés.

Une ultime phase a été repérée dans le processus d'apprentissage suivi. Il s'agit de la **phase d'écartement et d'encodage**. A ce stade du processus, de nouvelles données ont été introduites dans la base de données organisationnelle, des constructions d'acteurs ont été pensées et mises en oeuvre, il y a eu transformation collective de la base de données. Cette phase se caractérise par l'inscription des résultats des apprentissages locaux dans les lieux d'ancrage considérés, à savoir les pratiques et les principes affichés. Il s'agit d'une institutionnalisation des expériences produites. Cette phase est celle de l'organisation de la généralisation et de la diffusion des

expériences produites, qu'elles soient centrées ou délocalisées (dès lors qu'elles ont été retenues dans la phase précédente). Il s'agit d'inscrire, dans la mémoire de l'organisation, les transformations collectives, autrement dit, les résultats de l'apprentissage. Selon nous, un apprentissage ne peut être qualifié d'organisationnel que sous deux conditions : une mise en oeuvre collective, mais également un ancrage organisationnel des transformations collectives opérées. A ce stade du processus, les expériences produites localement deviennent accessibles à tous les acteurs, leur diffusion est organisée ainsi que leur accessibilité. La mémoire déclarative et la mémoire procédurale sont réformées. Certaines pratiques, devenues obsolètes sont écartées. Certains principes le sont également. Nous retrouvons ici la simultanéité soulignée par Hedberg (1981) des phénomènes d'apprentissage et de désapprentissage. Nous avons pu cependant remarquer que l'écartement est d'autant plus difficile qu'il concerne des principes organisationnels. Dans les faits, cette phase s'est traduite par des actions ou comportements visibles. Des documents ont été rédigés, des communications formelles ont eu lieu, des groupes « moniteurs » se sont constitués. Ces derniers avaient pour mission d'aller exposer des expériences locales aux acteurs d'établissements n'y ayant pas directement participé. Le discours (officiel et non officiel) de l'encadrement a également contribué à introduire dans l'univers organisationnel de nouveaux éléments et à se défaire d'anciens répertoires de comportements appris.

Synthèse et implications théoriques :

La modélisation du processus d'apprentissage développée ci-dessus nous invite à reconsidérer les conceptualisations dominantes de l'apprentissage. En effet, il convient de noter que les expériences centrées revêtent les caractéristiques de ce qui est appelé dans la littérature, apprentissage en simple boucle. En revanche, les expérimentations délocalisées, revêtent les caractéristiques des apprentissages dits « en double boucle ». Rappelons que ces deux processus classiquement identifiés dans la littérature sont présentés généralement comme distincts et exclusifs l'un de l'autre (Argyris et Schön, 1978 ; Fiol et Lyles, 1985 ; Huber, 1991 ; Hedberg, 1981 ; Levitt et March, 1988 ; Lant et Mezias, 1992). La question de l'enchaînement probable de ces deux processus est fréquemment évoquée dans la littérature, sans être cependant traitée à l'aide d'études empiriques. Le processus que nous avons suivi sur le terrain nous éclaire de façon nouvelle sur ce point.

Nous avons montré, lors d'un précédent travail (Charreire, 1995) et illustré brièvement ici, que les deux processus types classiquement identifiés dans la littérature coexistent au sein d'un même processus global et relativement à un même objet d'apprentissage. Par conséquent, la question ne se pose pas en termes séquentiel des deux formes d'apprentissage, mais bien en termes de coexistence de ces deux formes. Il faut alors envisager l'apprentissage organisationnel comme un processus pouvant revêtir différentes formes, allant des plus simples aux plus complexes. Mais il faut surtout envisager le processus d'apprentissage comme pouvant être polymorphe, dans une même période de temps, et relativement à un même stimulus initial. Nous avons ainsi mis en évidence l'existence d'une « forme mixte » (Charreire, 1995 : 227), c'est-à-dire un apprentissage organisationnel au sein duquel des apprentissages types simple boucle et double boucle se produisent

simultanément et relativement à un même stimulus initial. Ce résultat nous invite à lire d'une manière différente les conceptualisations proposées jusqu'alors.

En montrant cela, nous indiquons directement que la configuration du processus d'apprentissage (en une forme simple, complexe ou mixte) se dessine au niveau de la troisième phase, c'est-à-dire la phase d'expérimentation.

Une des questions restant alors en suspend est celle du rôle de la mémoire organisationnelle dans le processus d'apprentissage, et, plus spécifiquement, lors de ces diverses expérimentations. Le second objectif de cet article est d'éclairer cette question. Nous allons étudier si le concept de «migration» des relations et des savoir, que nous avons utilisé pour expliquer l'occurrence des expériences délocalisées, ne peut pas être explicité davantage par le rôle que jouerait la mémoire organisationnelle au cours de cette phase particulière.

II) LA MIGRATION DES RELATIONS ET DES SAVOIR POUR EXPLIQUER LA PRODUCTION D'EXPERIENCES DELOCALISEES : LE ROLE DE LA MEMOIRE.

La mémoire organisationnelle est généralement présentée comme jouant un rôle dans le processus d'apprentissage. La mémoire est à la fois un stock de connaissances et une structure de rétention (Walsh et Ungson, 1991). Cette structure repose sur trois phases qui sont l'acquisition, le stockage et la restauration des connaissances. Le processus d'apprentissage interagit de manière continue avec la mémoire de l'organisation. Notre étude montre qu'il est fait appel à la mémoire organisationnelle dès la phase de découverte. En effet, les acteurs évaluent globalement l'objet nouveau relativement à un ensemble de données (pratiques et principes) qu'ils connaissent et maîtrisent. Ils restaurent les connaissances anciennes⁶. La période de mobilisation est également un moment d'échanges forts avec la mémoire dans la mesure où les acteurs ont recours à des archives (mémoire tangible) mais également à des expériences d'anciens où à leurs souvenirs (mémoire intangible). Il en est ainsi pour chaque phase repérées. Par conséquent, la mémoire organisationnelle ne doit pas être envisagée comme un stock de connaissances qui serait, *in fine*, effrité ou enrichi par un processus d'apprentissage. La mémoire organisationnelle relève d'un processus à part entière, lequel est étroitement lié à l'apprentissage⁷.

