



**HAL**  
open science

## Apport et limites des théories de l'apprentissage organisationnel: le cas de la réforme permanente

Jean-Luc Metzger

► **To cite this version:**

Jean-Luc Metzger. Apport et limites des théories de l'apprentissage organisationnel: le cas de la réforme permanente. Travail et Emploi, 2000, 82, pp.73-85. halshs-00485889

**HAL Id: halshs-00485889**

**<https://shs.hal.science/halshs-00485889>**

Submitted on 22 May 2010

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

---

## **Apport et limites des théories de l'apprentissage organisationnel : le cas de la réforme permanente**

Résumé : Les théories de l'apprentissage organisationnel ont gagné une audience remarquable ces quinze dernières années et leur succès ne semble guère se démentir. Au point que l'on ne s'étonne même plus que des entreprises veulent devenir apprenantes et pour cela, procèdent à des vagues de transformations ininterrompues. Mais à tant vouloir fluidifier les structures, quelle situation produit-on ? Et quels apprentissages favorise-t-on ? Pour répondre à ces interrogations, le présent article se propose d'examiner, en s'appuyant sur une étude empirique, les effets du changement permanent après une décennie de réformes et, simultanément, d'interroger l'apport des théories de l'apprentissage organisationnel.

Encadré sur l'auteur

Sociologue, ingénieur d'études à France Télécom Recherches et Développement, il participe, au sein du laboratoire Usages-Créativité-Ergonomie, à l'analyse des usages des nouvelles technologies, notamment dans le domaine de la formation et du travail. Sa thèse a porté sur les transformations des services publics. Ces différents travaux l'ont amené à s'intéresser aux théories de l'apprentissage organisationnel et aux pratiques managériales.

Depuis le début des années quatre-vingt, et tout particulièrement depuis 1986, les services publics sont soumis à de nombreuses et fréquentes injonctions à se transformer. La volonté de moderniser l'administration est certes ancienne : elle a d'ailleurs fait l'objet d'études<sup>1</sup>. Les années 80-90 ont toutefois la particularité de chercher à modifier la plupart des dimensions de l'organisation (méthodes de travail, technologies, modes de gestion, structure de l'entreprise, type de régulation, voire ses finalités) et ce, de façon incessante. Face à ce qui peut leur apparaître comme une "avalanche d'injonctions au changement", comment réagissent les salariés ? Mettent-ils en oeuvre toutes les réformes en « apprenant une nouvelle culture et de nouvelles pratiques » ? Ou, lassés par la succession d'engagements et le poids d'investissements trop incertains, n'en viennent-ils pas à feindre ?

Pour le savoir, nous proposons d'examiner le cas d'une entreprise publique qui, pendant la période 1987-1997, a été le lieu d'expérimentation de nombreuses innovations gestionnaires. Il va s'agir, d'abord, de déterminer ce qui, réellement, a changé : les pratiques, la culture, le degré d'autonomie des managers, les convictions ? Et pour rendre compte de la *qualité* du changement produit, on mobilisera les théories de l'apprentissage organisationnel, dont on peut rappeler que le succès est exactement contemporain de la croissance des réformes à visée modernisatrice. Jusqu'à quel point ces dernières expliqueront-elles le mouvement de modernisation ?

---

<sup>1</sup> Par exemple (BAROUCH et CHAVAS, 1993).

Dans cette perspective, nous présentons, dans un premier temps, les caractéristiques de la recherche, puis décrivons la succession des réformes, avant d'identifier les principaux résultats produits. Ensuite, après avoir rappelé les caractéristiques des théories de l'apprentissage organisationnel, nous les mobilisons pour rendre compte de la situation, afin d'examiner quels sont leurs apports et limites.

### ***I Présentation de la recherche***

L'étude a été menée dans une grande entreprise publique, entre septembre 1994 et août 1998. Le recueil des matériaux a pris trois formes : une *observation participante* dans plusieurs services de l'entreprise où l'auteur exerçait son activité salariée (concepteur de système d'information jusqu'en 1996, puis responsable de formation) ; une cinquantaine d'interviews de salariés avec questionnaire ouvert ; et un examen des archives de l'entreprise concernant le déroulement de plusieurs réformes<sup>2</sup>. C'est en croisant ces trois sources de données que nous avons reconstitué la genèse des projets de réforme (de la conception à la mise en œuvre, en passant par les modalités d'annonce), et leur articulation avec les pratiques professionnelles, les discours formels et informels tenus par différentes catégories de salariés.

Bien que non conventionnelle, l'observation participante permet de dépasser les discours convenus, de confronter attitudes spontanées et discours publics, voire de recouper le discours de certains agents avec celui de leurs collègues et d'éliminer, ainsi, certains contresens. Il nous a été d'autant plus facile de recueillir des confidences que nous n'avions pas de position hiérarchique vis-à-vis des informateurs et que nous n'avons, le plus souvent, pas eu besoin de poser de questions. La permanence de la posture de participant, nous a permis de constater combien les discours des individus évoluaient, certes avec le temps, mais surtout, avec le degré de proximité vis-à-vis d'une réforme. En effet, plus les salariés sont touchés par une réforme et plus leurs propos sont francs, plus les langues se dénouent, les critiques se précisent. Il faut avoir connu ces revirements, avoir vu et entendu les mêmes personnes se muer au contact des réformes, pour saisir l'impact de ces dernières.

- Mode de recueil des matériaux -

L'observation participante a été menée simultanément avec l'activité professionnelle, sans que l'auteur ne précise aux « informateurs » son double statut de chercheur et de praticien de l'entreprise. Une partie du recueil de données a consisté à noter par écrit, « au fil de l'eau », les discours tenus, les attitudes adoptées et des raisonnements avancés dans différentes occasions : situations de travail (équipes d'informaticiens concevant des logiciels, formateurs élaborant de nouveaux cours, utilisateurs de logiciels confrontés à la maîtrise d'outils, gestionnaires des ressources humaines confrontés à la mise en œuvre de nouvelles règles de gestion, cadres techniques définissant les normes de

---

<sup>2</sup> Pour plus détails, voir l'encadré « Mode de recueil des matériaux ».

généralisation de nouveaux équipements, cadres commerciaux en réunions de bilan, cadres dirigeants répondant aux questions de nouveaux recrutés, équipes pluridisciplinaires élaborant de nouvelles méthodes ou de nouvelles offres) ; mais également, des situations de conflit ; ou encore, des entretiens informels, tenus dans différents sites avec utilisateurs de logiciels.

Les individus concernés par ce type de recueil sont aussi bien des dirigeants, que des cadres et des agents, des consultants extérieurs, du personnel sous statut précaire (intérim, CDD), que des fournisseurs, travaillant tant en région parisienne qu'en province. Nous avons suivi certains acteurs et certains groupes pendant toute la période étudiée (informaticiens, agents de GRH, techniciens), d'autres pendant des périodes plus restreintes (de quelques semaines, pendant des cycles de formation, à quelques heures, pendant des réunions d'utilisateurs). Nous avons également pris soin de conserver un exemplaire des nombreux supports de communication diffusés par l'institution, ainsi que les Bilans sociaux, mais également les tracts syndicaux des organisations les plus présentes sur le terrain.

