



HAL
open science

Les modèles de l'apprentissage organisationnel

Yvon Pesqueux

► **To cite this version:**

| Yvon Pesqueux. Les modèles de l'apprentissage organisationnel. Master. France. 2020. <halshs-02882918>

HAL Id: halshs-02882918

<https://shs.hal.science/halshs-02882918v1>

Submitted on 28 Jun 2020

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.



HAL Authorization

Yvon PESQUEUX
Hesam Université
**Professeur du CNAM, titulaire de la Chaire « Développement des Systèmes
d'Organisation »**
292 rue Saint Martin
75 141 Paris Cédex 03
France
Téléphone ++ 33 (0)1 40 27 21 63
FAX ++ 33 (0)1 40 27 26 55
E-mail yvon.pesqueux@lecnam.net / yvon.pesqueux@gmail.com
Site web eesd.cnam.fr

Les modèles de l'apprentissage organisationnel

Résumé

Ce texte est organisé de la manière suivante. Après une introduction qui aborde la question de l'apprentissage organisationnel, il aborde successivement : le transfert comme apprentissage ; l'appropriation comme apprentissage ; généralités sur l'apprentissage organisationnel ; panorama des différentes approches de la notion d'apprentissage organisationnel ; les théories de l'apprentissage organisationnel (Peter Senge et l'apprentissage organisationnel, les apports de K. E. Weick à l'apprentissage organisationnel, Chris Argyris & Donald A. Schön : *Apprentissage organisationnel - Théorie, Méthode, Pratique*, les apports de Ikujiro Nonaka & Hirotaka Takeuchi et le jeu de la dualité « savoirs tacites – savoirs explicites » dans l'apprentissage organisationnel) ; le « nécessaire » oubli organisationnel ; en guise de conclusion ; un focus sur la difficile notion d'éducation ; un Focus sur « éducation formelle – éducation informelle – éducation non formelle » ; un focus sur la notion de « routine » ; un focus sur la notion de *capability* chez A. Sen.

Introduction

La première question qui se pose est sans doute de savoir si, avec l'apprentissage organisationnel, on serait face à un modèle organisationnel, un thème organisationnel ou une mode¹.

Rappelons les quatre critères que suggère A. Hatchuel comme venant fonder un modèle organisationnel² :

- Une vision qui dépasse la dimension des techniques de gestion ;
- Un dépassement des spécificités sectorielles ;

¹ Y. Pesqueux, « Modèles et organisation », halshs-02508981, 16/3/2020

² A. Hatchuel, « Y a-t-il un modèle français ? Un point de vue historique », *Revue Française de Gestion Industrielle*, vol. 17, n° 3, 1998, p. 9-14.

- L'existence d'institutions permettant la formulation et la diffusion du modèle (écoles, chercheurs, groupes de professionnels, etc.) ;
- Des concrétisations exemplaires.

Pour leur part, M. Boyer et R. Freyssenet³ rappellent l'existence de quatre modalités de conceptions des modèles en sciences sociales :

- Un idéal à atteindre ;
- La stylisation d'un ensemble de traits réellement existants ;
- Une construction d'enchaînements logiques à partir de comportements supposés fondamentaux des acteurs ;
- Une réponse cohérente aux problèmes nés des évolutions antérieures.

Parler de « modèle » de l'apprentissage organisationnel, c'est donc indiquer que l'on doit penser :

- Qu'il s'agit d'un modèle organisationnel, la question de l'apprentissage organisationnel étant à la fois une question structurante relativement à la nature et aux circonstances auxquelles se trouvent confrontées les organisations mais aussi le signe du passage de la focalisation de leur management sur les tâches à la focalisation sur les personnes ;
- Qu'il peut *a minima* entrer dans un cadre d'interprétation cognitif.

Rappelons ensuite la distinction qu'il est possible d'opérer entre un modèle organisationnel et un thème organisationnel. Tout d'abord, un thème organisationnel se distingue d'une mode par sa durée : une décennie environ pour un thème organisationnel, quelques années seulement pour une mode. S'il s'agissait d'une mode, on pourrait, de façon très critique, parler de « poncif » de l'apprentissage organisationnel et de l'injonction à la construction des savoirs organisationnels tant les références qui y sont faites aujourd'hui le sont couramment. La question qui se poserait alors serait de savoir « à qui profite le crime ? » et qu'est-ce que cela peut bien cacher ? La mode de l'apprentissage organisationnel permettrait une utilisation cynique de la notion. On justifierait ainsi la condamnation des personnes, de départements et d'organisations en son nom. Les références au thème et les pratiques qui ont été développées autour de lui sont suffisamment convaincantes pour permettre de dire que l'on est bien au-delà d'une mode.

Un thème organisationnel offre le support d'une vision managériale venant fédérer des représentations (pour l'apprentissage organisationnel, ce sera la dynamique des « connaissances »). Des méthodes de gestion qui existaient en dehors de son champ se trouvent ainsi réinterprétées (les catégories des systèmes d'informations formels ici) et permettent la définition et la mise en œuvre de systèmes de gestion de la connaissance, voire en annexant les catégories de disciplines voisines (comme l'ergonomie avec la thématique du repérage et de la récupération d'informations sur des expériences). Un thème organisationnel donne l'illusion de la nouveauté. À ce titre, on pourrait considérer le management de la connaissance comme se situant en continuité de la question des systèmes experts, l'apprentissage organisationnel constituant le volet processuel du *Knowledge* (celui du *knowing* et celui du *learning*), au regard de la division habituellement effectuée entre *organization* et *organizing*. Par ailleurs, il comporte des dimensions venant fonder la réinterprétation de la genèse de la performance, la référence à un jeu social, à des procédures et à des valeurs ... Mais, en y regardant de plus près, on se trouve souvent face

³ R. Boyer et M. Freyssenet, *Les modèles productifs*, Éditions La Découverte, collection « repères », n° 298, 2004, p. 8.

à une « réinterprétation – emphase » de quelque chose qui existait déjà. Un thème organisationnel apporte aussi une dimension symbolique et imaginaire à son objet, dimension qui continue ensuite à marquer les représentations managériales. C'est la raison pour laquelle, avec l'apprentissage organisationnel, on se trouvera confronté à l'ambiguïté d'une focalisation sur le processus d'apprentissage et d'une focalisation sur la situation d'apprentissage. Dans le premier cas, la primauté sera accordée à la personne et dans le second à la situation, situation qui relève toujours d'une forme d'ambiguïté de son périmètre.

Dans les catégories d'un thème organisationnel, le problème est de savoir ce qui a suscité l'apparition de ce relais discursif venant tout de même bien exprimer quelque chose. Parler d'« entreprise de la connaissance » et de « société de la connaissance », c'est mettre en avant des caractéristiques relevant de perspectives tant micro-économiques que macro-économiques et politiques. On y trouverait ainsi les effets macro-économiques et sociaux des « technologies de l'information et de la communication » venant donner un fondement aux discours du passage d'une société industrielle à une société « post-industrielle ».

La société de la connaissance, l'organisation apprenante et l'apprentissage organisationnel se réfèrent à des problèmes variés et des solutions concrètes disparates : la reconnaissance du bien-fondé et d'un droit à la formation tout au long de la vie qui conduit à la question de l'employabilité, celle de la contractualisation de la relation de travail qui conduit elle-même à la question de la cohésion sociale, celle de la formalisation et de la capitalisation des connaissances organisationnelles qui pose la question du transfert de ces connaissances, par exemple. La professionnalisation est aussi une autre manière de voir, concernant tout autant la professionnalisation des individus dans l'organisation que l'organisation elle-même. On retrouvera une forme d'interprétation de ces perspectives avec la notion de « communautés de pratiques ». Les relais discursifs regroupent alors un ensemble de déclarations et l'expression de contraintes.

Dans les catégories d'un modèle organisationnel, la question est de savoir quelle est la représentation issue de l'adjonction de la notion d'apprentissage à celle d'organisation. S'agit-il de fonder une conception explicite de l'organisation avec des propositions de type déclaratif (et il faut alors convoquer les éléments de preuve qui iraient en ce sens) ou s'agit-il d'acter, de façon explicite, tous les implicites liés au développement d'éléments concrets disparates liant à la fois des informations baptisées « connaissances » et des dispositifs organisationnels s'articulant plus ou moins avec celles-ci (on parlerait alors d'induction d'un modèle de l'organisation apprenante) ? S'agit-il de mettre en avant (ou de déclasser) des « pratiques » comme celles du *learning by doing* (issu de la « doctrine » de Dewey qui met l'accent sur l'expérimentation en l'entraînement ou encore la répétition ou donc encore du *learning by experiencing*) ou encore du *learning by interacting* (plutôt de l'ordre de l'expérimentation) ? Il est également important de souligner le risque anthropomorphe inhérent à la référence à l'apprentissage et aux termes qui seront associés comme intelligence, mémoire, etc., malgré l'adjectif organisationnel qui leur est adjoint⁴. Il en va de même du passage occulté entre les connaissances organisationnelles et les compétences stratégiques. C'est ainsi que T. Burger-Helmchen⁵ met en avant l'idée d'apprentissage par

⁴ J. March et P. Olsen, « La mémoire incertaine : apprentissage organisationnel et ambiguïté », *European Journal of Politic Research*, n° 3, 1975, p. 147-171.

⁵ T. Burger-Helmchen, *Les NOE – Les nouvelles organisations entrepreneuriales : faisabilité et intérêt d'un prototype d'entreprise basé sur la créativité*, HDR Université de Strasbourg, 2009.

exploration et réseau éparés, l'architecture organisationnelle qui souligne l'importance de la confiance et donc des logiques relationnelles internes et externes.

En tous les cas, le couplage des deux notions tend à construire un modèle organisationnel peut-être temporaire en prélevant du stable sur du mouvant compte tenu du support d'un lieu, l'organisation où se transformeraient les individus tout en transformant l'organisation elle-même. En effet, comme dans toutes les perspectives de ce type, l'échange du mouvant contre du fixe tend toujours, en retour, à créer du mouvant. On retrouverait ici la tension de la stabilité et du changement. La question que cela pose ne serait-elle pas celle de l'appropriation du produit de cette tension entre le stable et l'instable ? Et l'expression de *geronnene Arbeit* que K. Marx appliquait au capital fixe de sa fonction de production ne retrouverait elle pas une forme d'actualité au travers du beaucoup plus flou « capital immatériel » ? Le management de la connaissance ne peut-il être interprété comme une tentative de stabilisation des nomenclatures techniques à l'âge de leur « éclatement » dans des processus par « nature » toujours évolutifs. On plaiderait alors, avec l'apprentissage organisationnel, pour l'existence, non d'un modèle organisationnel (qui serait celui d'une organisation par processus) mais d'un thème organisationnel. On y trouverait ici aussi le point aveugle d'un couplage possible entre l'apprentissage organisationnel et le changement organisationnel, la même chose étant vue sous deux angles différents à partir d'une conception différente du temps (le temps de l'apprentissage n'étant pas celui du changement ou encore avec une logique où le *knowing* pourrait être considéré comme une manière de changer dans la mesure où il possède une influence sur la compréhension des buts partagés même s'il s'agit plus d'adaptation que de changement), ou encore celui du couplage entre apprentissage organisationnel et flexibilité.

Parler d'éléments disparates, c'est fonder l'idée d'un tressage par croisement de trajectoires issues de logiques différentes. C'est bien ce qui conduit à l'hésitation entre le fait de qualifier cette perspective de modèle ou de thème organisationnel. On en voit des éléments de preuve au travers de la multitude des typologies dont il sera question dans ce texte. La notion d'organisation apprenante viendrait constituer « une hypothèse pour comprendre ».

Mais la question de l'apprendre dans l'organisation ne devrait-elle pas être liée à celle de l'entreprendre (compris dans le sens large de « prendre entre ») ? Et alors de décliner l'apprendre et l'entreprendre au regard des substantifs ayant la même racine : le comprendre sans lequel l'apprendre est largement obéré et avec lequel l'entreprendre envisage son périmètre, le surprendre qui modifie les schémas cognitifs de l'apprendre et les autres entreprises de l'entreprendre, le reprendre qui évoque la répétition de l'apprentissage et la question des frontières de l'organisation dans l'entreprendre, le méprendre qui vaut aussi bien pour le mal apprendre que pour le mal entreprendre et de déprendre qui est abandon de connaissances dans l'apprendre (désapprendre ou oublier, alors) et de périmètre dans l'entreprendre.

Le postulat de l'apprentissage organisationnel repose sur la trilogie « contrainte – éducation – appropriation » dans laquelle le passage « contrainte – appropriation » se trouve recouvrir le processus éducatif. C'est à une lecture pédagogisante que l'on se trouve confronté. C'est en cela que la notion d'appropriation se trouve mise en avant sur la base du dogme que c'est parce que l'on a compris (la contrainte de l'apprentissage) que les résistances à l'apprentissage vont tomber.

Les perspectives de l'apprentissage organisationnel tendent à privilégier une logique incrémentale construite sur deux registres : un registre comportemental qui est dépendant du passé et réside dans les routines organisationnelles (sa dimension collective) et un registre cognitif qui dépend des connaissances et des représentations des agents organisationnels (sa dimension individuelle). Mais d'autres dualités adjacentes marquent la notion comme la différence qui opère entre l'apprentissage génératif et l'apprentissage transformatif de connaissances⁶. Mais l'action qui est au cœur de l'apprentissage organisationnel est celle de la mise en commun, mise en commun qui se caractérise par de multiples possibilités.

Le transfert comme apprentissage

Mais il est important de souligner au préalable l'importance des travaux sur le transfert de connaissances, travaux qui continuent à se développer aujourd'hui, en particulier à partir de l'accent mis sur l'apprentissage intra- et inter- organisationnel. Ces travaux ont aussi marqué la prise en compte de l'apprentissage comme question d'organisation. Dans ce domaine, il a été le plus souvent proposé des descriptions pour savoir comment se passent les choses que d'expliquer pourquoi. Ces travaux ont abouti à la construction de « zones » sans aller au-delà dans l'analyse. Ces études reviennent en fait à établir des notations telles que les critères d'efficience nationale destinées à éclairer les investisseurs sur la perméabilité locale aux investissements internationaux. Elle a fondé, en économie politique, toute la thématique des IDE (investissements directs à l'étranger). C'est en cela que la notion hérite d'une dimension techniciste mais aussi naïve (on fait comme si le transfert était réellement possible).