Le lien entre les processus d'apprentissage et de mémorisation est de plus en plus présent dans les recherches. Dès 1979, March et Olsen avancent l'idée que l'apprentissage est emprunt d'une certaine ambiguïté, laquelle prend sa source dans la mémorisation organisationnelle. Pour ces auteurs, les individus interprètent les faits et les savoir mais ne mémorisent pas forcément l'ensemble et n'enregistrent pas la totalité dans l'organisation. Par conséquent, lorsque besoin est, ces mêmes

⁶ Le concept de connaissance est utilisé ici au sens où l'entendent Duncan et Weiss (1979). Il s'agit de l'ensemble des connaissances disponibles et utilisables par les acteurs de l'organisation, que ce soit pour des activités fonctionnelles ou opérationnelles.

⁷ Girod (1995) a montré l'existence d'une « mémoire officielle » et d'une « mémoire souterraine ». Cette dernière joue un rôle majeur dans l'apprentissage organisationnel au sens où les apprentissages qui signifient les plus grands « sauts » s'appuient sur cette mémoire non officielle.

individus sont parfois dans l'incapacité de restaurer certaines informations. De plus, ils ne restaurent pas non plus systématiquement l'ensemble des informations mémorisées.

Des auteurs comme Nyström et Starbuck (1984) ou Hedberg (1981) ont souligné le rôle négatif de la mémoire dans le processus d'apprentissage. D'autres ont souligné son rôle positif (Cohen et Levinthal, 1990 ; Lyles, 1991). Un travail récent (Charreire et Girod., 1995) a recensé, sous la forme de deux modèles (levier et frein), les propositions de la littérature permettant de qualifier le rôle positif ou négatif de la mémoire organisationnelle dans le processus d'apprentissage. La confrontation des modèles de levier et de frein ainsi identifiés à deux terrains empiriques distincts a permis de montrer que ce rôle (levier et/ou frein) est contingent aux formes plus ou moins complexes d'apprentissage (en simple ou double boucle).

La présente recherche a montré l'existence d'une forme mixte d'apprentissage, c'est-à-dire un processus au cours duquel des expériences de deux ordres (centrées et délocalisées) se produisent. L'occurrence de ces deux types d'expériences simultanément confèrent au processus d'apprentissage, à la fois les caractéristiques des apprentissages simple et double boucle. Par conséquent, il est raisonnable de penser que les forces de levier et de frein s'expriment également simultanément pour cette forme particulière qu'est la forme mixte.

Nous pensons que la forme du processus peut être expliquée par la nature de l'objet d'apprentissage. Lorsque l'objet est porteur de relations et de savoir nouveaux, les conditions sont réunies pour qu'il y ait «migration» des relations et des savoir vers d'autres modes de régulation que celui (ou ceux) que l'objet est sensé affecté. Dans ce cas, la possibilité n'est pas nulle de voir des expériences délocalisées se produire. Autrement dit, la nature de l'objet d'apprentissage permet d'expliquer la configuration du processus, et particulièrement de qualifier la troisième phase que nous avons identifiée.

Qu'en est-il alors des rôles de levier et de frein de la mémoire organisationnelle dans un tel cas? La mémoire est-elle un frein ou un levier à la « migration » des relations et des savoir ? Nous nous proposons d'éclairer ces questions dans une discussion.

La phase d'expérimentation est, à ce titre particulièrement pertinente à analyser. Pour répondre à cette question, nous avons repris les données du cas dans leur ensemble⁸ et nous avons recherché les éléments susceptibles d'éclairer ces interrogations. Par conséquent, il s'agit d'une relecture d'un ensemble de données avec un questionnement particulier. Les éléments que nous apportons n'ont aucunement la valeur d'un test et ne doivent pas être considérés comme des résultats.

Il s'agit d'une démarche exploratoire, permettant de mettre à jour des liens qu'il conviendrait de tester ensuite. Il faut donc concevoir les propos ci-après comme une base de discussion possible pour des recherches futures. Nous présentons, dans un premier temps, les arguments qui militent en faveur d'un rôle de levier de la mémoire

⁸ Les illustrations proposées dans cet article n'offrent qu'une vision réduite et épurée de l'ensemble des données qui ont servies à suivre le processus d'apprentissage.

pour la migration. Puis, nous présentons les éléments qui illustrent le rôle opposé de frein.

2.1 : La mémoire facilite-t-elle la migration des relations et des savoir ?

Les différents modes de régulation de l'organisation sont constitués par des pratiques et par un certain nombre de principes qui les sous-tendent. La littérature nous indique que l'existence d'une mémoire organisationnelle développée facilite l'intégration de la nouveauté dans la base de données organisationnelle, et ce, même si l'importance de la mémoire (en volume) limite les capacités d'apprentissage de l'organisation. La question ici est d'apprécier si une mémoire développée facilite la migration des relations et des savoir. Nous pouvons, à la lumière des données du cas en ce sens, apporter quelques éléments de réflexion.