Ce recueil a été complété par des interviews avec questionnaire ouvert, pour l'étude des restructurations (30 personnes, cadres et non cadres) ; pour l'étude de la conception et de la diffusion d'un nouveau mode d'organisation du travail (15 cadres) ; pour la mise en oeuvre du nouveau mode de GRH (15 personnes, cadres et non cadres). Ces entretiens ont été menés, hors temps de travail, auprès de salariés rencontrés par connaissance.

Enfin, l'accès aux archives de l'entreprise a permis d'une part, d'élargir à des périodes antérieures le champ de l'étude et d'autre part, d'approfondir la connaissance de la genèse de certains projets, notamment ceux portant sur les transformations du mode de GRH et sur certaines restructurations majeures<sup>3</sup>.

## ***II Dix ans de réformes***

Pour bien apprécier la réalité vécue par les salariés de cette organisation, il convient de détailler la succession des réformes. Nous les avons classées en quatre catégories, selon qu'elles touchent : au statut juridique, au mode de GRH, aux structures internes et à l'organisation du travail. Le lecteur pourra constater qu'aucune de ces réformes ne constitue à proprement parler une innovation. Ce qui est particulier à cette organisation, c'est la volonté de ses dirigeants de vouloir tout changer en accumulant toutes sortes de recettes.

\* Ainsi, de 1987 à 1997, plusieurs tentatives de changement du *statut juridique* se succédèrent et, malgré l'opposition des salariés et des organisations syndicales (journées de grève nationale, suivie par plus de la moitié des salariés), un premier changement de statut eut lieu en 1991, faisant de l'administration une entreprise publique. A partir de 1996, la combativité fléchit, en sorte que la dernière journée d'opposition à la privatisation ne mobilisa, en 1997, que 20 % des salariés. Précisions que chacune de ces

---

<sup>3</sup> On trouvera le détail de cette recherche dans METZGER, 2000.

---

tentatives de changement fut précédée de plusieurs mois de débats internes, mobilisant des larges fragments de l'entreprise et mettant en jeu d'importants moyens de communication institutionnelle.

\* Ce renversement doit être mis en relation avec le fait que, parallèlement, tous les aspects de la *gestion des ressources humaines* ont été modifiés. On introduisit, tout d'abord, un mode d'affectation et de promotion réputés privilégier la reconnaissance des compétences : cette seule réforme, voulant faire passer d'une logique de grade à une logique de fonction, dura cinq ans et provoqua une première déstabilisation des relations antérieures, notamment en ce qu'elle introduisit des hiérarchies là où régnait la parité. En complément, fut instaurée la pratique dite des "entretiens de progrès", par laquelle sont fixés, en un tête-à-tête avec le supérieur, des objectifs de production individuels et les moyens de les atteindre. Il lui est associée une rémunération plus individualisée, introduisant, ne serait-ce que symboliquement, une reconnaissance de l'autonomie du management local. Ajoutons que, dorénavant, le mode de recrutement privilégie le recours à des statuts d'emploi plus précaires<sup>4</sup>. Enfin, depuis 1997, une procédure de départ en préretraite (à partir de 55 ans) a permis à près de dix mille salariés de quitter l'entreprise<sup>5</sup>.

\* Simultanément, s'est opéré un *réaménagement permanent des structures*, avec délocalisation. Tout a commencé en 1992/3, avec la séparation, au sein de la direction générale, des activités considérées comme stratégiques, des activités identifiées comme opérationnelles. Ces dernières furent transférées dans des structures *ad hoc*, qualifiées de centres de compétences (CdC), et supprimées en 1995. Cette première restructuration, s'est accompagnée de la volonté d'introduire la contractualisation systématique des relations entre services internes, considérées comme des relations clients-fournisseurs.

Une deuxième vague de restructurations (1995-97) a modifié les zones d'intervention des établissements opérationnels (le principe directeur étant qu'il fallait dorénavant organiser l'entreprise autour du client). Pour cela, on procéda par fusions et absorptions des 600 anciennes structures et création de 300 nouvelles entités, tout en réduisant, dans chaque structure, le nombre d'échelons hiérarchiques. Rapidement, on assista à des fusions successives des établissements ainsi créés, notamment pour tenir compte d'une segmentation de ladite clientèle, avec, à nouveau, réduction des lignes hiérarchiques. On peut ranger dans un troisième mouvement, la diminution graduelle des effectifs de la direction et son découpage en branches (1995-97). La quatrième série de réorganisations s'appuie sur le principe de l'externalisation d'activités jugées hors du "cœur de métier". C'est ainsi qu'ont été progressivement sous-traités les travaux

---

<sup>4</sup> Cette population a vu ses effectifs tripler entre 1987 et 1997.

<sup>5</sup> Plus généralement, en l'espace de dix ans, les effectifs ont diminué de 10 %, le nombre des agents à statut baissant plus vite (- 15 %). Quant aux cadres, leur nombre a cru de 65 %.

---

d'entretien, de ménage, la gestion des véhicules et la dispense de certaines formations (1994-98).

\* Pour mettre en oeuvre ces réformes, il fallut procéder à des *modifications de l'organisation du travail* (OdT), notamment par l'introduction de nouvelles technologies et l'informatisation croissante de domaines jusque là peu automatisés (vente, dépannage). Ces changements de l'OdT se sont ajoutés à ceux liés aux évolutions technologiques, comme l'augmentation des capacités des équipements électroniques ou l'informatisation de dispositifs jusqu'alors mécanisés (énergie, sécurité). Enfin, l'allongement des plages d'ouverture de certains services a eu une incidence importante sur la répartition des équipes et des activités (à partir de 1997).

Il faut tenir compte, également, des restructurations décentralisées, entreprises à l'initiative d'un management local plus autonome et soucieux de traduire, à son échelle, les "priorités" de la direction. En sorte que, des services entiers (parfois des filières professionnelles) sont soumis à des "sur-réformes", conduisant certains salariés à changer tous les six mois de service, voire d'activité<sup>6</sup>. Là-dessus se greffent des procédures de qualification et certification de certaines activités, obligeant à des "remises à plat" des pratiques, en vue de leur rationalisation.

Si tous ces projets ont été mis en oeuvre, cela n'a pas été sans manifestation d'opposition. Les statistiques de grèves montrent plusieurs "pics" assez bien corrélés à l'introduction des réformes concernant le changement de statut juridique de l'entreprise. Par contre, les quatre vagues de restructurations engendrèrent peu de réactions, coalisées et suivies, comme si les organisations syndicales avaient renoncé à en faire un point fort de leur action.

A partir de fin 1996, cependant, on assiste à un recul important de la participation aux grèves, recul qui ne doit pas masquer l'existence d'autres formes d'opposition : pétitions nationales communes avec des organisations de consommateurs, manifestations à Bruxelles, référendum sur l'opportunité de la privatisation (où plus de 80 % des votants exprimèrent leur opposition à cette perspective), débats dans les médias, mais également refus localisé de mettre en oeuvre les consignes de la direction (pas de volontaire pour les horaires hors norme, pas d'action commerciale de type vente forcée, pas de facturation aux abonnés de services supplémentaires). Certaines actions de grève catégorielle, notamment chez les techniciens, demeurent longues et parviennent à retarder des changements d'équipements, mais le plus souvent, il s'agit d'actions ponctuelles, de réactions spontanées. Enfin, sur la période, le vote pour les organisations syndicales ouvertement opposées aux réformes, demeure majoritaire. Après cette rapide esquisse de l'ampleur des injonctions (dont plusieurs agissent simultanément) et de l'évolution des formes de controverse, voyons quel résultat se dégage d'une telle pratique modernisatrice.