De point vue étymologique, les auteurs C. Faye & M. Lortie & L. Desmarais⁷ évoquent le fait que le substantif « transfert » est tiré du verbe « transférer » dont le préfixe « *trans* » est tiré du latin signifiant « de l'autre côté » ou « au-delà », et du radical « *ferre* », qui veut dire « porter ». « Transférer » signifie « porter de l'autre côté » ou « porter au-delà ». Dans le champ lexical de l'imprimerie, il s'agit d'imprimer sur un autre support un motif préexistant. En sciences de gestion, la notion de transfert concerne les mécanismes de transmission, d'adoption, de diffusion, d'appropriation et d'utilisation des nouvelles connaissances. Selon R. Van Wijk *et al.*⁸, le transfert de connaissances est « *le processus par lequel une unité organisation (groupe, département, organisation) échange, reçoit et est influencée par l'expérience d'une autre unité* ». L. Argote & P. Ingram⁹ considèrent que le transfert des connaissances est le résultat d'une interaction entre la compréhension, l'expérience et le contexte. D'après D. Mercier¹⁰, cette définition découle du courant sociocognitif où le transfert des connaissances est perçu comme un système d'interactions s'inspirant du modèle de l'apprentissage organisationnel.

⁶ C. Benavent & O de la Villarmois, « Contrôle des réseaux commerciaux et apprentissage organisationnel », XV^e Journées nationales des IAE, Biarritz, 6-8 septembre 2000

⁷ C. Faye & M. Lortie & L. Desmarais, « Guide sur le transfert des connaissances à l'intention des chercheurs en Santé et Sécurité du Travail », Réseau de recherche en santé et en sécurité du travail du Québec, 2007

⁸ R. Van Wijk & J. P. Jansen & M. A. Lyle, « Inter- and Intra-organizational Knowledge Transfer - A Meta-analytic Review and Assessment of its Antecedents and Consequences », *Journal of Management Studies*, vol. 45, 2008, pp. 815-838

⁹ L. Argote & P. Ingram, « Knowledge Transfer : A Basis for Competitive Advantage in Firms », *Organizational Behavior and Human Decision Process*, vol. 82, 2000, pp. 150-169

¹⁰ J. Mercier, *Le transfert informel des connaissances tacites chez les gestionnaires municipaux en situation de coordination*, Thèse en sciences de l'information, Université Montréal, 2007

Attention, le transfert de connaissances vaut au regard de l'existence d'asymétries : des asymétries institutionnelles, technologiques, de risques, cognitives, etc.

Les premières études sur le transfert technologique ont été effectuées en agriculture et en médecine, puis se sont développées par la suite dans l'industrie dès la décennie 1960. Pour N. Lejosne¹¹, « transférer une technologie revient à mettre l'acquéreur en position de reproduire un certain processus tout en étant capable de l'expliquer et de le formaliser : le mot grec *trans* signifie en effet le passage d'une entité à une autre ». Pour H. Brooks¹², « le transfert technologique diffère du transfert habituel de l'information scientifique dans le fait que pour être réellement transféré, il doit être incorporé (*embodied*) dans une opération actuelle de quelque espèce ». Selon C. Faye & M. Lortie & L. Desmarais¹³, le transfert de connaissances est appréhendé selon deux axes majeurs en interrelation : la mise au point des connaissances et la circulation des connaissances entre les acteurs impliqués.

Ils ajoutent que c'est ce dernier pôle qui sert de base en général à la classification des approches de transfert de connaissances. Ils différencient trois approches :

- Un modèle linéaire dans lequel les connaissances sont transmises, des émetteurs aux utilisateurs de façon unidirectionnelle, soit directement, soit en passant par des agents relais chargés de diffuser les connaissances, ce qui suppose que les producteurs de connaissances ont l'intérêt, le temps et les habiletés personnelles nécessaires pour communiquer leurs connaissances aux utilisateurs ou relayeurs concernés et que les utilisateurs potentiels s'intéresseront nécessairement à ces connaissances. Cette approche assigne un rôle plutôt passif aux utilisateurs et ne tient pas compte de leurs préoccupations, ni des différents contextes et environnements dans lesquels ils évoluent et elle escamote leur savoir professionnel et expérientiel ;
- Un modèle collaboratif ou bidirectionnel dans lequel le processus d'échanges entre les producteurs et utilisateurs des connaissances prend de l'importance, en particulier au niveau de l'identification des besoins et de la prise en compte des préoccupations des futurs utilisateurs. Les futurs utilisateurs des connaissances participent aux différentes étapes : la création, la validation et l'utilisation des résultats ;
- Un modèle interactionniste dans lequel le processus d'échange devient central et le transfert s'organise à travers une multitude d'acteurs intermédiaires et de relayeurs tels que les courtiers en connaissances ou divers professionnels. Les échanges y sont complexes et se caractérisent par des relations ponctuées par des « allers – retours »

A ces trois approches, s'ajoute une quatrième approche, proposée par N. Lemire & K. Souffez & M. C. Laurendeau¹⁴ qualifiée d'« approche de résolution de problèmes »

¹¹ N. Lejosne, « Quelles réalités pour les transferts de technologie dans les pays en voie de développement ? », *Troisième rencontre Inter-universitaire d'Economie Sociale et Solidaire : Economie solidaire et innovations*, Toulouse, 2003

¹² H. Brooks, « National Science Policy and Technology Transfer », *National Science Foundation*, 1966

¹³ C. Faye & M. Lortie & L. Desmarais, « Guide sur le transfert des connaissances à l'intention des chercheurs en Santé et Sécurité du Travail », *Réseau de recherche en santé et en sécurité du travail du Québec*, 2007

¹⁴ N. Lemire & K. Souffez & M. C. Laurendeau, « Animer un processus de transfert des connaissances », *Direction de la Recherche, Formation et Développement, Institut National de Santé Publique du Québec*, 2009

dans laquelle le transfert de connaissances est facilité par le simple fait que l'on part des besoins spécifiques des utilisateurs qui sont à la recherche d'une solution à un problème concret.

Pour ce qui concerne les outils de transfert de connaissances, T Brewer & S Nollen¹⁵ hiérarchisent selon la voie du transfert (échange de messages, large distribution des documents etc.), les mobilités des individus (réunions, travail en équipe, envoi d'experts etc.) et les procédures et documentations au regard de deux principaux agents de transfert : les documents et les personnes. Il est donc important de souligner l'importance de la communication.

Les modes de transfert de connaissances prennent plusieurs formes : l'investissement direct, l'importation de biens d'équipement auxquels la technologie se trouve incorporée, les déplacements d'individus entre les pays, l'emploi d'experts étrangers, les accords de consultation ainsi que les échanges d'information et de personnel dans le cadre de programmes internationaux de coopération technique et les contrats de licence sur les brevets et le savoir-faire (D. Germidis¹⁶). Les capacités d'absorption du receveur et les capacités de dissémination de l'émetteur jouent un rôle important dans le succès du transfert de connaissance ainsi que la confiance entre les agents impliqués, cette confiance étant liée à la crédibilité et la réputation des agents.

Les obstacles au transfert de connaissances sont nombreux : le coût du transfert, les différences linguistiques et culturelles ainsi que d'éloignement géographique entre les pays donateurs et receveurs, les difficultés liées au type de connaissances à transférer, les contestations politiques et écologiques, les décisions prises par les gouvernements des pays demandeurs de la technologie.

Parmi les risques liés au transfert de connaissances, on peut citer l'« effet boomerang » par lequel le transfert d'une technologie peut jouer en faveur d'un concurrent.

Ces travaux posent la question de savoir si le transfert est un stade d'apprentissage ou bien une forme d'apprentissage.

J. Hilaricus¹⁷ rappelle que le transfert a d'abord été fondé comme un des aspects de la théorie de la communication (C. E. Shannon & W. Weaver¹⁸) avant que la sociologie ne s'en empare ouvrant une dimension sociale et constructiviste.

Elle distingue :

- La conception rationaliste qui va principalement étudier les transferts de technologie au regard d'un processus et qui dissocie connaissance théorique de connaissance pratique ;

¹⁵ T. Brewer & S. Nollen, « Knowledge Transfer to Developing Countries after WTO: Theory and Practice in Information Technology in India », *Carnegie Bosch Institute Working Paper*, 1998

¹⁶ D. Germidis, « Transfert technologique, coopération régionale et FMN », *Tiers-Monde*, tome 17 n°65. 1976, pp. 99-114

¹⁷ J. Hilaricus, *Transferts de pratique intra-organisationnels : le cas de cinq entreprises multinationales 'françaises' et de leurs filiales au Brésil*, thèse CNAM – Université des Antilles et de la Guyane, 2009.

¹⁸ C. E. Shannon & W. Weaver, *The Mathematical Theory of Communication*. The University of Illinois Press, Urbana, Illinois, 1949, ISBN 0-252-72548-4.

- La conception cognitive qui va considérer la connaissance cognitive, les compétences et la connaissance contenue dans les « objets » du transfert et qui confond connaissance théorique et connaissance pratique ;
- La conception organisationnelle qui va mettre l'accent sur le contexte du transfert et ouvrir le champ à l'hypothèse culturaliste.

Le transfert est une notion qui repose sur plusieurs dimensions :

- Une dimension sociale qui met en vis-à-vis confiance et engagement d'une part, pouvoir et dépendance de l'autre ;
- Une dimension socio-constructionniste qui tient compte de la dimension culturelle et sociale de l'apprentissage avec la référence à la notion de « pratique » ;
- Une dimension cognitive qui va mettre en avant la notion de « traduction » où les intermédiaires vont occuper une place importante.

La question des transferts va donc prendre en compte des facteurs de contingence, la technologie, le contexte culturel, le statut et les rôles des agents organisationnels, mais avec des faiblesses dans les analyses proposées : les généralisations hâtives, une conception holiste (pour ne pas dire en « boîte noire ») de l'organisation, le postulat de la stabilité des structures organisationnelles malgré le transfert et son univocité (d'un émetteur vers un récepteur) ? C'est face à cela que des termes tels que l'improvisation, la référence à des pratiques et des praticiens ont été mises en avant.

C'est ainsi que J. Hilaricus, en se focalisant sur le processus de transfert met en avant trois phases en interrelations :

- La formalisation (de la connaissance à transférer) avec des référents tels que la définition d'un plan de transfert, la démarche coopérative, la notion de phase pilote et l'élaboration des supports ;
- La combinaison (avec les connaissances existantes) dont les référents sont la formation des collaborateurs, le plan d'adoption, la construction des outils de diffusion et de formation et la sensibilisation et collaborateurs ;
- L'intériorisation avec l'adaptation locale de la connaissance transférée, la mise en œuvre, la détection des premiers problèmes et l'improvisation / formalisation qui en résulte.

A partir de ce découpage en phases (formalisation, combinaison – avec les pratiques existantes – intériorisation), J. Hilaricus¹⁹ distingue une perspective rationaliste qui prend en compte les dimensions cognitive, technologique, organisationnelle et sociale du transfert (dont la perspective de la confiance et de l'engagement et celle de la dépendance et du pouvoir), d'une perspective socio-constructionniste qui met l'accent sur la dimension cognitive et les intermédiaires. Mais le transfert vise les pratiques là où l'apprentissage vise les savoirs.

L'appropriation comme apprentissage

Une autre notion connexe à l'apprentissage est l'appropriation, notion qui conduit à un retour à Marx : comment en effet parler d'appropriation sans une théorie de la propriété ?

¹⁹ J. Hilaricus, *Modèle intégrateur du transfert de pratique intra organisationnel*, Papier de travail, CNAM, 2008.

Avec l'appropriation, il est bien question d'*usus*, de *fructus* et d'*abusus*, de tension « propriété individuelle – propriété privée », de socialisation, de limite « public – privé », de possession et de dépossession, de persuasif et d'invasif, de propre et d'impropre, de propre et de sale et, de façon plus comportementale, de malpropre. Avec la propriété, il est question de bien (que l'on possède), mais aussi d'« être bien » car on est alors chez soi et c'est aussi là que l'on habite. On est à la maison. Viens, on rentre à la maison... L'appropriation naît de la rencontre et de la construction d'une orientation vers le « soi ». C'est la modalité de construction de l'intimité et de la complicité. La propriété privée se différencie de la propriété individuelle du fait de la primauté qui lui est accordée au regard de la stature juridique accordée au propriétaire. Dit autrement, la propriété privée se caractérise par un propriétaire possesseur incarné, la propriété étant l'état premier avant la personne qui la possède d'où toute la réglementation sur l'héritage (si le propriétaire meurt, il n'en va pas de même de la propriété !). C'est en cela que l'appropriation se transforme en propriété. De la même manière en ôter la propriété, c'est exproprier. Par leur activité, les individus transforment le milieu naturel et modifient leurs rapports sociaux. L'appropriation est une expérience médiatisée par des artefacts qui marquent la relation avec son environnement. Elle dépend donc de l'état technique (externe) qui s'impose aux individus compte tenu du contexte social dans lequel il se situe. Il est donc également question de structuration car un « objet » approprié est aussi un « objet » adéquat. C'est l'appropriation qui ouvre la possibilité d'entreprendre (de prendre entre ceci, ceci et cela) et corrélativement de gérer. Il ne saurait être question d'appropriation sans se référer au texte de G. J. Hardin sur « la tragédie des *commons*²⁰ qui la justifie comme la « meilleure » des trois stratégies d'usage des biens communs (la dévolution anarchique où chacun prend ce qu'il peut, l'attribution par une autorité centrale et l'attribution de droits de propriété). Rappelons la contestation qu'en fait E. Ostrom²¹ au nom d'une gouvernance décentralisée. L'appropriation est bien se poser la question de ce qui est en commun et de ce qui ne l'est pas.

Son origine latine (*proprius*) signifie à la fois possession et mise en place d'usages particuliers. S'approprier quelque chose, c'est le faire sien. C'est en cela que l'on passe de la limite « public – privé » à celle de l'« interne – externe ». De façon contiguë, l'aliénation marque l'emprise de l'objet (donc une certaine violence), l'intériorisation et la maîtrise par le sujet et la volonté autonome, la faculté de modifier les règles d'usage. C'est avec ce troisième aspect que M. de Certeau²² parle de « braconnage » pour marquer la différence entre les usages prescrits et les usages constatés. C'est aussi le moment de la tension entre une hybridation et / ou une substitution avec le « stock » de connaissances appropriées car l'appropriation conduit à une forme d'adjonction à la propriété existante. C'est aussi ce qui rapproche la notion de celle d'identité : l'appropriation est aussi affirmation de son identité (avec le « soi », la conscience de soi et l'implication sociale du « soi ») et donc, comme processus, elle est également proche de la notion d'identification. D'un point de vue psychologique, avec l'appropriation, il est question de maîtrise à travers les activités sensorielles, perceptives et motrices. Avec l'appropriation, il y a activité de construction. C'est une notion marquée alors par une dimension subjective. La sociologie du quotidien en fait un moyen de l'expression sociale (le sens de l'appropriation va alors de l'externe vers l'interne). D'un point de vue anthropologique, il est bien question comme nous le

²⁰ G. J. Hardin, « The Tragedy of the Commons », *Science*, 13 December 1968, vol. 162, n° 3859, pp. 124- 2433

²¹ E. Ostrom, *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*, Cambridge University Press. 1990.