La durée de l'étude sur le terrain (21 mois) est relativement courte pour pouvoir observer des modifications, tant au niveau des pratiques que des principes qui les sous-tendent. Or, à peine dix-huit mois après l'introduction de l'outil, des expériences délocalisées ont été observées, sous une forme finalisée et opérationnelle. Les acteurs avaient dépassé le stade de la réflexion et atteint celui de la mise en oeuvre. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que le processus a été piloté, accélérant ainsi réflexions et actions des acteurs. Ceci-dit, le Comité de pilotage a oeuvré pour modifier un mode de régulation particulier : celui de l'évaluation. Et, dans la même période de temps, des expériences sont apparues concernant d'autres modes de régulation. Le pilotage très cadré ne peut donc, à lui seul, permettre d'interpréter les expériences multiples constatées. L'interaction apprentissage / mémoire est éclairante sur ce point.

La mémoire organisationnelle peut être qualifiée « d'épaisse » pour chacun des modes de régulation considéré. Par exemple, concernant le système formel de transfert des informations, il existe un très grand nombre de procédures visant à préciser et à réguler les flux d'informations, en fonction de leur contenu et / ou du destinataire. De la même manière, les principes, les usages et les habitudes organisationnelles en la matière sont connus de tous les acteurs et sont facilement repérables pour un nouvel arrivant. Cette importance (ou épaisseur) de la mémoire facilite l'inscription de la nouveauté dans la mémoire. Plus il y a de concepts et de modèles stockés dans la mémoire, plus rapidement la nouvelle information est intégrée et plus les individus peuvent l'utiliser sous des nouvelles formes (Cohen et Levinthal, 1990).

L'étude de cas que nous avons réalisée corrobore cette hypothèse. En effet, le système a rapidement intégré la nouveauté. Dès le début du processus d'apprentissage (phase de mobilisation), les acteurs ne pouvaient plus ignorer l'existence de ces nouvelles données. Nous avons pu observer que les productions d'expériences délocalisées ont eu lieu dans une quasi-même période de temps que les expériences centrées sur l'objet d'apprentissage. Par conséquent, au-delà même du rôle de levier dans l'apprentissage déjà souligné (Charreire et Girod, 1995), il semble que la mémoire organisationnelle joue un rôle (indirect) de levier dans la migration de la nouveauté ainsi intégrée. Son rôle consiste à faciliter la migration en permettant un encodage rapide de la nouveauté. L'utilisation à d'autres fins et à court terme de ces données est rendue possible. Les initiatives locales qui ont contribué à élaborer

des expériences autour de l'objet sont ainsi apparues rapidement. Autrement dit, parce que le stock initial est important, l'inscription de la nouveauté est rapide et rend possible la migration de cette nouveauté.

La mémoire en tant que stock constituerait un levier indirect de la migration des relations et des savoirs nouvellement introduits dans l'univers organisationnel. Ceci constitue, selon nous, une piste d'investigation future féconde. Nous avons également tenté ici de dégager les éléments qui illustrent, à contrario, le rôle de frein de la mémoire sur le problème particulier de la migration de la nouveauté.

2.2 : La mémoire freine-t-elle la migration des relations et des savoirs ?

Des représentations collectives sont ancrées dans la mémoire organisationnelle. Il s'agit d'un vécu collectif susceptible d'être restauré (Fiol et Lyles, 1985 ; Hedberg, 1981). Les relations et les savoirs nouveaux ont interpellé les représentations collectives sur un mode de fonctionnement : l'évaluation. Ceci s'est traduit, nous l'avons vu, par de nombreux échanges formels et informels entre les acteurs. Cependant, la migration de la nouveauté vers d'autres modes de régulation ne semble pas s'être appuyée sur la restauration de représentations partagées de façon large dans l'organisation. En effet, les expériences délocalisées ne relèvent pas d'une démarche collective rationnelle et volontaire. Elles révèlent les aspects émergents du processus d'apprentissage et trouvent leur source dans les réflexions et actions de quelques individus.

Ces expériences au départ très locales ont affecté des modes de régulation très différents comme les relations de pouvoir, le système formel de transfert des informations ou encore la surveillance des marchés. Ces expériences marquent toutes une rupture avec des pratiques jusqu'alors courantes et non remises en cause délibérément et explicitement par l'introduction de l'outil d'évaluation. L'analyse de ces diverses expériences révèle que les initiateurs n'ont fait que très peu appel à la mémoire collective pour élaborer ces nouvelles alternatives de fonctionnement. Très peu d'archives ou d'expériences collectives ont été restaurées et ce, davantage parce que l'organisation même du système ne s'y prête pas, plutôt que par un choix délibéré des acteurs.

Il semble en effet que la mémoire organisationnelle soit structurée de manière à permettre la restauration de sujets ou de thèmes lorsqu'un problème est constaté. Sont mémorisées les réponses à des problèmes ou situations similaires rencontrées dans le passé. Des idées ou des concepts ne sont donc mémorisés que relativement à un contexte, une situation bien précise ou une question particulière. En d'autres termes, les éléments sont mémorisés relativement à un mode de régulation, ils ne le sont pas intrinsèquement. Par exemple, l'outil a introduit un nouveau mode de relation entre les acteurs : le dialogue institutionnalisé entre deux niveaux hiérarchiques. Ce n'est pas l'institutionnalisation du dialogue qui a été mémorisée en tant que telle, mais bien le dialogue relativement à l'évaluation des acteurs. La notion a ainsi été inscrite dans l'organisation relativement à un mode de régulation (l'évaluation). Nos observations montrent que quelques acteurs seulement se sont

emparés de cette notion et l'ont fait migrer vers d'autres modes de régulation⁹. Le processus cognitif qui a prévalu alors est la créativité des acteurs, laquelle a pu s'exprimer parce qu'une autonomie le permettait. Il ne semble pas que la mémoire ait facilité les connexions qu'ils ont effectuées entre les données mémorisées et les autres modes de régulation. La mémoire est conçue pour que les acteurs restaurent facilement des éléments concernant chacun des modes de régulation, mais ne semble pas être élaborée de manière à lier systématiquement les différents modes de régulation.