---

<sup>6</sup> Le *Bilan social* de l'entreprise publique indique que, pour les seules années 1996 et 1997, 25 % des effectifs ont dû changer de poste ou d'activité.

### ***III Principaux changements produits***

Même si la situation produite présente de *forts contrastes d'un service à un autre*, on peut souligner plusieurs évolutions remarquables : a) la généralisation de la logique marchande et du modèle de la concurrence (y compris en interne) ; b) une responsabilisation accrue du management local ; c) des opérateurs sommés d'être autonomes, dans un système social devenu peu compréhensible ; d) des organisations syndicales déstabilisées et néanmoins confortées.

a) Souhaité depuis 1986 par la direction, le changement qui consiste à considérer le destinataire des prestations comme un client, semble réalisé, tant dans le discours managérial, que dans celui des salariés. Certes, une telle évolution n'est ni totale, ni partout bien acceptée (persistance d'une logique de service publique ; sentiment de dévalorisation chez les salariés des domaines plus " techniques "). De plus, certains salariés détournent la référence au client pour revendiquer des moyens supplémentaires ou contester une réforme. Mais, le plus souvent, l'évolution est effective. D'autant qu'a été ajoutée une *marchandisation formelle des relations de service internes* : les services fonctionnels sont considérés comme les prestataires internes du commercial et ont, vis-à-vis de ce dernier, des relations pseudo-marchandes (facturation réciproque).

b) Les *managers locaux* disposent de moyens supplémentaires pour mettre en oeuvre les réformes et assumer leur nouveau rôle de " patrons de PME ". La délégation de moyens financiers est de plus en plus une réalité. Ils peuvent se servir des anciennes comme des nouvelles règles de GRH, pour recruter (l'éventail des statuts d'emplois est élargi), affecter ou promouvoir leurs collaborateurs (notamment, en les faisant adhérer à leur propre mobilité ou leur faisant bénéficier d'examens d'aptitude sur mesure). Ils peuvent moduler plus qu'avant les revenus de ces derniers. Les applications informatiques mettent à leur disposition des indicateurs visant à représenter la productivité (nombre de placements par appel ; durée moyenne pour réaliser une installation, effectuer un dépannage) et la qualité (sondage auprès des "clients" internes ou externes) du travail de leurs agents<sup>7</sup>.

Cette autonomie managériale est renforcée par le recours au travail par projets : chaque évolution locale de l'organisation est considérée comme un projet en soi, déconnecté des contraintes hiérarchiques structurelles. Cela permet aux managers locaux de ne pas s'impliquer directement dans le changement (mise à part la réunion de lancement) et aux chefs de projet de ne pas assumer les conséquences de leurs choix. A *contrario*, l'autonomie du management local demeure encadrée. Consignes nationales de notation et de promotion, choix des stratégies de restructuration, choix des formations obligatoires, constituent autant de limites.

---

<sup>7</sup> Il faut ajouter les résultats de la comptabilité analytique, agrégés au niveau d'un établissement, qui permettent d'effectuer des comparaisons de productivité entre centres potentiellement concurrents.

c) Quant aux non-cadres, il faut savoir qu'après chaque annonce d'une nouvelle réforme, une période de temps s'ouvre pendant laquelle les services existants sont perturbés, des décisions structurantes sont suspendues, d'autres, déjà prises, sont remises en cause, sans que pour autant le fonctionnement des services futurs soit très lisible. Pendant ces périodes transitoires, les règles d'application sont imprécises, voire inexistantes. Des salariés doivent "se trouver" un poste, et ceux qui "restent" sont alors dans l'obligation de trouver des solutions, quotidiennement. Cette autonomie de fait, non conquise sur les prescriptions (il n'y a plus de prescription : celles-ci étant soit inexistantes, soit surabondantes), est le plus souvent, source d'inquiétude. De sorte qu'une majorité d'agents revendique plus de consignes, moins pour se protéger - comme dans le modèle du cercle vicieux bureaucratique -, que pour posséder une vision claire de leur activité, de leur mission, voire de leur "métier".

De plus, si la prise d'initiative est ainsi requise, elle n'est pas pour autant reconnue et s'accompagne régulièrement d'une angoisse de l'échec. En effet, dès lors que personne ne peut conseiller les agents, ceux-ci devront assumer seuls les conséquences de leurs décisions, ce qui est d'autant plus grave que, dorénavant, le poids de l'opinion des cadres de proximité s'est accru et que chaque évolution de l'organisation provoque une remise en cause des micro-solidarités recréées. Cette tendance à la fragmentation sociale est renforcée par la multiplication des occasions, pour les salariés, de développer une sorte de stratégie de l'innovateur, stratégie dont la conséquence est, comme le note Norbert Alter, de « briser les communautés » (ALTER, 1996, p. 193-4).

d) Si les organisations syndicales les plus revendicatives obtiennent la majorité à toutes les élections professionnelles depuis dix ans, leur capacité à mobiliser et à convaincre les salariés d'interagir avec les réformes semble avoir progressivement baissé. C'est que les militants syndicaux ne sont pas sans subir l'effet des réformes qui désorganisent leurs réseaux relationnels et les obligent, de plus en plus, à s'adapter à une réalité en perpétuelle mutation : la forte mobilité ne facilite pas la constitution de collectifs et la continuité si nécessaire à la poursuite de l'action collective. Il est devenu délicat de compter sur la mémoire des réseaux de soutien établis de longue date, et les organisations syndicales n'ont pas toujours le temps de former leurs membres.

Voilà, rapidement esquissée, la situation produite par dix ans de réformes. Peut-on alors montrer qu'elle résulte d'un processus d'apprentissage organisationnel ? Avant de répondre, précisons ce que désigne cette expression.

#### ***IV Les théories de l'apprentissage organisationnel***

Ces théories, issues des sciences cognitives<sup>8</sup> et transposées aux organisations par les théoriciens de la gestion, ont comme principal intérêt d'attirer l'attention des

---

<sup>8</sup> Et plus précisément, de l'étude des processus psychiques de la connaissance, envisagés selon le modèle du traitement de l'information.



chercheurs et des praticiens sur l'importance de l'apprentissage en organisation, notamment, en période de transformation<sup>9</sup>.

De façon schématique, la version orthodoxe de ces théories retient deux niveaux d'apprentissage, dont seul le second correspond à un véritable changement : le premier niveau (apprentissage en simple boucle) est celui où les acteurs de l'entreprise, appliquant des solutions connues, résolvent les difficultés quotidiennes sans réellement innover (l'individu, replacé dans la même situation répèterait les mêmes actions, car, se protégeant derrière des « routines défensives », il refuse de se remettre en cause) ; le second niveau (apprentissage en double boucle) n'est requis que quand la situation l'exige, quand les normes d'apprentissage acquises ne parviennent plus à répondre au nouveau contexte (y compris, au contexte interne). On cherche alors à éliminer les erreurs en cascade, les routines défensives. Le passage au niveau 2 est proprement un *apprentissage organisationnel*.