²² M. de Certeau, *L'invention du quotidien, Arts de faire* (tome I), Gallimard, Paris, 1990.

rappelle M. Godelier²³, d'échange avec ce qui conduit à distinguer entre ce qui s'échange et ce qui ne s'échange pas (la propriété / possession). En sciences de la communication, l'appropriation vise la maîtrise des médias et des technologies qui les fondent. C'est un concept dynamique qui relève toujours d'un processus, d'une heuristique en « essais – erreurs » et d'une maturation (donc d'une durée). La notion mêle un artefact médiateur, un processus d'apprentissage individuel, des influences externes, l'intervention de la volonté, l'existence de plusieurs variables d'action, une dimension sociale et des conditions. Elle se nourrit et fonde en même temps un imaginaire. La problématique de l'appropriation se pose donc comme interaction du sujet et de l'objet dont J.-P. Sartre²⁴ fonde les logiques de la manière suivante : le désir (qui en constitue la condition), l'appropriation (qui en est le processus) et la possession (qui en est le résultat). Toujours selon J.-P. Sartre, les modalités en sont le contrôle acquis sur les situations, la création qui lui est inhérente, la connaissance qui en résulte et la contamination (par similitude & imitation, par contagion). Avec l'appropriation il est bien question de propriété et de possession mais aussi de transgression et de triche quand il s'agit de s'approprier quelque chose qui ne vous appartient pas dans la mesure où l'on va bien passer les limites – et d'identification – y compris dans le sens de l'identifier car il faut identifier quelque chose en la périmétrant avant de pouvoir se l'approprier. Le propre et le sale tendent alors à construire une ligne de partage entre le bon et le mauvais.

La notion d'appropriation comporte deux aspects :

- L'adaptation de quelque chose à un usage donc un objectif d'harmonie entre une chose et l'usage auquel l'agent la destine est l'idée de justesse (cf. la *metis* – intelligence rusée et / ou, dans une version moderne, la rationalité) au regard de ce qui ne se prend pas et de ce qui se garde. Rappelons que le propre, c'est aussi ce qui est à moi. La propriété dont il est question est celle de la propriété d'un « objet » qui sert à... La propriété ainsi comprise est à la fois restrictive et permissive donc structurante des rapports sociaux. C'est à la fois de l'intégration et de l'imprégnation ou aussi, en définitive, de l'incubation ;
- La prise (le « prendre ») car l'appropriation n'est possible qu'en relation avec quelque chose qui peut à la fois servir de support à l'intervention et être possédé, que la possession soit d'ordre moral, psychologique ou affectif. Cette possession rend ce quelque chose à soi et aussi moyen de l'expression de soi.

C'est en ce sens que F.-X. de Vaujany²⁵ définit trois regards sur la question de l'appropriation :

- La perspective psycho-cognitive qui s'intéresse à la façon dont les agents construisent les usages à partir d'une intelligence des situations stratégiques (d'où son lien avec l'apprentissage) ;
- La perspective sociopolitique envisage l'appropriation comme le résultat du jeu des agents. L'appropriation sera d'autant plus forte que la participation des utilisateurs aux situations d'usage représente un moyen de s'intégrer ou de rester intégré, de renforcer leur rôle professionnel ou d'améliorer leur image sociale. Moins l'« objet » de l'appropriation est porteur d'angoisse (prise en compte des préoccupations de presque tous les acteurs) et plus il sera davantage enclin à être approprié d'où l'importance de la communication autour des objectifs, des apports

²³ M. Godelier, *Au fondement des sociétés humaines, ce que nous apprend l'anthropologie*, Albin Michel, Paris, 2007

²⁴ J.-P. Sartre, *L'être et le néant*, Gallimard, Paris, 1943.

²⁵ F.-X. de Vaujany, *De la conception à l'usage*, Editions EMS, Paris, 2005

- et des valeurs-ajoutées et d'une compréhension partagée des objectifs ;
- La perspective rationnelle qui vaut au regard des usages prescrits.

Il est possible de considérer l'appropriation, aussi bien comme un « état » que comme un « processus ».

Dans sa proximité avec l'apprentissage, l'appropriation possède en commun les logiques de *learning by doing*, de *learning by using* et de *learning by interacting* dans la perspective de la création de connaissances. Tout comme l'apprentissage, l'appropriation vise à la fois des dimensions cognitives et des dimensions comportementales de construction de sens qui prennent la coloration spécifique du lieu social dont il est question ici : l'organisation – et de *finishing school*. L'appropriation, c'est aussi « se faire la main ». C'est en cela qu'il peut être question d'approche rationnelle (les agents organisationnels s'approprient de façon mécanique, comme métonymie de l'organisation), d'approche sociopolitique (l'appropriation résulte des jeux d'acteurs – cf. M. Crozier & E. Friedberg²⁶), d'approche psycho-cognitive (construction d'une intelligence et d'une dimension affective dans l'analyse des situations). C'est ce qui conduit à la perspective des niveaux d'appropriation qui conduit à la séquence « acceptation ou encore adoption (comme mode de travail et comme modalité organisationnelle) – socialisation – détournement & amélioration (pour le bricolage inhérent à l'appropriation) ». L'appropriation joue en cela un rôle à la fois moteur et modérateur de l'apprentissage (aussi bien individuel qu'organisationnel).

Afin de poursuivre sur la dimension du « prendre », ce « prendre » constitue bien le pont entre la propriété (et la possession) et l'apprendre. Mais apprendre, c'est aussi « vivre avec », et « vivre avec », c'est s'exposer au regard de l'Autre et fonder le périmètre du « contrôle – surveillance » mais aussi, en dualité, du « contrôle – maîtrise », maîtrise de soi par soi et de soi par les autres. L'appropriation de l'apprentissage, c'est installer et s'installer. Cette double dimension du contrôle et de la maîtrise conduit à devoir s'exposer, se mettre en visibilité. La formation comme vecteur de l'appropriation dans l'apprentissage, c'est former pour formater dans un projet de conformité. Mais c'est aussi une critique de la rationalité de la prescription totale car c'est justement ce qui en fait de l'appropriation. L'appropriation construit un périmètre qui pose la question de la transgression, de la sanction donc aussi, mais aussi de la digestion. D'où la nécessaire contextualisation et la saisie du potentiel de ce qui s'approprie. C'est pour cela qu'on le fait. Avec l'appropriation il est question de pactiser en vue de déboucher sur un pacte même si l'appropriation comme apprentissage est aussi déstabilisation (la « double boucle » alors) et aussi le fait de s'imprégner.

Pour les actes d'appropriation dans les perspectives *marketing* considérés ici dans les catégories de l'appropriation, O. Brunel & D. Roux²⁷ proposent la grille suivante :

	Contamination	Connaissance	Création	Contrôle
Pré-appropriation	Intrusion	Imprégnation	Pré-conception	Désir de vaincre
Appropriation	Identification	Recherche	Affectation	Action de

²⁶ M. Crozier & E. Friedberg, *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Seuil, Paris, 1977.

²⁷ O. Brunel & D. Roux, « L'appropriation des produits par le consommateur : proposition d'une grille d'analyse », in A. Grimaud (Ed.), *L'appropriation des outils de gestion – Vers de nouvelles perspectives théoriques ?*, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 2006.

« pré-achat »		d'information	de ressources	contrôle
Appropriation lors de l'acquisition	Transfert	Choix		prise de possession
Appropriation pré-consommation	Intériorisation	Découverte	Transformation	Détention
Appropriation lors de la consommation	Incorporation	Apprentissage	Auto-réalisation	Domination
Appropriation post consommation	Transmission	Diffusion / rétention	Transformation (de soi et du monde)	Jouissance (sentiment de contrôle)

La problématique de l'ouvrage d'A Grimaud est de situer l'appropriation des outils de gestion entre rationalité instrumentale et construction du sens (en prenant en compte les impasses de la conception représentationniste et en faisant de l'appropriation une opportunité de repenser les rapports entre conception et usage et les rapports paradoxaux entre légitimité et appropriation - cf. perspective de la domination). Elle aborde aussi le problème de la conceptualisation des outils de gestion (cf. la notion de pratique), la question de la durée et de la co-production de connaissances dans le processus d'appropriation, sa dimension de mythe gestionnaire. Elle aborde enfin la différence « appropriation individuelle – appropriation collective » et l'itération dans l'appropriation collective, l'« en action », les apports des théories néo-institutionnelles et la question de la « diffusion - contagion » en liaison avec l'idéologie.

D'autres notions connexes telles que celle d'« acceptation », d'« acquisition », d'« accumulation », d'« adoption », d'« intériorisation », de transmission, de transposition qui méritent d'être étudiées en elles-mêmes. Elles viennent donner des nuances à la thématique de l'apprentissage. Il en va aussi des notions d'assimilation et d'intégration qui, pour leur part, se trouvent enracinées dans l'hypothèse culturaliste. Rappelons que l'on relie très souvent les notions d'adoption et de diffusion – cf. le modèle de E. Rogers²⁸ (adopter, c'est un mode privilégié de diffusion), diffusion pouvant difficilement aller sans ses « sœurs » que sont l'infusion et la confusion.

Transmettre consiste à faire passer quelque chose à quelqu'un. Le verbe « transmettre », composé du préfixe latin *trans* (au-delà) et du verbe *mittere*, signifie envoyer et également à partir du X^e siècle, déposer. Cette idée de l'au-delà soulignant l'éloignement, ce qui est écarté, mis au dehors. Le *transmissio* latin donnera « transmission » désignant initialement non pas l'envoi mais la traversée, le passage. La transmission suppose une relation entre un émetteur, celui qui transmet et un receveur, à l'image de la relation pédagogique qui vaut entre le maître et l'apprenti. Cet émetteur choisit de faire vivre une expérience au receveur construisant ainsi une sorte de trait d'union. Avec la transmission il y a envoi mais aussi passage, partage, don. Le terme est également largement utilisé dans le domaine de la communication au-delà de la transmission de savoirs qui vaut pour l'apprentissage.

²⁸ E. Rogers, *Diffusion of Innovations*, Free Press, Glencoe, 1962
Yvon PESQUEUX

Généralités sur l'apprentissage organisationnel

Comme le soulignent J.-P. Helfer & M. Kalika & J. Orsoni²⁹, la question de l'apprentissage organisationnel repose sur l'assimilation qui est faite entre information et connaissance. Au nom des informations gérées dans les organisations, elles seraient amenées à « apprendre », mais sur des catégories qui ne sont ni celles de l'apprentissage humain, ni celles de l'apprentissage artificiel (celui des machines). Cette question donne lieu aujourd'hui, comme on l'a vu, à des développements considérables en termes de management de la connaissance. L'importance en est devenue telle que des « sociétés professionnelles » se sont constituées sur la question. C'est en cela que l'apprentissage organisationnel va mettre en avant la transcription des « manières systématiques de faire », conduisant à une sorte de marginalisation de ce que font « réellement » les individus pour mettre en avant ce qu'ils devraient faire. On retrouve là les stigmates du vieux projet du « management scientifique » qui considère l'action dans le cadre des structures.

L'apprentissage organisationnel va conduire à une forme de confusion entre le niveau organisationnel (au regard d'*outputs* codifiables et codifiés), celui du groupe par la mise en avant de routines, codifiées ou non, l'aboutissement de l'apprentissage passant par la nécessaire codification des routines non codifiées et le niveau individuel où les comportements se trouvent inféodés aux activités à accomplir. L'apprentissage organisationnel va néanmoins privilégier le niveau organisationnel et celui du groupe sur le niveau individuel. Il se positionne également face à la dualité d'une perspective personnaliste de l'apprentissage (alors centré sur l'individu) et d'une perspective situationniste (alors centrée sur les occurrences d'apprentissage), cette dernière perspective débouchant sur le thème de l'organisation apprenante.

L'apprentissage, organisationnel ou non, conduit à la modification des représentations individuelles. C'est donc avant tout un processus plutôt qu'un état. On distingue classiquement l'apprentissage comme un processus d'essais – erreurs conduisant à une théorie adaptative de l'apprentissage que C. Argyris & D. A. Schön³⁰ vont qualifier de « primaire » ou de niveau 1 de l'apprentissage cognitif qui, pour sa part, conduit à la production de nouveaux schémas mentaux. Dans sa dimension organisationnelle, l'apprentissage est considéré comme une activité orientée vers la formulation et la résolution de problèmes organisationnels. Cette acception de l'apprentissage privilégie ainsi l'apprentissage par la pratique dont les contingences sont généralement considérées comme étant liées aux technologies mobilisées, au développement de nouveaux produits³¹, aux processus innovants³², à l'apprentissage par l'utilisation et à l'apprentissage par interactions (en particulier de savoirs internes et externes à l'organisation). Comme le soulignent F. Charue & C. Midler³³, les itinéraires d'apprentissage ne convergent pas vers

²⁹ J.-P. Helfer, M. Kalika et J. Orsoni, *Management – stratégie et organisation*, Vuibert, Paris, 2000, p. 359-370.

³⁰ C. Argyris & D. A. Schön, *Apprentissage organisationnel – Théorie, méthode, pratique*, De Boeck Université, Bruxelles, Paris, 1996 (*Organizational Learning : a Theory of Action Perspective*, Addison Westley, Readings, 1978).

³¹ J. Perrin, « Apprentissage et cognition en économie des changements techniques – l'apport des économistes néo-institutionnalistes », *Économie et société*, Série « Dynamique technologique et organisation », n° 1, 1993, p. 103-124.

³² S. Kline et N. Rosenberg, « An Overview of Innovation » in R. Landau et N. Rosenberg (Eds), *The Positive Sum*, National Academy Press, Washington, 1994.

³³ F. Charue et C. Midler, « Apprentissage organisationnel et maîtrise des technologies nouvelles », *Revue Française de Gestion*, janvier – février 1994, p. 84-91.

le même modèle sociotechnique. L'apprentissage organisationnel va également conduire à mettre l'accent sur son aspect collectif à partir d'une dynamique interactionniste, l'importance des représentations et la référence à une idéologie progressiste.