Cette idée converge avec deux notions fréquemment évoquées dans la littérature ; celle d'une organisation par sujet de la mémoire organisationnelle (Simon, 1979) et celle d'un maintien de la stabilité organisationnelle par le développement de « routines défensives » (Argyris, 1995) et de « filtres perceptuels » (Hedberg, 1981) permettant de ne pas recevoir plus d'informations qu'il n'est possible d'en traiter (Newell et Simon, 1972). Autrement dit, il existe des systèmes régulateurs qui militent en faveur d'un statu-quo organisationnel, d'une certaine forme d'immobilisme, pourrait-on dire. Ces filtres perceptuels organisent la sélection d'informations en provenance de l'environnement et en circulation dans l'organisation. En d'autres termes encore, la circulation de données « subversives », c'est-à-dire susceptibles d'entraîner de l'instabilité, n'est pas favorisée par ces systèmes, elle est, au contraire, freinée.

Ainsi, l'organisation même du stockage par sujet n'est pas de nature à faciliter les connexions entre les sujets et, par conséquent, n'est pas propice à la migration d'éléments nouveaux.

Ces considérations font référence à la mémoire appréhendée en tant que structure de rétention.

Ces premières réflexions nous invitent à considérer le problème particulier de la migration des nouveaux éléments introduits comme indiqué dans le tableau (n°3) de synthèse suivant :

Tableau 3 : Le concept de migration : les éléments d'explication apportés par le double rôle de la mémoire :

La mémoire facilite la migration dans la mesure où...	La mémoire freine la migration dans la mesure où...
L'inscription de nouvelles données est facilitée par l'importance (en volume) de la mémoire, ce qui rend rapide la restauration de ces données et leur utilisation à d'autres fins par les acteurs.	La nature du stockage (par sujet) limite les connexions entre les modes de régulation, ce qui rend difficile la migration par simple restauration des données mémorisées.
Ceci fait référence à la mémoire en tant que stock.	Ceci fait référence à la mémoire appréhendée en tant que structure de rétention.

⁹ Le fait que seulement quelques acteurs aient contribué à la production d'expériences délocalisées ne signifie pas que ces expériences n'ont eu qu'un faible écho organisationnel. Au contraire, les expériences les plus émergentes ont été à la sources des apprentissages les plus significatifs.

Simon (1979) souligne l'importance de la nature du stockage, dans la mémoire à long terme, pour comprendre le processus d'apprentissage. Cette nature du stockage est cependant très difficile à mettre en évidence, et ce notamment parce que la mémoire est distribuée dans les différentes parties constitutives de l'organisation. En effet, la mémoire organisationnelle n'est pas concentrée en un point unique de l'organisation (sorte de cerveau) mais est distribuée dans plusieurs entités organisationnelles, comme les cerveaux des individus, les archives, la culture ou les structures. Ceci relève, comme le souligne Morgan (1989) d'une conception plus holographique que mécanique ou même strictement organique de l'organisation. De plus, les différents lieux possibles de localisation ne relèvent pas du même niveau analytique¹⁰.

Dans l'exercice qui a été le nôtre pour la seconde partie de cette recherche (exploratoire), un certain nombre de questions sont restées sans réponse. En effet, nous nous sommes interrogés sur le rôle de levier et ou de frein de la mémoire concernant la migration des éléments nouveaux. Notre démarche a consisté à relever des éléments empiriques permettant d'illustrer, dans le sens positif ou négatif les propositions constitutives des deux modèles de levier et de frein concernant le rôle de la mémoire dans le processus d'apprentissage. Certains points restés mystérieux à ce stade nécessiteraient l'emploi d'un dispositif méthodologique plus poussé afin d'être éclairés et éclairant. Par exemple, nous nous sommes interrogés pour savoir si la localisation de la mémoire dans différentes parties de l'organisation jouait en faveur de la migration ou le contraire. Si la distribution de la mémoire organisationnelle est un levier pour la restauration des données¹¹ déjà encodées, il est difficile de dire si elle est un frein ou un levier pour la migration des relations et des savoir nouveaux. Cependant, cette question mérite d'être creusée car elle traite de la mémoire, à la fois en tant que stock et en tant que structure de rétention. Ce type d'investigation n'est pas développé dans les travaux du domaine et c'est en étudiant l'ensemble des mécanismes identifiés de la mémoire organisationnelle relativement à l'apprentissage que nous expliciterons, peu à peu les nombreuses zones d'ombre qui subsistent.

Les éléments de cette discussion doivent être considérées, le lecteur l'aura compris, comme des pistes d'investigations futures, issues d'une analyse exploratoire d'un ensemble conséquent de données.

CONCLUSION :

Dans une première partie, nous avons fait état d'une précédente recherche (Charreire, 1995). Nous avons montré l'intérêt qu'il y a aujourd'hui de revisiter les théories de l'apprentissage. Les principaux modèles considèrent en effet le phénomène d'apprentissage en deux processus distincts et exclusifs l'un de l'autre. Le premier étant simple au sens où il n'implique pas de « révolution » dans le fonctionnement de l'organisation. Le second étant plus complexe dans la mesure où les acteurs réforment les principes qui sous-tendent les pratiques pour parvenir à nouveau à une situation stable et maîtrisable. Nous avons montré et illustré par la modélisation que

¹⁰ C'est pourquoi Argyris et Schön (1978) considèrent le concept de mémoire organisationnelle comme une métaphore, plutôt que comme un système ayant une existence propre.