Ce modèle descriptif sert à souligner l'existence de facteurs facilitant et d'obstacles à l'apprentissage des individus en organisation. Sur ce point, il existe une grande variété de travaux. Pour simplifier, nous retiendrons que les collectifs professionnels constituent un facteur essentiel de l'apprentissage, tant parce qu'ils permettent à leurs membres de prendre des risques avec une relative impunité, que parce qu'ils fournissent un soutien affectif minimum (prise de risque et soutien affectif sont en effet nécessaires à toute remise en cause impliquée par un véritable apprentissage). Enfin, pour les partisans de ce courant, les connaissances anciennes sont considérées comme un frein à l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire.

Une telle approche théorique peut donner lieu à deux usages. Ou bien, en tant qu'outil d'analyse, elle conduit à s'interroger sur les pratiques qui, dans un organisation, empêchent les individus et les collectifs d'acquérir les savoirs et savoir-faire qui leur sont nécessaires pour travailler. Ou bien, en tant qu'instrument de gestion, elle peut servir à identifier des « freins » au changement, d'origine cognitive, dans le but de les lever (notamment, en substituant aux pratiques informelles de transmission des connaissances, des systèmes informatiques réputés « gérer les connaissances »<sup>10</sup>).

Pour ce qui concerne notre étude, nous retiendrons le premier usage. Nous nous demanderons, notamment, comment les individus peuvent apprendre (et que peuvent-ils apprendre) dans un contexte où, sous l'effet du changement permanent, les collectifs se délitent et où toute connaissance paraît éphémère ?

#### Encadré sur l'apprentissage organisationnel

<sup>9</sup> Pour plus de détails sur ces théories, voir l'encadré ci-après.

<sup>10</sup> On parle alors de *knowledge management*.

Sans revenir sur l'ensemble des travaux se rapportant aux théories de l'apprentissage organisationnel<sup>11</sup>, rappelons que leur abondance est telle que de nombreux auteurs ont, dès le début des années 80, procédé à des synthèses de travaux antérieurs. Les articles les plus récents<sup>12</sup> reproduisent ce schéma : élaboration d'un rapide historique de la notion et classement des différentes approches. On peut néanmoins retenir qu'en tant qu'outil d'analyse, ces théories mettent l'accent sur l'articulation entre apprentissage et changement : tout *véritable* changement en organisation correspond à un apprentissage *profond*. Ainsi, J.-G. March et H.-A. Simon (1958), ou bien encore C. Argyris (1993) ont distingué deux niveaux d'apprentissage, correspondant à deux degrés de changement.

Selon cette perspective, à court terme, on peut se contenter de résoudre des problèmes en puisant dans un « stock » donné de programmes d'action : l'acteur ne modifie pas le « cadre » de l'action, il en reste au niveau des routines. Et dans ce cas, s'il y a changement (concrètement, on corrige un défaut, une dérive), il n'y a pas d'apprentissage (l'individu ne s'est pas interrogé sur les raisons du dysfonctionnement). C'est ce que March et Simon qualifient d'apprentissage de niveau 1, Argyris d'apprentissage en simple boucle et Huysman (2000) de « conservatisme dynamique ».

A plus long terme, si la situation devient durablement insatisfaisante pour les individus, l'organisation peut modifier, voire créer de nouveaux « programmes » d'apprentissage (une nouvelle manière d'envisager la pratique, une nouvelle culture). Les auteurs parlent alors d'apprentissage de niveau 2 ou en double boucle. Il s'agit rien moins que d'*apprendre à apprendre différemment*<sup>13</sup>. Le passage au modèle n°2 (ou à la double boucle) demande une réelle volonté de changement de la part des membres de l'organisation, et en tout premier lieu des dirigeants. Ce processus demande souvent, pour être efficace, l'intervention d'une personne extérieure, pour amener les acteurs à remettre en cause leur cadre de perception. Ayant alors changé de cadres cognitifs, les membres de l'organisation (en fait, on pense surtout aux dirigeants) peuvent plus facilement remettre en cause les savoirs existants et transformer les normes de fonctionnement de l'organisation. Ce n'est qu'à cette condition, selon les théoriciens de l'apprentissage organisationnel, qu'un véritablement changement a lieu.

<sup>11</sup> Et aux notions qui lui sont, de fait, apparentées comme celles d'organisation apprenante (celle dans laquelle les processus d'apprentissage organisationnel fonctionnent de façon optimale), de gestion des connaissances (qui ne s'intéresse qu'à la dimension purement cognitive de l'apprentissage organisationnel), et de mémorisation (qui peut être vue comme un moment du processus ou un sous-processus particulier).

<sup>12</sup> ADDLESON, 2000 ; BROWN A. D. & STARKEY K., 2000 ; CROSSAN, LANE & WHITE, 1999 ; HUYSMAN (M.), 2000 ; FISHER & WHITE, 2000.

<sup>13</sup> Pour un retour aux fondements psychologiques de cette théorie, voir BATESON, 1972.

Ces auteurs recensent également les conditions de passage à l'apprentissage de niveau 2. Il faut tenir compte des affects, ainsi que d'une aptitude à l'interprétation et du caractère limité de nos connaissances. D'autres soulignent l'importance des défenses identitaires (BROWN & STARKEY, 2000) : tout changement de nature à provoquer un apprentissage profond, remet en cause l'image (et l'estime) de soi (individuelle et collective) et donc, touche à l'identité professionnelle. Ce qui rappelle combien l'acquisition de connaissances dépasse largement les seuls mécanismes cognitifs.

Autant cette approche est enrichissante tant qu'elle se centre sur les individus et les collectifs en organisation, autant elle devient plus discutable lorsqu'elle généralise ses résultats à une entreprise (comme si celle-ci fonctionnait à la manière d'un vaste organisme, susceptible d'apprendre). En général, les auteurs ne s'expliquent pas sur ce passage et associent implicitement l'organisation, soit au groupe dirigeant, soit à la simple addition des membres de l'organisation. Pourtant, la sociologie du travail (REYNAUD, 1991 ; LINHART, 1994) a montré qu'une partie des connaissances détenues par les salariés se construisent contre et/ou en complément des savoirs officiels et, du fait de ce caractère clandestin (tacite), ne peuvent être « captées » par l'organisation formelle.

D'autres auteurs, comme Norbert Alter, ont théorisé la difficulté du passage de l'apprentissage individuel à l'hypothétique apprentissage organisationnel, sous la forme d'un *processus complexe*, dont le déroulement n'est jamais acquis. Pour qu'un changement organisationnel conséquent ait lieu, il est en effet nécessaire qu'un apprentissage préalable ait eu lieu : celui de la *déviance* (ALTER, 1986). Pour que cette dernière agisse, les directions doivent accepter d'introduire un minimum de désordre et de gérer l'informel, avant d'institutionnaliser certaines pratiques jugées innovantes (ALTER, 1993). Une étape complémentaire à l'institutionnalisation est le processus de mémorisation des connaissances, dont Martine Girod (1995) montre qu'il s'exerce à trois niveaux (individu, groupe et organisation) et vise à alimenter, par plusieurs processus, trois types de mémoire (déclarative, procédurale et "de jugement").