La question de l'apprentissage organisationnel recoupe aussi, comme on l'a déjà souligné plus haut, celle du changement organisationnel. L'apprentissage organisationnel peut ainsi apparaître comme une adaptation suscitée par le changement et suscitant en retour un changement. Les auteurs ayant proposé d'étudier la question de l'apprentissage sous cet aspect³⁴ mettent en avant le concept de routine défensive qui désigne les pratiques qui évitent aux agents d'éprouver un embarras, de ressentir une menace, ce qui les empêche en même temps d'en découvrir les causes. Devant une situation embarrassante, les routines défensives conduisent à esquiver les difficultés en se dissimulant l'esquive, et donc à ne pas apprendre pour ne pas changer et réciproquement. C. Argyris distingue ainsi les théories professées, c'est-à-dire celles qu'affichent les individus et qui englobent leurs croyances, leurs attitudes et leurs valeurs, des théories d'usage, c'est-à-dire celles qu'ils élaborent en réalité pour mettre en avant leurs actions. Les théories d'usage diffèrent des premières sans que les agents ne s'en rendent compte et si les savoirs acquis n'indiquent pas un savoir actionnable, ils viennent renforcer les routines défensives et découragent d'apprendre. L'apprentissage organisationnel retrouve alors la vieille dialectique du jeu qui opère entre les croyances et les faits. Les croyances occultent les faits et les faits ne modifient les croyances que s'ils ne se situent pas trop au-delà du champ de ses croyances ! L'organisation apprenante fournirait ainsi le contexte d'invalidation des routines défensives en permettant l'expérimentation même si la vérification prouve que l'agent a eu tort. L'apprentissage organisationnel se réfère à l'existence d'une mémoire organisationnelle qui s'affirme autour d'un système d'information codifié, complété par un système d'interrogation adéquat et un « bouclage » relevant de la classique relation qui s'établit entre information et décision. Mais n'oublions pas que la dérive possible d'une survalorisation de la mémoire, de la routine est le conservatisme.

C'est la référence à la mémoire qui conduit à donner une forme de prime à une conception informationnelle de l'apprentissage au nom des trois phases d'acquisition, de stockage et de restauration des informations conduisant M. Girod à proposer un modèle en 9 sous-systèmes organisationnels mnésiques³⁵.

³⁴ cf. par exemple C. Argyris, *Savoir pour entreprendre*, Inter Éditions, Paris, 1995.

³⁵ M. Girod, « La mémoire organisationnelle », *Revue Française de Gestion*, septembre – octobre 1995, p. 30-42.

Composantes à mémoriser	Informations déclaratives	Informations procédurales	Informations de jugement
Niveau de Mémorisation			
Individuels		Savoir-faire individuels mis en service et savoirs de l'organisation à interpréter	Mémoire prospective reposant sur l'expérience personnelle mis au service de l'organisation
Collectif non centralisé	Acquisition de connaissances auprès d'un autre individu ou création d'un nouveau savoir par interaction	Création d'un savoir-faire via la réalisation d'une activité en commun	Création d'une interprétation commune
Collectif centralisé	Connaissances contenues dans des bases de données centralisées	Procédures inscrites dans les manuels	Culture légitimée par des documents

Les informations déclaratives et les informations procédurales conduisent à la constitution d'une mémoire implicite et les informations de jugement à un savoir relationnel. Une telle conception de la mémoire conduit à la dualité « mémoire formelle - mémoire souterraine ».

Comme le signalent C. Argyris & D. A. Schön³⁶, la littérature développée autour de l'apprentissage organisationnel se divise en deux branches distinctes :

- Celle qui envisage l'organisation de l'apprentissage à partir d'une approche normative, axée sur la pratique (parfois messianique), et qui marque la littérature professionnelle ;
- Celle qui concerne les théories de l'apprentissage organisationnel et qui traite l'apprentissage organisationnel comme un sujet de recherche, s'éloignant de la pratique et donc non prescriptive.

Les partisans de l'organisation de l'apprentissage décrivent les exigences de l'apprentissage organisationnel (les organigrammes à plat, l'autonomie locale, la confiance et la coopération au-delà des frontières fonctionnelles), mais ils explorent rarement la signification de ces termes ou la nature même des processus de changement auxquels ils font référence, dans la mesure où ils partent directement de réponses à ces questions. Ils se divisent entre les tenants de l'apprentissage au regard d'« occasions » d'apprentissage et les tenants de l'apprentissage au regard de configurations « apprenantes ».

De l'autre côté, les théories de l'apprentissage organisationnel se concentrent précisément sur les questions que la première école ne relève pas. Certains chercheurs soutiennent que l'idée même d'apprentissage organisationnel est contradictoire. D'autres chercheurs, qui lui

³⁶ C. Argyris & D. A. Schön, *op. cit.*
Yvon PESQUEUX

accordent un sens, doutent que les organisations s'engagent réellement dans cette voie ou soient capables de s'y engager. Pour finir, ceux qui conviennent du fait qu'il arrive aux organisations d'apprendre réfutent l'idée que l'apprentissage organisationnel soit toujours profitable.

Cependant, ces deux écoles convergent sur certaines idées fondamentales.

- Il est important de reconnaître, de critiquer et de restructurer les théories de l'action organisationnelle ;
- Elles évitent de prendre en compte un aspect fondamental pour la réussite et le maintien d'un apprentissage organisationnel : l'univers comportemental de l'organisation et les « théories d'usage » des individus qui le renforcent et sont renforcées par lui.

Les travaux consacrés à l'apprentissage organisationnel reposent donc sur un ensemble de tensions entre deux aspects :

- Celui de l'apprentissage cognitif qui se traduit par une modification des représentations concernant aussi bien les perceptions que les modèles de raisonnement ;
- Celui de l'apprentissage comportemental qui concerne les procédures organisationnelles, ce qui constitue un point de rencontre entre le modèle de l'organisation apprenante et celui du changement organisationnel.

Ces travaux sont marqués par la focalisation sur tel ou tel type de facteur considéré comme favorisant l'apprentissage organisationnel et se décomposent³⁷ entre ceux qui se focalisent sur des facteurs externes de pression environnementale, des perceptions de dirigeants, ceux qui se focalisent sur des facteurs internes relevant des configurations organisationnelles (la décentralisation, les projets, la flexibilité), et ceux qui se focalisent sur l'existence d'un système d'information formel « ouvert et performant », la reconnaissance de l'importance d'un système d'information informel et l'implication de la direction générale.

L'apprentissage organisationnel est en définitive un concept qui peut être à la fois associé et dissocié de l'apprentissage humain et « artificiel » (ce dernier existant autant que l'on parle d'« intelligence artificielle »).

- Tout comme l'apprentissage « humain » qui raisonne en stades d'apprentissage depuis J. Piaget, l'apprentissage organisationnel reprend l'idée d'apprentissage incrémental et par saut, qu'il s'agisse de « doubles boucles » ou de « spirales » ;
- Tout comme l'apprentissage « artificiel », il repose sur un support décliné des logiques des systèmes d'information formels.

Pour ce qui concerne ses conditions de possibilité « organisationnelles », il est généralement fait mention des caractéristiques attribuées aux configurations organisationnelles qualifiées de « transversales ». Ces configurations conduisent en effet à la gestion de processus construits par assemblage de ressources et de compétences qui favoriseraient l'apprentissage organisationnel. En inversant la perspective, A. Hatchuel³⁸ fait d'ailleurs de l'actualité de la gestion des connaissances non un remède mais un symptôme des crises des apprentissages collectifs.

³⁷ M. Ingham, *La connaissance créatrice*, De Boeck, Bruxelles, 1998.

³⁸ A. Hatchuel, « De la gestion des connaissances aux organisations orientées conception », *International Science Journal*, n° 171, mars 2002.

Pour étayer sa démonstration, il porte un regard sur le passé au travers d'une chronologie en trois étapes superposées :

- Le mouvement taylorien, avec le développement de la « science du travail » et de sa concrétisation, le « bureau de préparation du travail », avec le laboratoire de recherches comme lieu de production des connaissances à partir du début du XX^e siècle, le tout en corrélation avec le développement de la science administrative ;
- La représentation a-historique de l'organisation de l'Après Deuxième Guerre Mondiale avec la théorie des systèmes et de l'information et les matérialisations qui lui correspondent en termes de système d'information à partir des décennies 1960-1970. L'organisation deviendrait ainsi peu à peu le lieu de l'organisation de l'information ;
- En qualifiant l'évolution actuelle du capitalisme de « capitalisme de l'innovation intensive », A. Hatchuel acte le fait que l'expansion de la variété des produits et leur renouvellement accéléré s'accompagnerait d'une mise en danger des pratiques de capitalisation et d'apprentissage. Les économies actuelles seraient ainsi, comme « sociétés de la connaissance », face à un flux sans précédent de connaissances nouvelles créées, échangées ou détruites. C'est dans ce contexte que la gestion des connaissances induirait un mode de renouvellement des formes collectives de décision et de prescription dans l'organisation comme dans la société, mouvement auquel les catégories de l'apprentissage organisationnel donneraient des modes de compréhension.

Mais de façon plus générale, ne peut-on, avec la question de l'apprentissage organisationnel, et en corrélation avec une interprétation d'ordre politique, poser les contours de l'émergence d'une « Raison » d'entreprise qui, au même titre de la « Raison d'État », pose la question du fonctionnement d'organisations « savantes » (et non plus seulement d'un État « savant ») ? Dans une perspective foucauldienne³⁹, le développement de telles organisations savantes permettrait de fonder les relations « pouvoir – savoir » du « moment libéral » du fait du poids déterminant pris par les entreprises multinationales. Pas étonnant alors que vienne se poser la question d'une « économie de la connaissance » et d'une « société de la connaissance » au regard d'un capital intellectuel construit, détenu et valorisé au sein des organisations, cette « société de la connaissance » étant vue comme une extension des organisations – pour ne pas dire des « entreprises de la connaissance ». Le Produit Intérieur Brut de telles sociétés pourrait alors être évalué comme la somme des chiffres d'affaires des « entreprises de la connaissance », chiffres d'affaires tirés de l'échange de ces connaissances dans la mesure où ils équivaldraient peu ou prou à la valeur ajoutée produite, du fait de la disparition des consommations intermédiaires.

Panorama des différentes approches de la notion d'apprentissage organisationnel

Dans cette perspective, V.-I. de La Ville⁴⁰ insiste sur le caractère foisonnant d'une question née avec la grande organisation, dès le début du XX^e siècle, en soulignant la contribution fondamentale d'H. A. Simon⁴¹ dans la décennie 1950 avec la boucle « information – décision ». Elle définit l'apprentissage organisationnel comme « *un processus collectif* »

³⁹ M. Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, collection « nrf », Paris, 1971.

⁴⁰ V.-I. de La Ville, « L'apprentissage organisationnel : perspectives théoriques », *Les Cahiers Français* n° 287, juillet – août 1998, p. 96 – 104.

⁴¹ H. A. Simon, *Administration et processus de décision*, Economica, Paris, 1983.

d'acquisition et d'élaboration de connaissances et de pratiques participant au remodelage permanent de l'organisation ».

De façon synthétique, avec C. Argyris & D. A. Schön⁴², V.-I. de La Ville propose un panorama des perspectives concernant l'apprentissage organisationnel et classe les théories de l'apprentissage organisationnel en trois courants :

- L'apprentissage organisationnel comme moteur de l'évolution organisationnelle (perspective issue des théories évolutionnistes en biologie) insistant sur l'existence d'une logique adaptative consistant à le considérer comme un processus graduel d'ajustements. C'est une perspective centrée sur les routines organisationnelles où l'on rejoint aussi la question des compétences qui met l'accent sur la réceptivité à l'apprentissage des routines existantes. De plus, le concept de routine ne permet pas de distinguer le niveau individuel de l'apprentissage du niveau collectif, que ces routines soient formelles ou informelles même compte tenu de la mise en place de nouvelles routines⁴³ ;
- L'apprentissage organisationnel comme facteur de régulation du système cognitif organisationnel (perspective issue des travaux de la systémique) comprenant une référence à la régulation cognitive avec la boucle qui apparaît quand les résultats obtenus diffèrent des résultats espérés, des études centrées sur l'analyse des cartes cognitives (carte de la situation dans laquelle se trouve l'organisation en précisant où elle désire se diriger avec éventuellement la trajectoire à suivre compte tenu de différents mécanismes de régulation cognitive telles que la perception, l'interprétation, l'attention, la mémoire (et le projet de rétention qui est le sien), la représentation des connaissances, la résolution de problèmes, la cognition sociale, les cartes d'attribution de causalités « stockées »), une dynamique fondée sur une multiplicité de cartographies organisationnelles (par modification des cartes « stockées ») ;
- L'apprentissage organisationnel comme phénomène culturel de régénération organisationnelle (par référence à une culture commune vue comme une communauté d'actions signifiantes) avec une perspective générative vers le développement de capacités à atteindre un but assigné (la notion de signification partagée ou encore l'idée de création y jouent un grand rôle), des études centrées sur les processus d'imprégnation culturelle (avec les modèles mentaux dont ceux de la socialisation des individus, la notion de rôle et les dimensions de l'imprégnation culturelle – artefacts, valeurs, hypothèses implicites), une dynamique fondée sur l'enrichissement du sens commun (par intégration des individus dans un schéma culturel unitaire, la gestion de situations de tension créative et une représentation de la culture comme opérateur d'intégration et de différenciation, un regard fragmentaire, une aire dialogique). Cette référence culturaliste permet de bénéficier des deux significations de la notion de culture : celle de culture vue comme un ensemble intégré de savoirs et celle de culture vue comme un mode collectif de confrontation aux faits.

L'apprentissage peut donc alors aussi bien être vu comme la transformation d'un corpus de connaissances organisationnelles que comme un ajustement du comportement organisationnel en réponse aux modifications de l'environnement ou comme un ensemble d'interactions entre les agents organisationnels. Les approches de l'apprentissage organisationnel cotent ainsi l'objet de l'apprentissage (informations, savoirs,

⁴² C. Argyris & D. A. Schön, *op. cit.*

⁴³ R. Nelson & S. Winter, *An Evolutionary Theory of Economic Change*, The Belknap Press of Harvard University, 1982.

comportements, connaissances, représentations, fondements des représentations), le point de l'apprentissage (l'individu, le groupe, l'organisation), le déclencheur (erreur, mauvaise performance, modification de l'environnement : technique nouvelle, innovation, etc.), l'objectif (performance, avantage concurrentiel) et le processus (réplication d'une action organisationnelle, changement organisationnel, interaction et socialisation, codification et mémorisation, etc.).

L'apprentissage organisationnel a également suscité un ensemble de discours scientifiques redevables de plusieurs champs d'étude :

- La psychologie avec les théories de l'apprentissage individuel, la psychologie sociale, la psychologie cognitive ;
- Les théories de l'innovation ;
- Les théories du changement organisationnel.