¹¹ Les différentes localisations de la mémoire dans l'organisation constituent autant de sources et d'accès à l'information.

nous proposons, que le problème peut ne pas se poser dans ces termes. En effet, nous avons mis en évidence l'existence d'une forme mixte d'apprentissage qui montre que les deux processus types peuvent se produire au sein d'un même processus global et relativement à un même objet d'apprentissage. Les perturbations locales et temporaires observées peuvent ainsi être d'ampleur différentes relativement à un même stimulus initial. L'occurrence de ce que nous avons appelons les productions d'expériences délocalisées s'explique par la nature de l'objet d'apprentissage. Jusqu'alors, très peu d'étude sur l'apprentissage organisationnel accorde de l'importance aux objets d'apprentissage. Nous pensons que s'intéresser à ce sur quoi les acteurs agissent et réagissent ne peut qu'aider à qualifier davantage les apprentissages produits, tout en en appréciant l'impact sur l'organisation. L'étude de terrain qui a été menée et le dispositif méthodologique déployé tend à intégrer l'ensemble des niveaux d'analyse de l'organisation. les niveaux individuel, collectif et organisationnel ont été étudiés et les résultats proposés prennent en considération les interactions entre ces différents niveaux.

La seconde partie de cet article est exploratoire et tente de proposer des pistes de réflexions et de recherches futures sur le rôle de la mémoire organisationnelle dans le processus de migration des relations et des savoir nouveaux, permettant la production d'expériences délocalisées.

Les réflexions présentées ci-dessus nous semblent fécondes pour deux raisons. La première est qu'elles nous permettent de discuter d'une idée avancée par Walsh et Ungson (1991) qui constitue une hypothèse de travail intéressante. La deuxième raison est que ces réflexions introduisent un niveau d'analyse qui ne portent pas sur le processus d'apprentissage dans sa globalité, mais sur un mécanisme qui explique en partie la configuration de ce processus (la migration).

Walsh et Ungson (1991) suggèrent que la mémoire appréhendée comme un stock freinerait l'apprentissage alors que la mémoire appréhendée comme une structure ne limiterait pas la capacité à apprendre de l'organisation¹². Les modèles de la mémoire évoqués plus haut (frein et levier) tiennent compte, pour chacun d'eux, de la mémoire en tant que stock, et en tant que structure de rétention. Nos réflexions précédentes vont dans le sens de l'idée émise par Walsh et Ungson (1991) sur ce point. Cependant, les modèles de levier et de frein mis en évidence sont contingents aux situations d'apprentissage (Charreire et Girod., 1995), ils ne sont pas mutuellement exclusifs. Autrement dit, il existe, pour toutes les situations d'apprentissage, des éléments constitutifs de la mémoire qui viennent limiter et d'autres favoriser l'apprentissage organisationnel. De plus, la relecture des données du cas, relativement au concept de migration, vient limiter la portée de l'idée de Walsh et Ungson (1991)¹³.

Pour ces derniers, l'existence d'un stock important limite la capacité des acteurs à rechercher de l'information de façon spontanée. Ceci explique d'ailleurs la plus grande fréquence des apprentissages « simple boucle » (Huber, 1991). Cependant, nous l'avons illustré, un stock important favorise l'encodage d'éléments nouveaux et ceci constitue un terreau fertile pour la migration. Cette dernière permet des

¹² Ceci ne signifie pas que la mémoire en tant que structure favorise l'apprentissage pour autant.

¹³ Il faut préciser ici que Walsh et Ungson (1991) émettent eux-mêmes une réserve sur cette idée, en évoquant notamment la grande difficulté à opérationnaliser le concept de mémoire.

expérimentations susceptibles de produire des apprentissages de grande ampleur (type double boucle).

Ainsi, pour la question particulière de la migration, il existe au moins un argument qui milite en faveur d'un rôle positif de la mémoire en tant que stock.

Concernant la mémoire en tant que structure de rétention, Walsh et Ungson (1991) pensent que le problème est moins net. Autrement dit, la structure ne freine pas réellement les possibilités de voir des apprentissages se produire. De la même manière, nos observations nous invitent à nuancer ceci. L'organisation même du stockage serait de nature à limiter les connexions entre les modes de régulation, donc à limiter la production d'expériences délocalisées.

Nous pensons qu'il est important, à l'avenir, de conduire des recherches en ce sens afin d'aller plus loin dans la compréhension de l'interdépendance des processus de mémorisation et d'apprentissage. Il ne sera possible de progresser en ce sens que si les conceptualisations proposées sont opérationnalisables sur le terrain. Le modèle d'apprentissage présenté ici a été élaboré en tenant compte de l'impérieuse question de l'opérationnalisation des concepts. Cependant, la poursuite des recherches tel que nous le suggérons, nécessitent de disposer d'un dispositif théorique et d'une définition opérationnalisable de la mémoire organisationnelle. Ceci permettrait de dépasser les difficultés si souvent soulignées dans la littérature.

ANNEXE

Matrice chronologique : Vingt et un mois d'observation : chronologie des événements.

Nous décrivons ici les principales étapes du processus de diffusion de l'innovation managériale dans l'organisation ainsi que la nature de nos investigations tout au long de ces deux années.