L'intérêt de ces approches en termes de processus tient à ce qu'elles fournissent une conception non linéaire du passage individu-organisation et permettent ainsi de penser les tensions, les conflits, et, bien entendu, les difficultés socio-organisationnelles que rencontrent les salariés pour apprendre. Parmi ces facteurs, il faut compter les relations de pouvoir : pour qu'il y ait appropriation de savoirs et savoir-faire, à l'occasion de l'introduction de dispositifs techniques, il faut que la réorganisation du travail qui l'accompagne permette l'extension des zones d'incertitude (PAVE, 1994). Il faut également compter sur le rapport au risque : si c'est en prenant des risques qu'on

apprend, ces risques doivent être limités, pour ne pas provoquer un échec trop grave et inhiber la capacité d'apprendre (SAINSAULIEU, 1977 ; CARAYANNIS, 1999).

### *V Le rôle fondateur d'une expérimentation sociale*

A voir la manière dont la grande majorité des salariés a fini par accepter les différentes réformes, on peut penser qu'il y a eu apprentissages collectifs. Le plus spectaculaire concerne l'acquisition d'un vocabulaire commercial et plus généralement, d'un ensemble de termes empruntés aux sociétés de service ainsi qu'au monde de la finance (client, porte-feuille, marché, offre, et ce, même pour les activités internes). L'usage banalisé de tels termes, ainsi que l'adoption d'attitudes considérées comme caractéristiques de cet univers professionnel, confirmeraient cette thèse : les salariés, dans leur majorité, semblent avoir été métamorphosés en vendeurs (y compris vis-à-vis de leurs collègues). Mais comment s'est effectuée la convergence des comportements ? Et peut-on dire qu'il y a eu apprentissage organisationnel ?

En réalité, on peut distinguer deux phases dans la production de la nouvelle situation : une phase – expérimentale - d'élaboration de nouvelles compétences ; une phase de généralisation à toute l'entreprise de ces acquis. Toutefois, comme nous allons le voir : ces « nouvelles compétences » sont de plusieurs sortes, certaines présentant des caractères proprement dysfonctionnels pour l'organisation. De plus, il faut compter sur la succession de désapprentissage. Nous allons examiner ces différents points, en commençant par la phase d'expérimentation.

En effet, si ce phénomène observé est le résultat cumulé de différentes réformes, une étape a, selon nous, été décisive, c'est celle de la création des centres de coûts (CdC), quelques mois seulement après le premier changement de statut de l'entreprise et au moment où était mise en œuvre le nouveau mode de GRH. En instituant une relation client-fournisseur avec les "opérationnels", ces centres ont accoutumé leurs membres (pour l'essentiel, cooptés) à se penser comme des prestataires de services internes, devant prouver leur utilité en réalisant un chiffre d'affaires et en dégagant des marges bénéficiaires (totalement fictives). Après "s'être pris au jeu", il leur est devenu "naturel" de considérer l'autre (service ou collègue) comme le destinataire ou le fournisseur de prestations payantes. Mais, l'essentiel n'est toutefois pas là.

Au travers de la création, puis de la suppression de ces structures - dont tout porte à croire qu'elles étaient conçues, dès l'origine, comme expérimentales -, s'est exprimée, pour la première fois avec autant d'ampleur, la volonté de marquer les esprits et les corps, de les habituer à de nouvelles pratiques, lesquelles sont moins utiles en elles-mêmes, que par l'exercice du changement qu'elles impliquent et permettent. En effet, rappelons que l'immense majorité des salariés ayant mis en œuvre cette mutation structurelle sont des salariés recrutés avant 1990, de formation technique (électricité, électronique, informatique) et ayant acquis des pratiques d'administration d'Etat. Cela

montre certes, que la possession d'une identité professionnelle de type technico-bureaucratique, loin d'être un frein à ce changement exemplaire, l'a plutôt servi (contrairement donc à l'idée selon laquelle les apprentissages anciens sont à bannir). Mais cette culture n'aurait pu, à elle seule, suffire à la "métamorphose" langagière et comportementale, puisqu'elle aurait pu servir, simultanément, à soutenir les actions collectives d'opposition au changement.

Il a fallu en plus (et au préalable) ébranler les collectifs sans remettre en cause l'intégralité des acquis culturels : ce rôle a été joué par l'ampleur, la rapidité et la simultanéité des opérations de restructuration et de changement du mode de GRH. En effet, le passage à ce nouveau mode (appelé reclassification) a provoqué de nombreuses dissensions entre pairs et a contribué à distendre les solidarités anciennes (en séparant physiquement les membres des anciennes équipes et surtout, en plaçant les salariés en position de concurrence). Dans une situation tendancielle atomisée, le management devenait le substitut potentiel aux références défaillantes. D'autant plus qu'il a eu l'opportunité de définir, au moment du changement de GRH, dans un délai très bref<sup>14</sup> : les nouvelles organisations, leurs finalités, leurs structures (c'est-à-dire les spécialisations et les hiérarchies), les postes qui la composaient et les principes régissant les relations entre services et collègues.

Les non-dirigeants impliqués dans la mise en œuvre de cette expérimentation étaient d'autant plus enclins à s'y investir que : d'une part, ils avaient été sélectionnés par les nouveaux managers locaux dans cette perspective (à l'affectation en CdC étaient associés soit une promotion, soit une promesse de promotion, soit, enfin, l'accès à un secteur d'activité présenté comme prometteur) ; et d'autre part, que les règles de fonctionnement ou les missions présentaient une large part d'incertitude. Les salariés de ces structures se sont donc retrouvés isolés, encore dotés d'une partie de leur identité professionnelle, face à un management volontaire, proposant des "innovations organisationnelles" moins techniques que comportementales.

Une fois cette étape consolidée sur un petit cercle de salariés<sup>15</sup>, elle a été étendue à toute l'entreprise, par vagues successives. On notera que le laboratoire social qu'a constitué ce type de structure, ne se limite pas à l'apprentissage de relations internes sur le modèle marchand. Il a permis d'adapter aux conditions locales d'autres "innovations", comme le principe de la contractualisation, de "l'engagement", ou encore le pilotage de certaines activités par sondages. Il a surtout permis aux dirigeants d'acquérir un savoir-faire concernant la mise en œuvre même des réformes. Dit autrement, cet acteur sait mieux qu'autrefois conformer le social à des plans préétablis (réformes). On notera que cet apprentissage est de niveau 1 (simple boucle) puisque le management procède par répétition et, le plus souvent sans réelle concertation.

---

<sup>14</sup> En moins de six mois, pour la première restructuration, en moins de deux ans, pour le changement de mode de GRH.

<sup>15</sup> On peut estimer à 3 000 personnes l'effectif impliqué par cette expérimentation.