J.-P. Bootz⁴⁴ propose de distinguer l'apprentissage organisationnel à partir de la dominante cognitive ou comportementale séparant ainsi l'approche « classique » qui distingue « cognitivisme – behaviorisme » de l'approche « intégrationniste » qui repose sur la complémentarité des deux perspectives.

Le « cognitivisme – behaviorisme » repose, au niveau individuel, sur le modèle « stimulus – réponse » car, dans la mesure où il serait impossible de remonter à la conscience, il s'agit de se contenter des manifestations observables⁴⁵. L'apprentissage est abordé comme une modification, par les individus, de la séquence « stimulus – réponse ». L'apprentissage est appréhendé en termes de répétition et de dressage. Le « cognitivisme – behaviorisme », au niveau organisationnel, est abordé à partir des concepts d'adaptation et de routines et la séquence « stimulus – réponse » est reprise pour décrire les relations « organisation – environnement ». Les modifications de l'environnement sont vues comme stimulus et l'adaptation organisationnelle comme réponse. B. Hedberg⁴⁶ propose ainsi une typologie des configurations organisationnelles suivant qu'elles sont plus ou moins favorables à l'apprentissage, ce dernier naissant d'une tension entre stabilité et changement (en deçà d'une certaine stabilité, pas de changement possible et au-delà d'une certaine perturbation non plus). On est là sur les présupposés de la représentation d'un environnement vu comme une donnée « objective » en quelque sorte.

L'approche « intégrationniste » part plutôt des connaissances traduites des « faits ». Le premier degré d'apprentissage s'inscrit dans une perspective à court terme de modification mineure des schémas existants (cf. l'apprentissage à « simple boucle » de C. Argyris & D. A. Schön⁴⁷). Dans l'apprentissage au second degré, les valeurs directrices sont aussi en question (cf. l'apprentissage à « double boucle » de C. Argyris & D. A. Schön⁴⁸). Dans l'ensemble de ces perspectives, la notion de recul (par rapport à ses modes de pensée et ses représentations du monde) est considérée comme importante. Cette notion a ainsi été

⁴⁴ J.-P. Bootz, *Prospective et apprentissage organisationnel*, Travaux et recherche de prospective, n° 13, Futuribles international – lips – datar – commissariat au plan, CNAM, Janvier 2001.

⁴⁵ J. B. Watson, *An Introduction to Comparative Psychology*, Holt, New York, 1914.

⁴⁶ B. Hedberg, « How Organizations Learn and Unlearn » in P. Nystrom et W Starbuck (Eds.), *Handbook of Organizational Design*, Oxford University Press, 1981.

⁴⁷ C. Argyris & D. A. Schön, *op. cit.*

⁴⁸ C. Argyris & D. A. Schön, *op. cit.*

relayée par P. Senge (avec A. Gauthier)⁴⁹. Ils considèrent qu'un système de pensée constitue une « discipline » permettant au sujet de se construire une vision globale de sa situation par rapport au contexte. C'est cette prise de recul par rapport à son système de pensée qui doit nous permettre de remettre éventuellement en cause les routines défensives.

Quelles sont donc les occurrences possibles de l'apprentissage organisationnel ? F. Leroy⁵⁰ propose de croiser les sources d'apprentissage et les déclencheurs d'apprentissage.

⁴⁹ P. M. Senge, *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*, Century Business, 1990.

⁵⁰ F. Leroy, *Processus d'apprentissage organisationnel et partage de compétences à l'occasion d'une fusion*, Thèse de sciences de gestion, Groupe HEC, Jouy en Josas, 2000, p. 38, p. 44.

Sources d'apprentissage	Environnement <i>Apprendre de l'environnement</i>	Entreprise <i>Apprendre de soi-même</i>	Partenaire <i>Apprendre de d'un partenaire</i>
	- environnement économique	- expérience - innovation	- alliances - fusions / acquisitions
	- technologie - concurrents etc.	- erreurs passées etc.	- transfert de technologie - clients - fournisseurs, etc.
Déclencheur d'apprentissage	- changement dans l'environnement - mauvaise performance	- répétition - dysfonctionnement - innovation	- différence organisationnelle - compétences visées

Il propose aussi le tableau suivant venant lier configurations d'apprentissage (« exogène – endogène ») et modalités d'apprentissage (« actif – passif ») encore qualifiées d'apprentissage par exploration (recherche de solutions nouvelles, expérimentations etc.) et d'apprentissage par exploitation (amélioration incrémentale des procédures, des technologies, etc.) par J. G. March⁵¹.

	Apprentissage exogène	Apprentissage endogène
Apprentissage actif	Veille stratégique Recherche de partenariat (consortium, alliances, fusions - acquisitions)	Innovation Amélioration des processus Expérimentation <i>Learning organization</i>
Apprentissage passif	Ajustement réactif à l'environnement	Effet d'expérience Apprentissage émergent

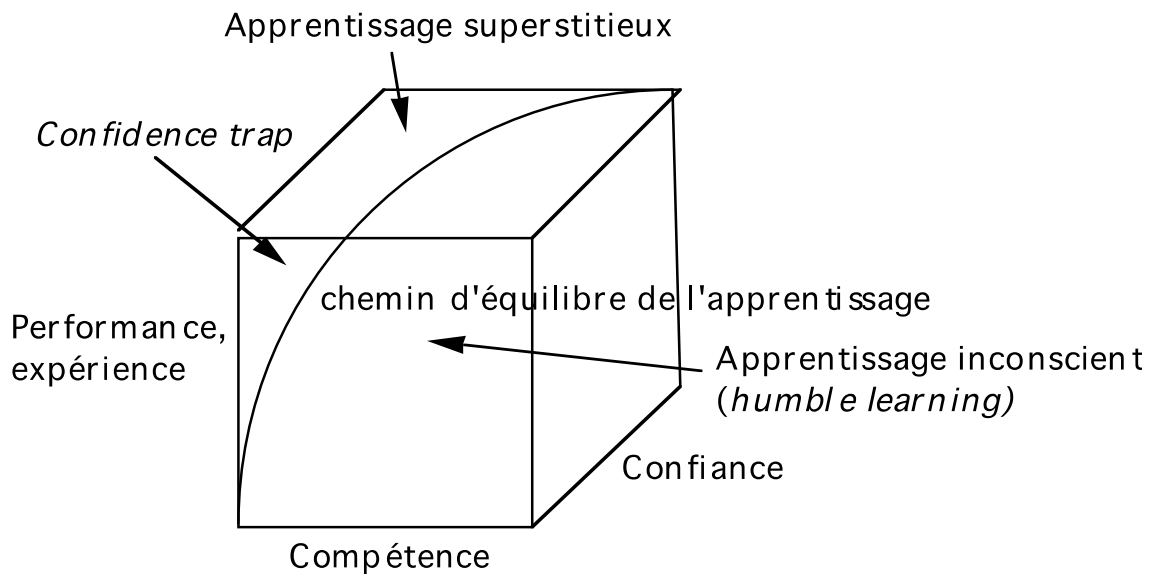
Dès que l'on s'intéresse aux modalités communes à toutes ces perspectives, on débouche sur la thématique de l'apprentissage incrémental, donc pas à pas, le suivant ayant été rendu possible par le précédent, qu'il s'agisse de « boucle » ou de « spirale », conformément au schéma de base applicable à l'apprentissage humain.

M. Zollo⁵² définit un modèle d'apprentissage au regard d'une hiérarchie des routines d'apprentissage en distinguant les routines opérationnelles liées à la genèse quotidienne de la performance (ou encore à l'expérience), les routines de changement (liées à la confiance) et les routines d'apprentissage (liées aux compétences). C'est de l'interaction entre les trois types de routines qu'il propose la référence à un chemin d'équilibre de l'apprentissage.

⁵¹ J. G. March, « Exploration and Exploitation in Organizational Learning », *Organization Science*, vol. 2, February 1991, p. 71-87.

⁵² M. Zollo, « The Knowledge Evolution Cycle », *Working Paper*, AIM Research, GNOSIS, Manchester, 2005.

Le chemin d'équilibre de l'apprentissage



Pour sa part, la typologie proposée par B. Moingeon & B. Ramanantsoa⁵³ repose sur deux variables.

- La première concerne l'analyse. Comment les organisations apprennent-elles à partir des structures, procédures et routines existantes ? Ou bien comment les individus apprennent-ils au sein d'une structure ?
- La deuxième concerne l'objet des recherches des auteurs qui ont pour ambition de rendre l'organisation apprenante, c'est-à-dire :
 - la description et l'analyse de l'apprentissage et de la mémoire organisationnelles en vue d'explicitier des mécanismes qui les constituent et d'en dégager un modèle ;
 - l'amélioration du fonctionnement des organisations par des recommandations prescriptives d'action.

À titre de synthèse, on pourrait dire que l'apprentissage à simple boucle serait d'ordre comportemental là où l'apprentissage à double boucle serait d'ordre cognitif, l'apprentissage comportemental complet n'étant en définitive que la résultante de l'apprentissage cognitif⁵⁴. Et pourtant, certains auteurs rejettent cette perspective de la dissociation⁵⁵ dans la mesure où des changements significatifs peuvent résulter de réajustements mineurs ou de combinaisons de routines déjà existantes. Il y aurait ainsi des routines « dynamiques » ne figeant pas l'apprentissage à côté de routines « statiques ». F. Leroy & B. Ramanantsoa⁵⁶ proposent ainsi le concept d'apprentissage accompli pour rendre compte de l'interaction permanente entre comportements et représentations mentales. Cet apprentissage accompli reposerait sur des itérations successives entre les deux dimensions, l'expérimentation de nouveaux comportements individuels et collectifs pouvant entraîner des changements cognitifs de la même manière que la modification des routines organisationnelles peuvent entraîner un changement comportemental. Le

⁵³ B. Moingeon & B. Ramanantsoa in C. Argyris, *op. cit.*

⁵⁴ G. P. Huber, « Organizational Learning : the Contributing Processes and the Literatures », *Organization Science*, 1991.

⁵⁵ J. G. March, « Exploration and Exploitation in Organizational Learning », *Organization Science*, 1991.

⁵⁶ F. Leroy & B. Ramanantsoa, « Dimensions cognitives et comportementales » in A. Noël & C. Kœnig & G. Kœnig (Eds.), *Perspective en management stratégique*, CETAI 1994.

déphasage de ces deux dimensions conduit à des situations de blocage. Si le changement de comportement est imposé sans adhésion cognitive, il y a blocage dans la mesure où les agents vont répondre par des routines défensives. L'apprentissage peut aussi être entravé par des résistances organisationnelles, des luttes de pouvoir ou par manque de ressources.

Cette perspective fonctionne aussi sur la problématique « exploration – exploitation » de connaissances⁵⁷. Comme le souligne G. P. Huber, l'apprentissage ne peut être considéré comme organisationnel que si la connaissance nouvelle est généralisée avec un impact organisationnel suffisamment fort. C'est d'ailleurs à ce titre qu'il a proposé l'idée de l'apprentissage par greffe quand il s'agit d'acquérir une compétence nouvelle.

Les théories de l'apprentissage organisationnel

Peter Senge et l'apprentissage organisationnel

P. Senge est Professeur au *Massachusetts Institute of Technology* et a fondé la *Society for Organizational Learning* (www.sol-ne.org). Son ouvrage *La cinquième discipline : l'art et la manière des organisations qui apprennent*⁵⁸ a été qualifié par la *Harvard Business Review* en 1997 comme un des cinq livres de management les plus influents de ces vingt dernières années. C'est aussi sans doute la référence la plus médiatisée du champ.

La principale question posée par cet ouvrage est liée à la nature même du « savoir apprendre » car, si nous savons maintenant qu'il nous faudrait accepter le changement comme un mode de vie personnel et organisationnel, nous ne saurions pas encore comment bien apprendre en groupe. Ce livre prétend donc poser les bases des disciplines à pratiquer pour découvrir les clés de l'apprentissage de l'« organisation intelligente ». L'auteur va dresser le tableau des obstacles à l'apprentissage organisationnel pour ensuite décrire, une par une, les disciplines dont la pratique permettra de traiter favorablement les différents obstacles rencontrés par une organisation allant vers l'« intelligence » (maîtrise de soi, remise en cause des modèles mentaux, création d'une vision partagée, apprentissage en équipe). À ses yeux, la pensée systémique, « cinquième discipline », serait non seulement une discipline à part entière de l'apprentissage collectif, mais établirait également une relation très étroite avec chacune des autres disciplines de l'apprentissage, comme méta-connaissance en quelque sorte. Ce serait en effet parce que, depuis notre enfance, on nous apprend à fractionner les problèmes, à diviser le monde en sous-ensembles afin de gérer plus facilement les problèmes complexes que nous deviendrions incapables de voir les conséquences réelles de nos actions, de faire le lien entre le tout et ses parties. Pour créer des « organisations intelligentes », il faudrait abandonner l'illusion d'un monde fait de forces séparées, sans lien entre elles. La pensée systémique est donc une discipline qui consiste à voir les phénomènes dans leur intégralité. Elle permet d'étudier les interrelations plutôt que les éléments individuels, et donc d'observer des processus de changement. Pour P. Senge, la pensée systémique est surtout un état d'esprit, une

⁵⁷ P. M. Senge, *The Fifth Discipline : the Art and Practice of the Learning Organization*, Century Business, 1990.

J. G. March et P. Olsen, *op. cit.*

⁵⁸ P. M. Senge, *op. cit.*

sensibilité aux relations subtiles qui se nouent dans des systèmes vivants et qui leur donnent un caractère unique dans une perspective peut-être quelque peu métaphorique. C'est ce qui l'a conduit, avec C. O. Scharmer & B. S. Flowers⁵⁹, à nourrir une forme, la « forme U », configuration archétypale de l'apprentissage organisationnel pour distinguer les différentes profondeurs de la perception de la réalité et les multiples niveaux d'action qui en découlent. Le processus comporte trois grandes étapes ou éléments : regarder (pour devenir un avec le monde), se recueillir et réfléchir.

Les mouvements de la forme U⁶⁰ viennent de sept capacités principales et des activités qu'elles suscitent : sentir, être présent, concrétiser dans une forme de co-création de la connaissance entre l'individuel, le collectif et le monde, par transformation des modèles mentaux. L'apprentissage exige que les individus renoncent à répliquer les jugements habituels pour écouter plus profondément. Si le processus d'introspection est assez commun, l'apprentissage organisationnel repose sur le fait que l'on puisse le déclencher par création et ajustement.

Mais l'ouvrage de P. Senge repose sur un postulat quelque peu rapide : les organisations intelligentes existeraient pour la simple raison qu'au fond de nous-mêmes nous voudrions tous apprendre. Il offre une apologie un peu « floue » de la pensée systémique. De tous les modèles proposés ici, c'est aussi le plus général.