Date	Événements	Nature des observations, investigations ...
Décembre 1992	Initialisation du processus : Annonce du lancement d'une démarche d'évaluation : l'entretien de progrès.	Étude des documents servant de support à la communication. Rencontre avec le service des ressources humaines à la DR Melun.
01/01 1993	De nouvelles règles de gestion, dont l'entretien de progrès, entrent en vigueur. Ces règles sont directement issues de la réforme des Télécom de 1991.	
courant janvier 93	Une communication institutionnelle est faite auprès des chefs d'établissements et de départements sur la démarche des entretiens de progrès. Les responsables sont chargés de transmettre l'information à leurs équipes.	Suivi de la démarche le long de la ligne hiérarchique. Nous avons assisté à quelques réunions de service.
Mars 1993	Les sessions de formations des cadres (hiérarchie intermédiaire) débutent. Durée : 3 jours. La démarche d'ensemble est présentée. Les cadres ont pour mission d'expliquer la démarche aux agents de maîtrise, lesquels devront la mettre en œuvre avec le soutien des cadres.	Une session de formation des cadres a été observée le 24 mars 93.
Avril 1993	Fin des sessions de formation des cadres. L'information n'est pratiquement pas relayée auprès des agents de maîtrise. => Blocage.	Entretiens exploratoires avec des représentants de tous les niveaux hiérarchiques afin d'adapter une grille d'entretien administrée par la suite à une plus grande échelle. En tout, huit entretiens exploratoires ont été menés. (Durée moyenne : 2 à 3 heures)

14 Avril 1993

Première réunion du Comité de Pilotage du projet. Un coordonnateur par Établissement est nommé par la Direction des ressources humaines (en général, un cadre). Réunion formelle autour de la Direction des ressources humaines et de ses principaux collaborateurs. Précision des délais à respecter, fixation des échéances pour 1993. Au cours de cette réunion, il a été décidé de finir, pour juillet 93, les descriptions d'activité et le recueil des compétences associées à ces activités. L'aide des cadres a été réclamée par la maîtrise. Les premiers entretiens de progrès (à blanc) des agents de maîtrise doivent débiter en juin 93.

Nous avons assisté (en tant qu'observateur) à ces réunions du Comité de pilotage. Ces moments ont été l'occasion de confronter nos observations avec la restitution formelle faite par les acteurs eux-mêmes sur la façon dont le processus se diffusait dans l'organisation.

Date	Événements	Nature des observations, investigations ...
<p>Avril 1993 :</p> <p>Les 4, 5 et 6 mai 1993 :</p>	<p>Début des sessions de formation des agents de maîtrise en séminaire résidentiel de trois jours sur "l'entretien de face à face". En réalité, il s'agit de la formation à la conduite d'entretiens de progrès. Débat entre les acteurs sur les enjeux pour l'apprécié et l'appréciateur.</p>	<p>Une formation de trois jours à l'entretien de progrès à destination des agents de maîtrise a été suivie et analysée.</p>
<p>Mai 93 :</p> <p>Courant Juin 93</p> <p>Juin 1993</p>	<p>Réaction des cadres plus formalisée et négative. Les déceptions des reclassifications des cadres de 92 ne sont pas effacées. Ils ne jouent pas leur rôle de relais pour la plupart.</p> <p>Réaction également des agents de maîtrise ; ils ne veulent pas prendre en charge cet "épineux dossier".</p> <p>Communication, à plusieurs reprises, de la Direction des ressources humaines, à quelques groupes de cadres (lors de réunions formelles) et d'agents de maîtrise sur l'enjeu des entretiens de progrès et mise en garde face à une attitude négative. La Direction affirme alors clairement sa volonté d'encadrer le projet et de le voir aboutir.</p> <p>Aux cadres : <i>"Si vous ne relayez pas le projet, vous allez vous faire piquer le projet par la maîtrise...De toute façon le projet se fera avec ou sans vous..."</i></p> <p>Aux agents de maîtrise : <i>"Nous vous offrons une chance de vous positionner différemment, avec des responsabilités plus grandes...Saisissez ce projet...Occupez le terrain...Prenez votre place dans la hiérarchie..."</i></p> <p>Des sessions de formation à la gestion des compétences sont organisées pour soutenir les agents de maîtrise. Il ne s'agit théoriquement là que d'un rappel, puisque les cadres sont sensés avoir formé eux-mêmes les agents de maîtrise. En réalité, seule une faible minorité a entendu parler de la « gestion de compétences ».</p>	<p>Nous avons eu l'occasion d'entendre ce discours et de voir les réactions des acteurs. En effet, ces propos ont été, pour la plupart, développés lors des séances de bilan des formations sur la démarche et les outils (formations assurées par un consultant extérieur). Notre présence lors des séances de formation, ainsi que nos observations de séances de travail nous ont permis d'en capter la teneur et d'en voir les effets...</p> <p>Deux sessions ont été observées les 3 et 15 juin 1993.</p>

28 juin 1993

Interview de M. Antoine Lardon, représentant national de la CFDT pour France Telecom à Paris, qui a participé au débat public et aux négociations sur le volet social de la réforme (1991).