## ***VI La construction sociale de la résignation***

Mais, cela n'explique pas comment la majorité des salariés de l'entreprise a fini par accepter, à son tour, de mettre en oeuvre les transformations requises. Pour l'expliquer, il faut faire intervenir la dynamique même du changement. Face à la constance de la volonté managériale, face à l'amélioration de son savoir-faire réformateur, et du fait que la répétition des réformes s'oppose à la constitution de solidarités (durables et étendues)<sup>16</sup>, il n'est finalement pas apparu, au plus grand nombre, d'autre solution que d'obtempérer, quel que soit, par ailleurs, le point de vue que chacun portait sur le contenu des réformes. Plusieurs éléments contribuent à ce résultat : lassitude des salariés (adopter le comportement prescrit répond au désir de stabiliser l'avenir) ; pressions diverses au conformisme (on demande à chaque agent de s'engager lors de réunions ou de séminaires ; on l'influence par des témoignages, notamment, dans les médias internes) ; difficulté à argumenter contre (notamment, par l'absence d'alternative théorique légitime, tant en interne qu'en externe).

### **VI.1 Apprentissages de niveau 1**

Et cette réussite s'explique, une fois encore, par le mouvement même des réformes. En effet, les salariés et l'organisation ont su acquérir, avec une efficacité satisfaisante, de nouvelles connaissances, permettant de faire fonctionner de nouvelles machines, de nouveaux services et de nouvelles applications informatiques. C'est donc en amenant les opérateurs à concentrer leur attention sur la maîtrise d'un nombre conséquent d'innovations (ou de nouvelles règles) que l'organisation s'est donnée les moyens de transcender les clivages entre culture marchande et esprit de service public. Ainsi, parler de client devient incontournable dans la mesure où le terme est implémenté dans les applications informatiques (mêmes de GRH ou techniques), ou bien figure, pour désigner les relations entre services, dans tous les dispositifs gestionnaires et comptables. La maîtrise de toutes ces nouveautés n'a pas pu se faire sans apprentissage. Mais il s'agit d'apprentissages de premier niveau : leur acquisition ne nécessite pas de remettre en cause les schémas préexistants.

### **VI.2 Apprentissages stratégiques de niveau 2**

Toutefois, dans un contexte caractérisé, d'une part, par la rapide obsolescence des savoirs et savoir-faire, et d'autre part, par l'importance des stratégies personnelles, une partie des salariés a développé un rapport instrumental à l'acquisition de connaissances. En sorte que, à la maîtrise exigeante des systèmes techniques (ou de système de règles), a été substituée une connaissance *a minima* de l'environnement professionnel : pour éviter le coût injustifié d'un investissement susceptible de se révéler stérile (puisque le

---

<sup>16</sup> Et ce, d'autant plus que pendant plusieurs années, les actions collectives conflictuelles n'ont, tout compte fait, débouché que sur des échecs.

savoir est éphémère), l'acquisition de nouveaux savoirs s'effectue avec parcimonie et sans esprit critique.

De plus, des salariés, sommés de trouver un nouveau poste doivent, avant tout, apprendre à chercher un emploi, ce qui passe par l'acquisition d'une nouvelle compétence, consistant à mettre en avant des qualités (fussent-elles imaginaires) et à inventer une argumentation pour justifier leur motivation (alors qu'ils n'ont pas choisi de partir). D'autres salariés, se sentant dans l'obligation, suite à la baisse de leur charge de travail, de chercher des activités, adoptent l'attitude des commerciaux en quête de clients, persuadés que, dorénavant, *il ne faut compter que sur soi*. Cette propension à mystifier, voire à *se* mystifier, constitue certes un apprentissage individuel en seconde boucle, mais on peut y voir aussi une perte par rapport à la maîtrise de relations de confiance.

Cherchant à faire du bureaucrate<sup>17</sup> un marchand, la réforme permanente l'a surtout incité à devenir stratège, au sens où il *gère* dorénavant ses investissements cognitifs au plus juste et qu'il privilégie le faire-savoir sur le savoir-faire. Il aurait ainsi *appris à apprendre différemment*, et atteint un apprentissage de second niveau. Mais s'il y a bien remise en cause des traits culturels antérieurs (recherche de la perfection, esprit de corps), cela peut apparaître comme une régression, du fait que la seule recherche d'objectifs individuels peut déliter les solidarités, s'opposer à la coopération et engendrer des désapprentissage collectifs.

### **VI.3 Désapprentissage collectifs**

A ce propos, d'autres sources de désapprentissage peuvent être recensées. Ainsi, le départ de milliers d'individus en préretraite représente une perte de savoirs et savoir-faire, notamment pour la connaissance des particularités du réseau, des lieux et des personnes utilisatrices des services, des interlocuteurs internes ou externes, des pratiques informelles développées autour d'injonctions antérieures (notamment, dans l'utilisation de l'informatique). Ce travail de mémorisation d'informations non consignées, que chaque nouvel arrivant doit reconstituer par une succession de mises en situation, peut demander des mois, voire des années.

Il faut également tenir compte de la mobilité de plus de 15 % des effectifs en deux ans (1996 et 1997). Ces derniers, compétents dans leur domaine, ont dû occuper un poste d'un type nouveau. Ce qui engendre mécaniquement deux sources de perte immédiate de compétences : sur le poste quitté (le remplaçant n'est pas opérationnel *ipso facto*) et sur le poste d'arrivée (que l'arrivant découvre). Sans oublier que la plupart de ces transferts de poste ont été imposés et que l'apprentissage se fait "à contrecœur". Signalons encore le fait que, en allant travailler en province, de nombreux agents ont accepté des postes déqualifiants, dans lesquels ils n'ont guère l'occasion de mettre en œuvre leurs compétences.

---

<sup>17</sup> 70 % des salariés en poste en 1997, était déjà dans l'organisation avant 1990.

Un indice de cette perte collective est fourni par la méconnaissance des structures de l'organisation, suite aux nombreuses transformations. Ce qui renforce l'affaiblissement du sentiment communautaire dans l'organisation *complète* et rend plus délicat l'apprentissage de la technicité, qui passe nécessairement par les échanges avec les collègues de services distincts. D'ailleurs, la demande est forte, de la part de beaucoup de salariés, d'une meilleure connaissance du rôle et des missions de chaque service (demande renforcée par la pratique du travail par projet).

A cela s'ajoute la création de structures dont on ne perçoit pas très bien l'intérêt (services transverses, conseil - qualité, projets divers, etc.) et dont l'expérience montre que le contenu du travail et les objectifs ne sont pas clairement définis. Avant de songer à apprendre un nouveau métier, les salariés sont plongés dans une situation inquiétante : non seulement leur service ou leur établissement n'existe plus, mais le service ou le poste vers lequel ils sont dirigés se présentent comme dépourvus de finalité et potentiellement déjà menacés de disparition. C'est le cas de services *ad hoc*, où l'on concentre les salariés qui, suite à une (ou plusieurs) restructuration(s), n'ont pu trouver d'affectation. Ces derniers sont alors, soit totalement inemployés, soit employés à des tâches sous-qualifiées, sous le regard d'anciens collègues ayant repris leurs activités.

Cette pratique, répétée, conduit les agents concernés à perdre peu à peu, non seulement la face (Goffman), vis-à-vis de leurs collègues, mais également leur technicité. Quand enfin un "vrai" poste leur est présenté, ce qu'il y a à apprendre ne possède, bien souvent (c'est le cas des projets), ni la légitimité, ni la pérennité d'une filière professionnelle. Ajoutons les pertes de compétences induites par les pratiques de la contractualisation interne des activités. Certains services, appliquant ce dispositif à la lettre, n'hésitent pas, en cas d'insuffisance de contrats internes, à déplacer des salariés ou à ne pas renouveler les marchés en cours avec les sous-traitants. Or, ces derniers emportent avec eux une partie des savoirs et savoir-faire nouveaux. Le risque est alors grand de savoir vendre une prestation sans être en mesure de l'assurer.