Les apports de K. E. Weick à l'apprentissage organisationnel

Ce que K. E. Weick⁶¹ qualifie de *sensemaking* – construction émergente de sens si l'on préfère – peut être considéré comme de l'apprentissage organisationnel.

Il repose sur sept propriétés.

- La construction de l'identité et la représentation que l'individu peut avoir de son environnement évoluent de pair. L'image que peut avoir une organisation possède ainsi des répercussions sur la représentation que les membres se font de leur identité ;
- Son aspect rétrospectif car les perceptions concernent des objets passés et peuvent être conçues comme des sortes de « mémoires » tout en étant influencé par les projets des individus ;
- Son aspect « éactif » d'environnement sensible car la perception de leur environnement par les individus est le produit de leurs actions précédentes. Le concept d'*enaction* qui, au sens propre du terme, signifie « édicter, promulguer » est important chez K. E. Weick. Pour lui, « éactiver » c'est définir l'environnement de l'usage de ce qui est « éacté » non seulement pour les autres mais également pour soi-même. L'*enactment* est donc un engagement dans le réel qui contribue en même temps à construire ce réel qui s'impose à l'organisation pour ensuite être considéré comme évident. L'*enaction* consiste en deux aspects : d'une part, en construisant des représentations stables du monde avec lequel l'organisation interagit, ces représentations valant alors comme monde « réel » et, d'autre part, du fait que l'organisation agit en fonction de ces représentations, cela produit des effets sur le

⁵⁹ P. M. Senge & C. O. Scharmer & B. S. Flowers, *Presence: an Exploration of Profound Knowledge in People, Organizations, and Society*, Doubleday, New-York, 2004

⁶⁰ P. M. Senge & B. B. Lichtenstein & K. Käufer & J. Caroll, « Collaborating For Systemic Change », *MIT Sloan Management Review*, vol. 48, n° 2, December 2007

⁶¹ K. E. Weick, *Sensemaking in Organizations*, Sage, 1995.

monde auquel s'adressent ces actions et contribue à le créer, dans le sens (ou non d'ailleurs) de ces représentations. Il est important de souligner aussi l'enracinement gestionnaire que K. E. Weick fait de cette notion, employée aussi, mais dans un sens différent, dans le champ des sciences cognitives qui, avec l'*enaction*, met plutôt l'accent sur la dimension symbolique ;

- Son aspect social car la construction de sens dépend de la présence des autres. C'est un phénomène organisationnel de nature nécessairement collective ;
- Son caractère d'inachèvement car c'est un processus continu qui ne peut être arrêté (pour le meilleur comme pour le pire d'ailleurs) tant que dure le groupe ;
- Sa concentration sur des signaux repérés qui viennent catalyser la production de sens ;
- Sa focalisation vers la plausibilité (monde des croyances) plus que vers l'exactitude (monde des faits) puisqu'il y est question d'interprétation et de sens et non de mise à l'épreuve au regard de faits.

Certains « types » d'organisations seraient susceptibles de favoriser le *sensemaking*. La question qui est en arrière-plan dans *Sensemaking in Organizations* consiste à chercher à expliquer la façon dont les organisations donnent du sens aux processus ambigus et peu compréhensibles auxquels elles sont confrontées. Il faut noter que K. E. Weick s'intéresse principalement, dans cet ouvrage, à l'organisation dans le sens « organiser » (*organizing*), et peu aux organisations elles-mêmes en tant qu'« objets » donc au *knowing* plutôt qu'au *knowledge*.

K. E. Weick part des postulats suivants :

- Les organisations existent dans un flux d'*inputs*, d'événements, d'informations ;
- Le but des organisations est de réduire l'équivoque (*equivocality*, l'équivoque relevant de la projection d'un jugement de valeur sur une situation ambiguë) des événements auxquels elles sont confrontées ;
- Ces inputs ont des niveaux d'ambiguïté différents.

Les événements dont la compréhension permet de réduire l'ambiguïté sont les cycles d'interactions mutuelles qui se forment continuellement : l'action d'une personne va engendrer la réaction d'une autre personne (interaction), réaction qui va pousser la première personne à se réajuster (double interaction). Ce sont ces cycles qui sont, à ses yeux, les formes stables des organisations. À partir de ces cycles d'interactions mutuelles, les membres influents de l'organisation vont élaborer des règles d'assemblage : ce sont des recettes, procédures, guides, routines pour assembler les cycles d'interactions mutuelles en des processus qui portent sur les *inputs*. K. E. Weick cite, comme exemple de règles d'assemblage, le fait de choisir les cycles dont l'aboutissement requiert le moins d'efforts, de privilégier ceux qui produisent le changement le plus durable, ceux qui peuvent être achevés le plus rapidement possible, etc.

K. E. Weick fait également le postulat que, plus l'*input* est perçu comme ambigu, moins il va y avoir de règles car moins les membres de l'organisation vont savoir comment l'apprécier et le gérer. Pour réduire la complexité et l'ambiguïté, un individu doit geler, isoler et réutiliser certaines parties du flux. C'est le modèle de l'action d'organiser (*enactment – selection - retention*) qui peut être interprété dans les catégories de l'apprentissage organisationnel qui constitue son apport principal. Dans la phase d'*enactment*, l'agent organisationnel cherche à créer la « réalité » dans laquelle il évolue. Dans le monde professionnel (au moins), les problèmes ne se présentent pas en tant que tels, mais sont construits par les agents au regard des situations problématiques auxquelles

Yvon PESQUEUX

ils font face, situations considérées comme problématiques car perçues comme inexplicables, incertaines, inquiétantes. L'*enactment* consiste à donner du sens à une situation qui n'en possède pas initialement. La phase d'interprétation consiste à interpréter les situations ainsi construites pour réduire leur caractère équivoque à partir de sa mémoire car ce qui va être mobilisé a déjà fonctionné dans le passé. C'est soit ce qui va donner du sens et une interprétation qui convient à l'agent, soit ce qui va rendre les choses encore plus confuses, d'où le choix privilégié des croyances porteuses de sens. On retrouve ici les logiques du « modèle de la poubelle » de M. D. Cohen & J. G. March & J. P. Ohlsen⁶² où la décision est considérée comme la combinaison de différents moments de différentes vies, combinaison marquée par l'arrivée exogène, dépendant du temps, de différentes opportunités de choix (réunions, demande externe ou interne par exemple). Au moment où parvient l'occasion d'effectuer des choix, des problèmes et des solutions sont disponibles. Le processus de décision procède alors de l'association de certains d'entre eux, non selon une logique de « moyens – fins », mais en fonction de la proximité temporelle d'arrivée, l'accès des agents organisationnels aux opportunités de choix, et leur « énergie » (capacité à résoudre des problèmes). La dernière phase du processus est celle de la mémorisation qui consiste à emmagasiner chaque situation construite et interprétée dans la perspective de la conservation du sens. Ces expériences seront alors disponibles pour être éventuellement réutilisées dans l'interprétation de nouvelles situations d'*enactment*.

K. E. Weick ajoute à ce modèle ce qu'il qualifie d'*ecological change*. Il compare en effet le processus d'organisation à celui de la sélection naturelle, et introduit une « boucle » comportant les quatre éléments suivants : *ecological change*, *enactment*, sélection, rétention. Ces quatre éléments sont constitutifs du fait d'organiser. L'*enactment* est le concept clé du modèle et concerne aussi bien l'individu que l'organisation. C'est l'*enactment* qui conditionne ce qu'un individu ou une organisation sait. L'*ecological change* est une altération dans le flux d'expérience des agents venant créer des situations ambiguës. Ces altérations donnent l'opportunité de donner un sens, de réduire l'ambiguïté. Le changement écologique fournit un environnement « enactable », qui constitue la matière brute du *sensemaking*. L'*enactment*, étape suivante du processus d'organisation, est à l'intersection entre les activités des agents organisationnels et les changements écologiques. Pour K. E. Weick, l'*enactment* est au fait d'organiser ce que les variations sont à la sélection naturelle. Lorsqu'une altération survient dans le flux d'expérience, l'agent peut prendre la décision de l'isoler pour se livrer à une analyse plus détaillée. C'est la première forme de l'*enactment*. L'autre forme survient lorsqu'un agent fait quelque chose qui donne lieu à un changement écologique qui contraint ce qu'il va faire par la suite et qui induit un autre changement écologique, etc. La sélection consiste à classer les expériences « enactées » afin de réduire leur ambiguïté. Cette structuration peut être représentée par des cartes de causalité qui contiennent des variables interconnectées et qui sont élaborées à partir d'expériences passées. Ces cartes sont des sortes de modèles qui peuvent, soit contribuer à donner du sens, soit rendre les choses encore plus confuses et ambiguës. Celles qui aident tendent à être sélectionnées, celles qui n'aident pas à être écartées. La rétention est constituée du stockage des produits d'un *sensemaking* réussi, ce que K. E. Weick appelle un environnement « enacté ». C'est une explication crédible de ce sur quoi portait l'ambiguïté, mais qui n'est pas unique, d'autres explications possibles ayant pu être construites.

⁶² M. D. Cohen & J. G. March & J. P. Ohlsen, « A Garbage Can Model of Organization Choice », *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, 1972.

Il existe un effet de retour de la rétention vers l'*enactment* et la sélection car l'individu ou l'organisation peut décider de faire ou ne pas faire confiance à ses expériences passées. Le *sensemaking* est rétrospectif car on ne peut donner du sens à un fait ou à une action avant qu'elle ne soit survenue. C'est à ce moment-là que l'on regarde en arrière pour construire sa signification. Les événements actuels sont comparés aux expériences passées pour créer du sens. Le but des organisations, en tant que systèmes créateurs de sens, est d'identifier des événements récurrents afin de stabiliser leur environnement et de le rendre plus prévisible. C'est donc l'ensemble de ces étapes et des « boucles » qui les lient qui constitue une sorte de modèle de l'apprentissage organisationnel. Mais attention à la distance qu'il faut prendre avec le « volontarisme managérial » : avec cette perspective, on se situe bien clairement dans l'émergence d'un sens et non dans la perspective d'en « forcer » la création par l'expression de la volonté d'un dirigeant, par exemple.

Chris Argyris & Donald A. Schön : *Apprentissage organisationnel*⁶³ - *Théorie, Méthode, Pratique*

Cette référence incontournable en matière d'apprentissage organisationnel repose sur une position scientifique très précise, la « recherche – intervention », position puisée chez K. Lewin⁶⁴ qui met face à face un (ou plusieurs) enquêteur(s) et un (ou plusieurs) praticien(s), situation en elle-même fondatrice de l'apprentissage. Le mot de praticien revêt ici un sens bien particulier : il s'agit de tout agent capable, par sa position et sa formation, de se pencher sur les problèmes que rencontre l'organisation dans laquelle il travaille. L'enquêteur n'est pas un spectateur, mais un acteur cherchant à comprendre et à modifier une action. En effet, lorsque les enquêteurs cherchent à résoudre les problèmes que pose une situation d'action, ils donnent naissance à de nouvelles caractéristiques problématiques. Lorsque l'enquête organisationnelle conduit à l'apprentissage, les résultats se concrétisent généralement sous la forme de pensées et d'actions relativement nouvelles. Cette perspective de l'apprentissage est fondamentale dans la mesure où elle va venir fonder le concept de « savoir actionnable » qui est sans doute l'un des plus riches du domaine de l'apprentissage organisationnel en lui donnant une perspective dynamique. Ce ne sont pas seulement les connaissances mais également les méthodes qui viennent constituer le « savoir actionnable », même si, aux yeux d'une théorie canonique de la connaissance, la notion de « savoir actionnable » venant mêler connaissance et action est assez étrange. Rappelons en effet la vieille division opérée en philosophie entre connaissance et action. Rappelons aussi que c'est un des apports de la philosophie pragmatique américaine que d'avoir établi un continuum entre les deux. Rappelons enfin la formation philosophique de D. A. Schön. Si, pour ces deux auteurs, le changement de comportement est une condition nécessaire à l'occurrence de l'apprentissage organisationnel, elle n'en est pas pour autant une condition suffisante. Mais le « savoir actionnable » peut aussi être considéré comme un des fondements de l'« entreprise de la connaissance ».

Le changement de comportement peut amener trois types d'apprentissage :

- Individuel : les avancées ne profitent qu'aux enquêteurs ;
- Restreint : peu ou pas d'amélioration du fonctionnement organisationnel ;
- Organisationnel : réduction de l'écart entre situation attendue et situation réelle.

⁶³ C. Argyris et D. A. Schön, *op. cit.*

⁶⁴ K. Lewin, *Field Theory in Social Science*, Harper et Row, New York, 1951.

Les auteurs défendent une position humainement et rationnellement argumentée : le « chercheur – théoricien » (forme d'« ancêtre » du *knowledge worker*) ne doit pas sous-estimer les compétences des praticiens, dépositaires d'un savoir pratique sur l'organisation et les vecteurs de changement. Le type de rapports souhaitables entre chercheur et praticien est basé sur une collaboration entre des types d'enquêteurs distincts, occupant des rôles différents et s'appuyant sur des compétences et des méthodes différentes, bien que complémentaires. En effet, les théoriciens enquêtent en formulant des propositions causales générales sous forme de lois explicatives. Mais les variations relatives aux effets constatés sont-elles uniquement déterminées par les variables qui mesurent les causes observées ? Le chercheur qui, dans cet esprit, embrasse un programme de recherche-action collaborative sur l'apprentissage organisationnel devient un « acteur – expérimentateur » au même titre que les praticiens qu'il rejoint. De leur côté, les praticiens pensent en termes de causalité intentionnelle, c'est-à-dire de relation causale entre le dessein d'un acteur et l'action qu'il entreprend pour réaliser celui-ci. Pour expliquer la cause, ils décrivent l'intention qui est à l'origine de l'action. Les praticiens font également référence à la cause résultante, c'est-à-dire la relation causale entre un acte et ses conséquences, intentionnelles ou non.

Les praticiens, proches des situations à étudier peuvent manquer de distance et se heurter à un ensemble d'obstacles à l'établissement de connaissances valides et opérationnelles car leur charge de travail peut les dissuader de s'investir dans une enquête ou les empêcher d'adopter une perspective plus large et à plus long terme. De plus, leur trop grande familiarité avec leurs propres schémas d'action peut les conduire à des analyses trop superficielles. Étant « partie prenante », leurs préjugés et partis pris peuvent les empêcher d'évoluer dans leur pensée.