Date	Événements	Nature des observations, investigations ...
10 décembre 1993	<p>Quatrième réunion du Comité de pilotage. Bilan de l'année écoulée. Fixation des délais pour 94. Les entretiens de progrès des cadres seront à faire avant fin mars 94. Les entretiens de progrès de la maîtrise d'ici juin 1994 et ceux des agents au cours de la seconde partie de l'année 94. Pour les agents et agents de maîtrise, il ne s'agit plus d'entretiens à blanc.</p> <p>Il est décidé que le support papier des entretiens de progrès de la maîtrise sera le même que celui des cadres. Le problème posé par la notation est débattu. Noter un entretien de progrès garde une coloration "ancienne méthode" et ne rompt pas assez, aux yeux des promoteurs du projets, avec l'ancienne logique d'évaluation (notation administrative).</p>	<p>Observation lors de la première partie de la réunion, consacrée à la présentation de l'état d'avancement des équipes dans les différents établissements.</p> <p>Puis, la seconde partie de la réunion, consacré à un débat / bilan, a été l'occasion de tester nos premières hypothèses en en discutant avec les acteurs. Nous avons notamment évoqué et recueilli leurs impressions sur le rôle de l'outil et l'instabilité créée momentanément.</p>
10 décembre 1993 (suite)	<p>Il est donc décidé, conformément aux modifications apportées au support papier par la Direction Générale, que la notation est supprimée. Il faut souligner que la proportion de chefs d'établissements dans les Comités de Pilotage s'est accrue au cours de l'année, certains venant même accompagner le correspondant de l'établissement. Ceci est le signe de l'importance croissante du projet dans l'organisation.</p>	
16 décembre 1993	<p>Journée de bilan de l'année écoulée à la Direction des ressources humaines. Il ressort que le pilotage a bien servi l'avancée du projet sur le plan de la mise en oeuvre "technique", que les agents de maîtrise sont désormais plus compétents sur le sujet qu'une partie des cadres et que certaines incertitudes subsistent sur l'engagement de ces derniers. Une action auprès des cadres est prévue pour le début 94, afin de les aider, de les remobiliser. Pour concrétiser et asseoir davantage le nouveau rôle des agents de maîtrise, il est prévu d'organiser des "journées maîtrise" au même titre que sont organisées depuis plusieurs années des "journées cadres".</p>	
27 décembre 1993		Interview du Directeur Régional

Date	Événements	Nature des observations, investigations ...
4, 5 et 6 février 1994	<p>Le Directeur Régional, les chefs d'établissements et les chefs de départements sont réunis pour trois jours à Méribel (Savoie) afin de décliner, au niveau régional, la politique de France Telecom au niveau national. A l'issue de ce séminaire, un projet intitulé "acteur 98" est arrêté. Trois axes stratégiques majeurs sont retenus et des groupes de travail sont formés pour faire des propositions concrètes d'ici juin 94. Au cours de ce séminaire, le bilan des expériences liées aux entretiens de progrès a été fait. Les éléments d'un discours (à relayer <i>a posteriori</i>) ont été discutés.</p>	<p>Nous avons participé à ce séminaire annuel de direction. Nous avons ainsi pu observer les échanges entre les membres du Comité de Direction lors des ateliers de travail prévus. Ce séminaire, en dehors des murs de la DR, à Méribel, a également été l'occasion de nombreuses discussions informelles avec des acteurs jouant un rôle stratégique majeur au niveau de la Direction régionale. Un des groupes nés à cette occasion (acteurs 98) travaille sur "l'offre de service sur mesure" à l'horizon 98. Ce groupe a fait l'objet d'un suivi particulier par la suite.</p>
Avril et mai 1994 :	<p>Des groupes de cadres et cadres supérieurs travaillent à concrétiser les réflexions menées lors du séminaire de Méribel. Le but est, à court terme, de proposer des opérations visibles par la base (améliorations, corrections, innovations...). Ces opérations s'inscrivent dans l'esprit des trois axes stratégiques retenus ("acteur 98").</p>	<p>Les réflexions concernant un groupe ont plus particulièrement été suivies. (groupe travaillant sur l'offre de services à l'horizon 1998). Pour se faire, nous avons assisté aux réunions de travail du groupe. (cinq réunions sur deux mois environ)</p>
Mai 1994 :	<p>Organisation des premières "journées maîtrise" sur la DR de Melun. Au même titre que l'organisation annuelle des "journées cadres", les journées maîtrise voient le jour. Elles visent à conforter la position de la maîtrise du côté de l'encadrement et non plus de l'exécutif. Elles sont également un moyen de faire passer des messages. Ce projet a été particulièrement soutenu par le Conseil de Direction Régional, et en particulier par le Directeur Régional lui même.</p>	<p>Nous avons analysé un questionnaire adressé par Minitel à tous les agents de maîtrise de la DR Melun, en préparation à ces journées. L'objectif de ce questionnaire était de saisir les préoccupations du moment de ce niveau hiérarchique afin de pouvoir en débattre lors de ces journées. Beaucoup d'agents de maîtrise ont également été rencontrés à cette occasion.</p>
Juin 1994 :	<p>Les propositions du projet "acteurs 98" sont validées par le Conseil de Direction Régional. Les groupes (douze) travaillent ensuite à définir les modalités concrètes de mise en œuvre des actions proposées. Objectif fixé : mise en œuvre en septembre 1994.</p>	