### ***VII A la recherche de la mémoire perdue***

Une part non négligeable des apprentissages en période de forte mutation semble donc se situer sur le plan du rapport au travail : demeurer dans un quant-à-soi stratégique et simultanément se résigner. Dans ce glissement pour " donner le change ", des salariés apprennent à se détacher de ce qu'ils ont été, de ce qu'ils ont défendu, et de ce en quoi ils ont cru. C'est ainsi que s'effectue progressivement l'inhibition collective de l'ancienne culture. Mais quelle peut être la portée d'un apprentissage sans mémoire ? Ne risque-t-il pas de se réduire à l'inculcation d'un corps de doctrines ?

Précisément, le management, conscient des conséquences négatives d'une perte de savoir-faire, cherche à mettre en place des structures de mémorisation<sup>18</sup>. Ces structures

---

<sup>18</sup> Ainsi, le terme de *capitalisation* émergea entre 1993 et 1995, et rejaillit en 1997, au moment où plusieurs réformes majeures se conjuguèrent.



peuvent être de deux types : a) un nouvel usage de la formation professionnelle ; b) des dispositifs techniques ou réglementaires encadrant l'activité (dont, notamment, les outils dits de *knowledge management*).

a) Les pertes de compétences évoquées pourraient être résorbées par une formation adéquate. Or, il faut savoir que les services de formation spécialisés ont eux-mêmes fait l'objet d'importantes restructurations, subissant à leur tour les inconvénients de l'instabilité. D'autre part, l'esprit même de la formation a changé : la direction veut développer la formation sur le tas. Or, celle-ci se heurte à une difficulté particulière, conséquence des nombreux changements : il arrive souvent que, dans un service donné, on ne rencontre que des nouveaux. Sans compter que certaines formations, concernant des outils appelés à être remplacés (mais toujours utilisés), ne se font plus.

Chaque "nouveau" doit développer son professionnalisme, ses propres ruses et astuces, mais dans un contexte où toute erreur peut être un handicap dans la course aux objectifs, l'apprentissage autonome, nécessairement dépendant du groupe de travail, est limité par les contraintes de la compétition interne. Et ce, même s'il n'y a pas rétention intentionnelle d'informations, car, dès lors que chacun est préoccupé par l'atteinte de ses propres objectifs, on ne peut s'occuper de former ses collègues. Ces difficultés, comme on s'en doute, prennent une ampleur particulière quand les agents concernés occupent des fonctions d'encadrement<sup>19</sup>.

b) Quant à la mise en commun d'informations pertinentes, elle n'a pas nécessairement besoin de dispositifs formels, intentionnellement conçus dans cette perspective. Elle peut s'effectuer à des moments de convivialité (une partie des discussions à la cantine porte sur des échanges professionnelles). Cependant, les difficultés pour que se maintienne une mémorisation informelle sont nombreuses : les membres du réseau doivent apprendre à se faire confiance, à se respecter en tant que professionnels, à trouver un intérêt à échanger des informations et surtout, pouvoir se rencontrer (plages horaires communes, ne pas être toujours en déplacement). Enfin, le collectif, même quand il fonctionne en réseau, doit posséder une certaine stabilité.

On retrouve le niveau de mémorisation mis en évidence par Martine Girod, celui du "collectif non centralisé", le plus implicite, le plus utilisé, mais aussi le plus susceptible d'oubli, car les individus clés qui en constituent le pivot, suite au fort mouvement de mobilité, peuvent emporter avec eux des connaissances organisationnelles non disponibles par ailleurs (notamment, pour ce qui concerne les logiques d'action sous-jacentes - GIROD, 1995). Ainsi, quelle que soit sa forme, le dispositif de mémorisation organisationnelle est fortement compromis par la fréquence des changements de poste. De sorte que, selon nous, ce qui domine doit relever d'un apprentissage individuel furtif, facilement effaçable par celui qu'apporte le prochain changement. Ce qui permet à des acquis plus anciens de continuer à fonctionner (par

---

<sup>19</sup> 1998 et 1999 verront d'ailleurs la multiplication d'innovations pédagogiques visant à former les cadres à leur rôle, leur désarroi ayant été perçu par la direction.

exemple, l'obéissance aux ordres, et l'attrait pour des solutions techniques). Ces derniers demeurent paradoxalement indispensables au fonctionnement d'ensemble.

### **Conclusion**

En conclusion, revenons sur trois points : les effets de la réforme permanente ; les apports du courant de l'apprentissage organisationnel à l'action et à la connaissance.

### **Les effets de la réforme permanente**

Sous l'effet d'une succession de transformations, la convergence des comportements s'acquiert graduellement, non pas tant par conviction que par l'apprentissage d'une forme de résignation, consistant à ne plus manifester, ni même accepter l'évocation de sens critique et se caractérise par un mixte d'exclusion (subie), de retrait volontaire (pour des raisons déontologiques, affectives, ou idéologiques) ainsi que de lassitude (au sens de Norbert Alter, mais aussi de lassitude à s'opposer aux injonctions inappropriées). Cette dernière, construite par la dynamique réformatrice, apparaît dès lors comme l'autre face de l'action volontaire. Comme le montre Norbert Alter, le social n'est pas constitué seulement d'acteurs : certains individus peuvent parfois se contenter d'habiter un rôle (ALTER, 2000).

L'apprentissage de la résignation permet, à son tour, de faciliter la mise en œuvre d'autres réformes. On notera qu'une conséquence de cet apprentissage statistiquement dominant, est de donner le sentiment que se "recrée du lien social". En effet, dès lors que *tout le monde* partage la commune expérience qui consiste à admettre " qu'il n'y a pas d'autre solution ", il est de nouveau possible de se parler et travailler ensemble. Une fois pris le virage du renoncement, les salariés découvrent les avantages d'une telle croyance et développent une rationalisation *ex post*, justifiant leur "métamorphose". Les éléments de cette justification sont alors puisés dans le stock des informations mises en circulation par la communication institutionnelle.

### **Apport et limite des théories de l'apprentissage pour l'action**

L'accélération de l'intérêt porté à ce courant n'est pas sans rapport avec l'extension des pratiques d'entreprises consistant à se démettre des salariés les plus âgés (plus expérimentés) et à ne les remplacer qu'en partie et au moyen de salariés au statut (plus) précaire. De plus, le changement permanent, réputé requis par les contraintes d'un environnement tourbillonnaire, trouve dans les théories de l'apprentissage organisationnel, comme en écho, la représentation d'une entreprise consciente d'elle-même, désireuse d'acquiescer sans cesse de nouvelles pratiques. Pourtant, est-il vraiment nécessaire de rappeler qu'une organisation n'a de conscience (et a fortiori n'est capable de connaissance) qu'à titre métaphorique<sup>20</sup> ?

---

<sup>20</sup> Comme le notent Nicole Aubert et Vincent de Gaulejac, "l'organisation n'a pas d'inconscient" (AUBERT et DE GAULEJAC, 1991).