D'autre part, poser une question à un informateur ne doit pas être considéré comme un acte neutre. La réponse, qu'on ne doit pas considérer comme « exacte », sera nécessairement porteuse d'informations sur les rouages organisationnels. L'acte d'enquêter influence la situation sur laquelle on enquête. Dans l'enquête organisationnelle, tous ces effets interactifs peuvent, de surcroît, se trouver exacerbés par certaines particularités du contexte. L'investigation organisationnelle constitue quasi obligatoirement un processus politique dans lequel les individus tiennent compte, s'ils ont résolu à se laisser influencer par de telles considérations, de la façon dont l'enquête peut affecter leur réputation ou leur position, ou bien celles de leur groupe de référence, au sein d'un univers organisationnel compétitif et conflictuel.

C'est cette méthode d'investigation qui permet à ces deux auteurs de fonder une « théorie d'action » qui, rappelons-le, peut revêtir deux formes distinctes :

- La théorie professée qui explique ou justifie un schéma d'activité donné (ce que l'on dit vouloir faire), qui est plutôt explicite ;
- La théorie d'usage qui se construit à partir de l'observation du schéma d'action (ce que l'on fait en réalité). Les théories d'usage sont plutôt tacites qu'explicites et peuvent ne pas correspondre à la théorie professée par l'organisation. La pression du « réel » pousse souvent à adopter des règles différentes de celles énoncées dans les déclarations d'intention. La théorie d'usage est en grande partie responsable de l'identité qu'une organisation acquiert avec le temps et repose sur quatre valeurs directrices : vouloir garder le contrôle de la situation, maximiser les gains et minimiser les pertes, ne pas exprimer de sentiments négatifs et apparaître rationnel.

Renvoyant dos-à-dos les défenseurs et les sceptiques de l'apprentissage organisationnel, les caractéristiques essentielles de l'approche de ces auteurs reposent sur différents aspects. D'abord, la reconnaissance du concept d'apprentissage organisationnel fait référence aux connaissances, savoir-faire, techniques et pratiques diverses qu'une organisation peut développer, ensemble réuni sous le vocable de « savoir actionnable ». Ces deux auteurs assument ensuite l'aspect normatif du concept d'apprentissage organisationnel car ils s'intéressent essentiellement à l'apprentissage « productif ». Ils s'attachent à comprendre comment ce type d'apprentissage peut avoir lieu et comment ceux qui le pratiquent peuvent concourir à le développer sans toutefois oublier les menaces qui planent sur lui. Leur souci est de décrire les schémas comportementaux qui compromettent l'apprentissage organisationnel, mais aussi de chercher à les modifier. Dans le droit-fil de la philosophie pragmatique, la méthode d'investigation part de comportements directement observables dans des cas précis pour en tirer un ensemble de propositions généralisables que l'expérience du terrain pourra éventuellement invalider. C'est pourquoi, ils s'intéressent aux schémas comportementaux communs à toutes les organisations sans pour autant exclure la théorie des événements rares. Ils reconnaissent le fait que l'apprentissage d'individus qui interagissent est essentiel pour l'apprentissage organisationnel qui, en retour, influence leur apprentissage au niveau personnel. Ils mettent donc l'accent sur les conditions politiques (importance des cultures organisationnelles qui servent d'environnement aux connaissances, aux comportements et aux valeurs de l'organisation). La préoccupation en matière d'investigation organisationnelle consiste à amener les agents organisationnels à se livrer à des recherches, en interaction les uns avec les autres, avec l'intention de parvenir à un résultat que l'on puisse qualifier d'apprentissage organisationnel productif. Ils accordent donc une importance particulière à l'expérience de la surprise, essentielle pour conduire les gens à voir, penser et agir différemment. Au niveau du comportement interpersonnel et organisationnel, ils soulignent la différence et les interactions complexes qui existent entre des types d'apprentissage en « simple boucle » (au sein de systèmes de valeurs et de cadres d'action déjà existants) et en « double boucle » (qui implique des changements de valeurs et de cadres, mais ils en appellent aussi à une forme d'investigation critique qui intègre des schémas de pensée différents)⁶⁵. La distinction analytique entre les deux approches de l'apprentissage (en simple et double boucle) fonde l'exploration de leurs interactions causales. À leur avis, la difficulté des organisations à s'engager dans l'apprentissage organisationnel productif résulte essentiellement des théories d'usage qui interdisent toute investigation en raison du climat de menace et de gêne qu'elles entretiennent.

En faisant appel aux notions d'action, d'investigation et de connaissances organisationnelles, ils définissent avec plus de précision ce qu'ils entendent par apprentissage organisationnel. Chaque agent organisationnel se forge sa propre représentation de la théorie d'usage générale, mais cette image est toujours incomplète. Il s'efforce en permanence de la compléter en se re-décrivant lui-même par rapport aux autres agents organisationnels au fur et à mesure que les conditions changent. Ainsi, les pratiques de l'organisation naissent de ces images : « sa » théorie d'usage, émergente en quelque sorte, dépend de la façon dont chacun des agents se la représente. Les représentations de chacun des agents sont évolutives et constituent l'objet de l'investigation. Les théories d'usage individuelles contribuent à la création et au maintien du système d'apprentissage. À son tour, ce système contribue à renforcer et à restructurer les théories d'usage individuelles. Le système d'apprentissage d'une organisation est donc interdépendant des

⁶⁵ W. R. Ashby, *An Introduction to Cybernetics*, University Paperback, Londres, 1971.

théories d'usage que les individus introduisent dans leur univers comportemental. Une des caractéristiques fondamentales de cet univers comportemental se trouve liée aux comportements « gagnant – perdant » qui caractérisent les jeux organisationnels d'intérêt et de pouvoir.

Mais la continuité organisationnelle ne serait pas compréhensible si elle devait dépendre exclusivement d'une représentation mentale individuelle, d'où le besoin de références externes qui guident les mises au point personnelles et qui, aux yeux de ces deux auteurs, prennent trois formes :

- Les visuels : cartographie des regroupements de personnel (organigramme, plans de charge, photographie du lieu de travail, etc.) ;
- Les archives qui servent de support à la connaissance organisationnelle (dossiers, rapports, bases de données, comptes financiers, outils, matériaux utilisés) ;
- Les programmes : description procédurale des routines organisationnelles qui servent de guide pour les actions à venir (plans de travail, politiques, protocoles, directives, procédures et prototypes).

L'apprentissage organisationnel est possible lorsque les individus se trouvent confrontés à une situation problématique et qu'ils entament une investigation au nom de l'organisation. Pour devenir organisationnel, l'apprentissage résultant de l'investigation doit s'intégrer aux représentations mentales que les membres se forgent de l'organisation et / ou aux objets épistémologiques de référence (visuels, archives, programmes). Les produits d'apprentissage résultant de l'investigation devront tous comporter les preuves d'un changement dans la théorie organisationnelle d'usage. Bien souvent, ce sont les leçons tirées de l'investigation qui induisent ces changements.

Cependant, tout exemple spécifique d'apprentissage organisationnel peut, de bien des manières, s'avérer :

- Non-valable : n'importe quel changement peut être fondé sur une leçon s'avérant fautive ou non exploitable. J. G. March⁶⁶ emploie le terme d'apprentissage superstitieux. Il repose sur la croyance que, si des événements se sont succédés dans le temps, ils sont forcément reliés les uns aux autres par des relations de cause à effet ;
- Non-productif : les gens peuvent collectivement apprendre à maintenir des schémas de pensée ou d'action qui inhibent l'apprentissage organisationnel productif ;
- ou simplement mauvais : persister par exemple dans une stratégie autrefois payante et désormais perdante (les *competences traps* de J. G. March).

Les théories d'usage amènent à effectuer des attributions, des jugements et des points de vue sans expliciter le raisonnement et sans vérifier le bien-fondé des évaluations effectuées. C'est ce type de comportement qui conduit aux incompréhensions et aux erreurs en chaîne car elles produisent des stratégies d'esquive et de dissimulation individuelles dont les effets se cumulent au niveau organisationnel. Elles produisent un modèle de l'apprentissage organisationnel restreint. Quand un écart apparaît entre les résultats et les objectifs fixés, la réponse consiste à envisager une action sans questionner la logique sous-jacente, c'est-à-dire sans modification des valeurs directrices. Face à la trilogie « défendre – évaluer – attribuer » de ce que ces deux auteurs qualifient de « modèle 1 » d'apprentissage en « simple boucle », ils proposent un « modèle 2 » conduisant à des stratégies d'action qui mettent en lumière la façon dont les agents ont établi évaluations et attributions pour

⁶⁶ M. D. Cohen, J. G. March et J. P. Olsen, *op. cit.*

encourager les autres à les examiner, conduisant ainsi à l'apprentissage en « double boucle », véritable garant de l'apprentissage organisationnel. En se référant au savoir actionnable, ils adhèrent aux thèses de K. Lewin qui viennent justement fonder le modèle type du changement organisationnel (« dégel – changement – regel »)⁶⁷.

Un de leurs concepts de référence est donc celui de « boucle » pour lequel ils distinguent :

- La « boucle simple », comme on l'a déjà vu, relève d'une modification mineure des règles existantes par amélioration de l'existant sans remise en cause des représentations de l'existant. Elle est liée, en même temps, à tout ce qui tend à renforcer les représentations en place. Les individus, pris au piège des jeux de pouvoir et de survie, génèrent des processus défensifs d'une force extraordinaire. Par exemple, une conversation conçue au départ pour être positive engendre des réactions de défense et renforce la méfiance et les non-dits. Ceci amène ensuite à contourner la dimension émotionnelle des problèmes importants dont il devient impossible de débattre. Il s'agit alors de boucles d'inhibitions primaires. Elles sont nourries par les « théories d'usage » des participants lors des confrontations directes. Ce sont des schémas de stratégies auto-renforcées qui ont souvent pour conséquence un « anti-apprentissage ». Il existerait d'ailleurs trois niveaux d'explication à ces schémas que représentent les boucles primaires d'inhibition : le niveau individuel, le niveau organisationnel et le troisième niveau que constitue l'interaction des deux premiers ;
- La « double boucle » concerne les modèles et les représentations. C'est cet apprentissage en « double boucle » qui va venir caractériser l'organisation apprenante. Pour qu'un apprentissage en double boucle ait lieu et perdure à tous les niveaux de l'organisation, il faut parvenir à mettre fin aux processus auto-entretenus. Pour que cette interruption ait lieu, il faut que les « théories d'usage » individuelles soient modifiées ;
- L'apprentissage de l'apprentissage ou *deutero-learning* (apprentissage au second degré) se caractérise par le fait que l'organisation « se penche » sur elle-même pour diagnostiquer les obstacles à l'apprentissage (autocensure, conformisme, attitudes défensives, sacralisation de la hiérarchie, rétention d'informations, etc.) ce qui conduit à réexaminer ses valeurs fondamentales en tentant de dépasser les blocages habituels pour redéfinir le sens donné à l'action (recadrage). Cette notion, tirée des auteurs de l'École de Palo Alto⁶⁸, mais à laquelle est attribuée ici une dimension organisationnelle, exprime l'idée de l'accroissement du potentiel d'apprentissage.

Cette distinction entre les différents types de « boucles » n'est pas forcément aisée car elle est brouillée par la dimension et la complexité organisationnelles. L'apprentissage en double boucle revêt une importance plus ou moins grande pour l'organisation dans son ensemble, selon le degré auquel les valeurs et les normes essentielles sont touchées. Le type d'apprentissage organisationnel aura tendance à varier en fonction du niveau d'agrégation (au regard des différentes strates regroupant des groupes d'individus) auquel il se produit et des liens plus ou moins étroits qui associent les unités entre elles à un même niveau ou à des niveaux différents.

Les actions menées pour développer l'apprentissage organisationnel productif se trouvent en réalité inhiber un apprentissage plus profond. La plupart des « réparations »

⁶⁷ K. Lewin, « Décisions de groupe et changement social », in A. Lévy (Ed.), *Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains*, Dunod, Paris, 1966.

⁶⁸ cf., par exemple, P. Watzlawick & J. Weakland & R. Fisch, *Changements : paradoxes et psychothérapie*, Seuil, Paris, 1975.

organisationnelles appartiennent à la simple boucle, même si elles sont entreprises par des intervenants qui professent l'apprentissage en double boucle. Surmonter ce paradoxe signifie réfléchir à ces schémas défensifs, notamment les théories d'usage de « modèle 1 » et à orienter l'enquête organisationnelle en conséquence.

Afin de vaincre le paradoxe de l'apprentissage, les étapes suivantes représentent, pour ces auteurs, une démarche vers l'apprentissage en double boucle au sein d'une enquête organisationnelle :

1 – Décrire les schémas défensifs, incluant les comportements significatifs, tant au niveau individuel et interpersonnel qu'au niveau du groupe, de l'intergroupe et de l'organisation. Le but est d'aider les agents à rendre explicite et à accepter la responsabilité de leurs contributions aux boucles primaires et secondaires d'inhibition.

2 – Concevoir, avec les participants, des façons d'interrompre les processus auto-renforcés et circulaires qui inhibent l'apprentissage en double boucle.

3 – Aider les participants à évaluer la mesure dans laquelle leurs stratégies d'action sont susceptibles de limiter la mise en œuvre des solutions qu'ils ont élaborées. Cette étape consiste à les aider à évaluer l'écart entre leurs théories professées et leurs théories d'usage et à prendre conscience des routines défensives.

4 – Aider les participants à comprendre comment ils ont participé à la création et au maintien d'un univers comportemental où les stratégies qu'ils révisent pour corriger la situation ont peu de chances de s'avérer efficaces.

5 – Impliquer les participants dans des séances où ils peuvent développer les concepts et les compétences dont ils ont besoin pour échapper à ces contraintes. Les stratégies d'action de « modèle 2 » doivent servir de valeurs dominantes.

6 – Réduire le recours au raisonnement défensif et accroître le recours au raisonnement productif. Ceci signifie que les individus élaborent et mettent en œuvre leurs projets de façon à pouvoir rendre leurs principes et leurs inférences explicites, concevant leurs conclusions de manière telle que leurs prétentions à la validité soient sujettes à des tests rigoureux.

7 – Réduire les boucles secondaires d'inhibition, en particulier les routines défensives, et les remplacer par une enquête consciencieuse, une bonne dialectique et un apprentissage en double boucle.

En suivant ces étapes, la capacité d'apprendre à apprendre se développerait, l'organisation devenant de plus en plus autonome et gérant de mieux en mieux ses processus de management et ses performances.