- REFERENCES -

- ARGYRIS Chris. (1995), *Savoir pour agir*, InterEditions, traduction française de : Knowledge for action. A guide to overcoming barriers to organizational change, Jossey Bass.
- ARGYRIS Chris et SCHÖN Donald.A. (1978), *Organizational learning : a theory of action perspective*, Addison Wesley, Reading Mass.
- ATTEWELL Paul (1992), Technology diffusion and organizational learning: the case of business computing, *Organization science*, vol 3,n°1, février,1-19.
- BATESON G. (1973), *Steps to an ecology of mind*, New York : Ballantine.Books.
- BLAUG M. (1982), Des idées reçues aux idées de Popper, in *La méthodologie Economique*, chapitre 1, 4-25, Economica.
- BURGOYNE J.G. et HODGSON V.E. (1983), Natural learning and managerial action : a phenomenological study in the field setting, *Journal of Management studies*, 20: 3, 387-399.
- CHARUE Florence (1991), Apprentissages organisationnels et mutation industrielle ; l'exemple de la robotisation des toleries automobiles, *Thèse de Doctorat, Paris : Ecole Nationale Supérieure des Mines*, non publiée.
- CHARUE-DUBOC Florence (1996), Quelle capitalisation de savoir pour quelle mobilisation dans l'action, communication au séminaire pluridisciplinaire de l'Université Technologique de Compiègne sur le thème *Mémoire organisationnelle et Dynamique innovatrice*, 22-25 janvier.
- CHARREIRE Sandra (1995), L'apprentissage organisationnel : proposition d'un modèle, le cas d'une innovation managériale, *Thèse de doctorat, Université Paris-Dauphine*, non publiée.
- CHARREIRE Sandra et GIROD Martine (1995), Apprentissage et mémoire des organisations : une interdépendance des processus, in *actes de la quatrième Conférence Internationale de Management Stratégique*, vol 1, 42- 61, Paris, 2, 3 et 4 mai.
- COHEN Michael D. et LEVINTHAL (1990), Absorptive Capacity : a new perspective on learning and innovation, *Administrative Science quaterly*, 35, 128-152.
- DAFT Richard L. et WEIK Karl E. (1984), Toward a model of organizations as interpretation systems, *Academy of management review*, vol 9, n°2, 284-295.
- DUNCAN R.B. et WEISS A. (1979), Organizational learning: Implications for organizational design, in *Research in organizational behavior*, B. Staw Edition, Greenwich, CT: JAI Press, 75-123.
- FELDMAN Martha S. et MARCH James G (1981), Information in organization as signal and symbol, *Administrative Science Quaterly*, 26, 171-186.
- FIOL Marlene C. et LYLES Marjorie A. (1985), Organizational learning, *Academy of management review*, vol 10, n°4, 803-813.
- GIORDANO Yvonne (1995), Communication d'entreprise : Faut-il repenser les pratiques managériales ?, *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 13/14, décembre 1994/ janvier 1995, 49- 61.
- GIROD Martine (1995), Mémoire et Organisation, *Thèse de doctorat, Université Paris-Dauphine*, non publiée.
- HATCHUEL Armand etWEIL Benoît (1992), *L'expert et le système*, Economica.
- HARROW Jenny et WILLCOCKS Leslie (1990), Public services management : activities and limits to learning, *Journal of management studies*, may .vol. 27, n°3 , 281-304.

HEDBERG Bo (1981), How organization learn and unlearn ?, in NYSTROM P.C et STARBUCK W.H. (Eds), *Handbook of organizational design*, vol n°1, London : Oxford University Press, 3-27.

HUBER Georges P. (1991), Organizational learning : the contributing processes and the litteratures, *Organization science*, vol 2, n°1, 88-115.

KATZ D. et KAHN R. (1978), *The social psychologie of organizations*, 2^{ème} édition, New York : Wiley.

KIMBERLY John R. (1981), Managerial inovation , in NYSTROM P.C et STARBUCK W.H (Eds), *Handbook of organizational design*, vol n°1, London : Oxford University Press, 85-104.

KOENIG Gérard (1993), Production de la connaissance et constitution des pratiques organisationnelles, *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n°9, novembre, 4-17.

KOENIG Gérard (1994), L'apprentissage organisationnel : un repérage des lieux, *Revue Française de Gestion*, n° 97 janvier - février, 76-83.

LANT Theresa K. et MEZIAS Stephen J. (1992), An organizational learning model of convergence and reorientation, *Organization science*, vol 3, n°1, fevrier, 47-71.

LEVITT Barbara et MARCH James G. (1988), Organizational learning, *Annual Review of Sociology*, 14/3, pp 319-340.

LYLES Marjorie A. (1991) , Discrimination skills as a process of organizational learning, in *Conférence on organizational learning and strategic renewal* , INSEAD.

MACHLUP F. (1983), Semantic quirks in studies of information, in *Machlup et Mansfield (Eds), The Study of Information*. New York : John Wiley.

MILES Matthew B. et HUBERMAN Michael A. (1991), *Analyse des Données Qualitatives, Recueil de nouvelles méthodes*, Collection Pédagogies en Développement, Méthodologie de la Recherche, De Boeck Université.

MORGAN Gareth (1989), *Images de l'organisation*, Les presses de l'Université Laval, Editions ESKA.

MUNIER Bertrand (1994), Décisions et Cognition, *Revue Française de Gestion*, Juin -juillet- août, pp 79-91.

NEWELL Allen et SIMON Herbert A. (1972), *Human problem solving*, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-hall.

NONAKA Ikujiro (1994), A dynamic theory of organizational knowledge creation, *Organization Science*, vol 5, n°1, februar, 14-37.

NYSTRÖM P.C. et STARBUCK W.H (1984), To avoid organizational crisis, unlearn, *Organizational Dynamics*, 12 (4), 53-65.

SANDERLANDS Lloyd E. et STABLEIN Ralph E.(1987), the concept of organization mind, *Research in the sociology of organizations*, vol 5, 135-161.

SIMON Herbert A. (1979), Information processing models of cognition, *Annual review of Psychologie*, 30, 363-396.

SPROULL Lee S. (1981), Beliefs in Organizations, in *Handbook of Organizational Design by NYSTROM P.C. et STARBUCK W.H.*, vol 2, part A, 203-224.

STUBBART Chuck (1993), What is managerial and organizational cognition ?, in *Conférence EIASM, Worshop on managerial cognition*, Brussels, May 13-14.

WALSH et UNGSON (1991), Organizational Memory, *Academy of Management Review*, vol 16, 57-91.

YIN Robert K. (1990), *Case Study Research, Design and methods*, Sage Publication, sixième édition.