Au sein de ce courant, les réflexions les plus élaborées montrent le caractère complexe et équivoque de ces « résistances » à l'apprentissage. En effet, ces connaissances mémorisées sont d'abord présentées comme nécessaires : en permettant d'interpréter des situations complexes, elles fournissent aux membres des organisations les moyens de travailler efficacement. Mais simultanément, les auteurs soulignent combien les pratiques routinisées, ne serait-ce qu'en fournissant un « filtre » interprétatif/cognitif de la réalité, « entravent la capacité de l'organisation à se renouveler » (CROSSAN et alii, 2000). Nous entrevoyons ici toute l'ambiguïté de l'approche : si elle permet de souligner les marges de non-apprentissage (MARCH et OLSEN, 1991), elle a tendance à survaloriser le caractère « inhibiteur » des acquis.

On peut certes considérer que les désapprentissage que nous avons identifié, dans la mesure où ils détruisent les certitudes, sont nécessaires au changement (GUILHON, 1998). Encore faut-il que les périodes de modification soient suivies de périodes de stabilité, pour que les agents s'approprient les mécanismes du changement. C'est qu'inhibe précisément la réforme permanente.

### **Apport et limite des théories de l'apprentissage pour la connaissance**

Soulignons enfin que la plupart de ces travaux portent un projet rationalisateur : ou bien l'organisation est assimilée à un organisme biologique (pensant, ressentant, susceptible d'apprendre) ; ou bien elle est considérée comme un système traitant des flux d'informations. Persuadés que les connaissances circulent dans l'organisation, à la manière de flux dans un organisme ou un système, cette approche cherche à réformer les identités et la culture, de manière à ce qu'elles n'opposent pas d'obstacle à la libre circulation. D'ailleurs, les acquis sont jugés inadaptés (ou mal adaptés) à un environnement transformé : les produits du temps sont à bannir.

Et c'est aux dirigeants que s'adressent les auteurs pour les aider à fluidifier le processus de création-circulation de nouveautés : il est proposé un nouveau rôle aux « organisateurs », celui d'arbitre éclairé qui, pour permettre aux membres de l'organisation de trouver du sens à leurs activités, doivent, dans un souci d'efficacité, résoudre la tension entre exploration de nouvelles pratiques/connaissances et exploitations des anciennes<sup>21</sup>.

Ajoutons que l'usage courant de cette approche ne qualifie que très rarement d'apprentissage les pratiques d'opposition aux réformes, qu'elles soient collectives (éventuellement syndicales) ou individuelles. Or, le *désapprentissage* de ces capacités collectives d'opposition peut priver l'organisation de compétences utiles. C'est souligner que les théories de l'apprentissage organisationnel dépolitisent les relations entre acteurs, donnant le sentiment qu'existe un donné à apprendre, objectivement

<sup>21</sup> On retrouve l'intention initiale de l'Ecole des Relations Humaines, interprétant les travaux de Elton Mayo. MAYO (Elton), 1933, *The human problems of an industrial civilization*, New York, Macmillan. Pourtant, comme le résume Jean-Daniel Reynaud, « La vie d'une communauté est faite de secousses plutôt que d'un mouvement continu (...) ou d'un progrès » (REYNAUD, 1989, p. 96).

défini, dont il suffirait de faciliter la circulation. Or, ce qui est à apprendre est déjà chargé de visées stratégiques, d'affects et limite, en même temps, l'espace du savoir. Comme le résume Jean-Daniel Reynaud, « la plupart des apprentissages collectifs se font sous contrainte extérieure », même pour ceux « laissant beaucoup de place à l'autonomie » (REYNAUD, 1989, p.96-97). Ce déni du conflit se retrouve d'ailleurs dans la quasi-disparition des analyses en termes de qualifications, celles-ci intégrant nécessairement les rapports de force entre direction et représentants des salariés.

Jean-Luc Metzger  
France Télécom Recherche et Développement  
38 rue du Général Leclerc  
92 Issy-les-Moulineaux

### **Bibliographie**

- ADDLESON M., 2000, "What is good organization? Learning organizations, community and the rhetoric of the "bottom line", *European journal of work and organizational psychology*, vol. 9 , no 2.
- ALTER (N.) (sous la dir. de), 1986, *Informatiques et management, la crise*, La documentation française.
- ALTER (N.), 1993, " La crise structurelle des modèles d'organisation ", *Sociologie du Travail*, 01.
- ALTER (N.), 1996, *Sociologie de l'entreprise et de l'innovation*, PUF.
- ALTER (N.), 2000, *L'innovation ordinaire*, P.U.F.
- ARGYRIS (C.), 1993, *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Interéditons, 1995.
- AUBERT (Nicole) et DE GAULEJAC (Vincent), 1991, *Le Coût de l'excellence*, Seuil.
- BAROUCH (G.) et CHAVAS (H.), 1993, *Où va la modernisation ?*, L'Harmattan.
- BATESON (Grégory), 1972, « Les catégories de l'apprentissage et de la communication », in G. Bateson, *Vers une écologie de l'esprit*, tome 1, Editions du seuil, 1980, p. 253-282.
- BROWN (A. D.) & STARKEY (K.), 2000, "Organizational identity and learning : A psychodynamic perspective", *The Academy of Management review*, vol. 25 , no 1.
- CARAYANNIS (E. G.), 1999, "Organizational transformation and strategic learning in high risk, high complexity environments", *Technovation*, vol. 19 , no 2.
- CROSSAN (Mary M.), LANE (Henry W.) and WHITE (Roderick E.), 1999, "An organizational Learning Framework : from intuition to institution", *Academy of Management Review*, vol. 24, n° 3.
- FISHER (Susan Reynolds) and WHITE (Margaret A.), 2000, "Downsizing in a learning organization : are there hidden costs", *Academy of management revue*, Vol. 25, n°1.
- GIROD (Martine), 1995, " La mémoire organisationnelle ", *Revue française de gestion*, 09-10.
- GUILHON (Alice), 1998, " Le changement organisationnel est un apprentissage ", *Revue française de gestion*, 09-10.
- HUYSMAN (M.), 2000, "An organizational learning approach to the learning organization", *European journal of work and organizational psychology* , vol. 9 , no 2.
- LINHART (Danièle), *La modernisation des entreprises*, La Découverte, 1994.
- MARCH (J. G.) et OLSEN (J.P.), 1991, *Décisions et organisations*, Les éditions d'organisation.
- MARCH (J. G.) et SIMON (H. A.), 1958, *Les organisations*, Dunod, 1991.
- METZGER (Jean-Luc), 2000, *Entre utopie et résignation. La réforme permanente d'une entreprise publique*, L'Harmattan.
- PAVE (F.) (sous la direction de), 1994, *L'analyse stratégique. Autour de Michel Crozier*, Le Seuil.
- REYNAUD (J.-D.), 1991, " Pour une sociologie de la régulation sociale ", *Sociologie et société*, vol. XXIII, n° 2.
- REYNAUD (Jean-Daniel), 1989, *Les règles du jeu*, Armand Colin, Paris, 1993.
- SAINSAULIEU (Renaud), 1977, *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*, Presses de la FNSP, 1985.