L'intérêt majeur de cette perspective est de fonder une « vraie » théorie de l'apprentissage organisationnel qui ne déconnecte pas la logique de l'apprentissage organisationnel *stricto sensu*, c'est-à-dire tout ce qui tourne autour des informations, des connaissances et des individus, de la logique de l'organisation apprenante, c'est-à-dire des conditions structurelles et procédurales qui favorisent l'apprentissage. Par différence avec la référence qui suit, la référence à de l'*actionable knowledge* tend à privilégier l'axe « abstrait – concret » sur celui de la socialisation organisationnelle qui repose sur la dualité « tacite – explicite ».

Les apports de Ikujiro Nonaka & Hirotaka Takeuchi et le jeu de la dualité « savoirs tacites – savoirs explicites » dans l'apprentissage organisationnel

I. Nonaka & H. Takeuchi⁶⁹ ont proposé un modèle qu'ils qualifient de « spirale du savoir ». Mais il s'agit ici moins de commenter la dualité « savoirs tacites – savoirs explicites » que d'en considérer la dynamique de transformation, dynamique qui privilégie radicalement l'axe « tacite – explicite » en laissant de côté l'axe « individuel – collectif ». En effet, pour ces deux auteurs, le tacite est inséparable de l'explicite ». Avec cette « spirale », il y est en effet beaucoup plus question de *knowing* que de *knowledge* donc de conversion (de la socialisation organisationnelle des actifs immatériels que constituent les connaissances – *knowledge assets*) - plus que de la transmission - et de construire une dynamique d'apprentissage à partir de la césure « connaissances privées – connaissances publiques ».

Pour ce qui concerne l'apprentissage organisationnel proprement dit, ces auteurs proposent le modèle dynamique suivant :

- La formalisation des savoirs tacites pour aller du savoir-faire tacite vers le savoir-faire explicite ;
- La combinaison (de l'explicite vers l'explicite) par opérations logiques (tri, addition, catégorisation) pour créer de nouveaux savoirs ;
- L'intériorisation (de l'explicite vers le tacite) par enracinement (réflexes, automatismes) des connaissances explicites ;
- La socialisation (pour aller du tacite vers le tacite) par acquisition directe d'une connaissance par la pratique, l'imitation, l'observation.

Pour eux, la création de la connaissance organisationnelle intègre ces quatre types de transformations et se développe sur deux dimensions : épistémologique (la différence tacite – explicite) et ontologique (de l'individu à l'organisation et de l'organisation au domaine inter-organisationnel). Ces processus sont mutuellement complémentaires et interdépendants.

I. Nonaka & H. Takeuchi proposent alors 7 lignes directrices permettant le développement d'un projet d'apprentissage organisationnel.

- La création d'une vision de connaissances où le rôle de la direction générale quant à l'orientation du type de connaissances devant être créées ou recherchées dans le cadre d'une intention stratégique doit être souligné. On trouve ici reformulées les perspectives du « volontarisme managérial » ;
- Le développement d'un « équipage » de connaissances à partir d'agents à attirer et à garder dans l'organisation en favorisant, par exemple, l'hétérogénéité des profils, signe du plaidoyer pour la diversité à l'âge de la mondialisation vue comme une forme d'homogénéisation organisationnelle ;
- La création de fortes interactions pour faciliter la transformation des connaissances tacites en connaissances explicites ;
- L'existence d'un processus de développement de nouveaux produits et services comme élément central du dispositif de développement de nouvelles connaissances ;
- L'importance accordée au *middle management* qui est à même de vivre le décalage entre la vision de la direction générale et le quotidien dans un contexte de situations d'urgence, conséquences de la création de l'incertitude au travers des modes de compétition qui prévalent aujourd'hui ;
- La capacité de reclassement et de recontextualisation stratégiques des connaissances avec trois références en termes de configurations organisationnelles : la hiérarchie pour l'acquisition, l'accumulation et l'exploitation des connaissances, le projet pour la

⁶⁹ I. Nonaka et H. Takeuchi, *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*, De Boeck Université, Bruxelles, 1997.

- création de connaissances nouvelles et la base de connaissances dont le support formel en termes de système d'information est aujourd'hui privilégié. Et l'on trouve ici un tressage entre les perspectives des systèmes d'information, celles des configurations organisationnelles et l'apprentissage organisationnel ;
- La construction d'un réseau de connaissances avec le monde extérieur (en particulier les clients).

Il d'abord faut noter qu'avec cette perspective, il est plutôt question de transfert que de création de connaissances.

Indépendamment de sa réception « plate », c'est-à-dire sous la forme d'un principe de gestion, il est également intéressant de souligner la possibilité d'effectuer une interprétation culturaliste de la « spirale du savoir » au regard d'une inspiration « orientale de l'amélioration » à partir du taoïsme (la sagesse de « la voie »)⁷⁰. Cette perspective « orientale » peut néanmoins être considérée comme suffisamment significative dans son empreinte venue la culture asiatique et plus précisément japonaise, avec toutes les précautions qu'il faut prendre à ce sujet, en particulier celles qui concernent un culturalisme trop radical. N'oublions pas non plus l'écriture essentiellement aphoristique des ouvrages de référence, écriture qui rend leur compréhension particulièrement difficile. Les occidentaux ont en général du mal à comprendre le non-agir des taoïstes au regard de « la voie ». Il est important de souligner l'intérêt de cette référence culturaliste pour ce qui concerne les fondements « orientaux » de l'amélioration continue et du raisonnement en spirale. La réussite du *Kaizen* au Japon n'est-elle pas due en grande partie à une culture imprégnée de taoïsme et du culte de « l'acte juste », favorisant « naturellement » des pratiques d'amélioration continue, aux antipodes des conceptions occidentales qui, pour leur part, mettent en avant le principe de séparation de l'être par rapport au monde⁷¹. L'être y est ainsi considéré comme fondé à agir sur le monde. Un *leader* se caractérise ainsi par sa vocation à imposer une nouvelle forme au monde qui est le sien.

C'est pourquoi ces auteurs (et c'est en cela qu'ils établissent un lien avec la question de l'organisation apprenante) se réfèrent à la notion de *ba* traduite par « communauté stratégique de connaissance », notion qu'il est possible de rapprocher de celle de « communauté de pratiques ». Ce concept a été élaboré par le philosophe K. Nikishida puis développé par Shimizu. Il désigne un espace partagé pour permettre l'émergence de relations, que cet espace soit physique ou virtuel. Un *Ba* est donc caractérisé par une triple dimension physique, relationnelle et spirituelle et l'organisation peut être considérée comme constituée de *Ba*. C'est pourquoi ces auteurs invitent au dépassement de l'organisation dialectique, c'est-à-dire celle qui est constituée de tensions (« individus – organisation », « local – global », « court terme – long terme », « stratégique – opérationnel », « industrialisation – personnalisation », etc.) pour défendre l'idée d'une organisation constituée de *ba*. Il peut être considéré comme un espace dont les membres échangent, s'informent et font circuler des événements qui contribuent à développer de façon permanente des connaissances nouvelles. La notion de *ba* repose sur le fait que tout agent organisationnel est invité à entrer dans la communauté pour faire avancer la connaissance dans le contexte d'une logique organisationnelle mouvante, aux frontières

⁷⁰ Y. Pesqueux & D. Pham Huy & F. de Geuser, « Western Ideology and Management: an Oriental Detour », in R. Ajami et C. E. Arrington et F. Mitchell et H. Norreklit (Eds.), *Globalization, Management Control, and Ideology : Local and Multinational Perspectives*, DJOF Publishing, Copenhagen, Denmark, 2005.

⁷¹ Y. Pesqueux : « Les éléments du « moment japonais » en sciences de gestion », halshs-02648922
Yvon PESQUEUX

non délimitées. Comme le souligne E. Boutigny⁷², « bien que par essence variable et mouvante, la frontière du *ba* peut être néanmoins repérée et définie à partir du moment où la connaissance passe de son statut épistémologique à celui de simple information auprès des acteurs qui la reçoivent ou qui la transmettent (...) Cette perspective vise à déterminer la création de connaissance de façon non délibérée par le *learning by using* ou *learning by doing* ». Mais, comme le souligne P. Fayard⁷³, le *ba* est une notion qui ne peut valoir seule indépendamment de celle de *budo* et de celle de *kata*.

Les impacts organisationnels des traits de culture japonais doivent donc être soulignés.

Le *budo* renvoie à l'époque féodale dont le guerrier samouraï est la figure emblématique. Deux ouvrages font référence à la « philosophie » Samouraï, le *Gorin-no-sho* ou « traité des cinq roues » de M. Musashi⁷⁴ (ouvrage du XVI^e siècle), et le *Hagakuré* de J. Yamamoto⁷⁵, code de conduite des samouraïs rédigé entre 1710 et 1715. La « philosophie » du *Hagakuré* fait de l'action le moyen le plus efficace pour échapper aux limites individuelles en se plongeant dans une unité plus vaste. La logique organisationnelle de l'« école japonaise » s'inspire de la dévotion absolue du guerrier à son clan dans l'importance attribuée à l'action, à la dimension communautaire et au dévouement de l'agent organisationnel à cette dimension tactique et opérationnelle. L'intuition est centrale dans l'art du samouraï et l'importance attribuée à la connaissance intuitive y trouve son origine. Il s'agit de percevoir et de comprendre ce qui existe de manière implicite. La communication est fondée sur le non-dit et chacun apprend à sentir les signaux faibles, d'où l'écoute permanente du changement imperceptible ou à peine perceptible. Rien n'est considéré comme « donné ». La notion de rythme est donc au cœur de la logique organisationnelle « japonaise ». En conséquence, un esprit de veille permanente existe et permet de comprendre la manière japonaise de traiter les signaux faibles pour produire de la connaissance opérationnelle. La sensibilité « japonaise » aux signaux faibles renvoie à un savoir-faire tacite et à une réceptivité sans *a priori* alors que le raisonnement rationnel des Occidentaux se fonde sur une connaissance explicite, extérieure à l'individu.

Le *kata* représente un ensemble de routines créatives. Le *kata* est un processus d'apprentissage fondé sur la simplicité. La vérité, la connaissance ne sont pas considérées comme provenant d'une source extérieure car tout naît de l'individu et du travail sur lui-même, travail venant induire l'expansion de la connaissance. Le savoir être est indissociable du savoir-faire et c'est par l'intermédiaire du savoir-faire qu'on atteint le savoir être. La connaissance est le résultat d'un processus qui s'initie à partir de ce que l'individu sent et sait sans que pour autant qu'il l'ait formulé au préalable de manière explicite. Le *kata* de I. Nonaka repose sur les composantes de ce qu'il qualifie de « spirale du savoir ».

⁷² E. Boutigny, « L'apprentissage au cœur de l'activité collective : la question de la circulation des connaissances », Colloque « Technologies de l'information et de la communication (TIC), actifs d'apprentissage et nouveaux modèles dans les organisations », 23 juin 2006, IPAG, Nice.

⁷³ P. Fayard, *Le réveil du Samouraï – Culture et stratégie japonaise dans la société de la connaissance*, Dunod, Paris, 2006.

⁷⁴ M. Miyamoto, *Écrit sur les cinq roues*, Edition Maisonneuve et Larose, Paris 1995.

⁷⁵ J. Yamamoto, *Le livre secret des samouraïs*, Guy Trédaniel Editeur, Paris, 1999.

Mais, comme le signale C. Dablaka⁷⁶, c'est dans l'existence de « distances » entre le processus et ce qu'il recouvre que se situe aussi toute l'importance de la référence à des savoirs tacites. La vie des processus ne peut « être » sans la construction d'un ordre double, celui de leur formalisation et celui des savoirs le plus souvent tacites de leur fonctionnement.

Ceci étant, des critiques ont été adressées à la notion de savoir tacite. H. Tsoukas⁷⁷ remet en cause la dichotomie « tacite – explicite », en particulier la possibilité de transformer du savoir tacite en savoir explicite au regard d'une autre interprétation de la distinction de M. Polanyi, faisant de l'approche de I. Nonaka & H. Takeuchi une métaphore, celle du « conduit » (*conduit metaphor of communication*), où le savoir tacite est considéré comme susceptible d'être converti et transféré, ce qui dépend des compétences de jugement de l'utilisateur. A ses yeux, M. Polanyi considère le savoir dans l'engagement (*indwelling*) et le jugement personnel (*personal judgement*).

Pour leur part, S. D. N. Cook & J. S. Brown⁷⁸ soutiennent que le savoir est d'un seul genre (c'est-à-dire que savoir tacite et savoir explicite en sont des variantes). Chacune des quatre catégories de savoirs (explicite / tacite, individuel / collectif) doit être considérée comme distincte des autres car un type donné de savoir permet de faire ce que les autres ne peuvent rendre possible. Cette façon de définir le savoir ne permet pas de rendre compte de ce qui est su, sauf à introduire le *knowing*, savoir-faire lié à la pratique : il n'est mobilisable que lorsque l'individu est « en situation »

J.-Y. Barbier⁷⁹ estime que la notion de savoir tacite se heurte à une catégorisation difficile de la connaissance tacite dans la mesure où l'individu et le groupe sont complémentaires dans le processus de création de connaissances.

Le « nécessaire » oublié organisationnel

Avant d'envisager la notion d'« oublié organisationnel », rappelons, de façon liminaire, un certain nombre de risques ayant déjà été mis en évidence :

- La *learning myopia*⁸⁰ qui correspond à l'idée que l'on ne sait pas ce que l'on apprend ;
- L'apprentissage superstitieux, créateur d'ambiguïtés⁸¹ ;
- Les contradictions entre l'intentionnalité et les modes de réalisation des tâches⁸² ;

⁷⁶ C. Dablaka, « La modélisation et la contingence processuelle : les apports de l'apprentissage organisationnel et des parties prenantes : le cas de l'Africaine des assurances », *Mémoire de Master CNAM/ISOR*, Cotonou, 2010

⁷⁷ H. Tsoukas, *Complex Knowledge: Studies in Organizational Epistemology*, Oxford University Press, USA, 2005

⁷⁸ S. D. N. Cook & J. S. Brown, « Bridging Epistemologies: The Generative Dance Between Organizational Knowledge and Organizational Knowing », *Organization Science*, vol.10, n°4, juillet-août 1999, pp.381-400.

⁷⁹ J.-Y. Barbier, « Situations de gestion, formes de complexité et explicitabilité des connaissances tacites », in *Les dimensions de la connaissance tacite. Colloque International sur les méthodologies de la recherche*, 2004

⁸⁰ J. G. March & D. A. Levinthal, « The Myopia of Learning », *Strategic management Journal*, vol. 15, 1993, pp. 95-112.

⁸¹ B. Levitt & J. G. March, « Organizational Learning », *Annual Review of Sociology*, vol. 14, 1988, pp. 319-338

⁸² M. Zollo, « The Knowledge Evolution Cycle », *Working Paper*, AIM Research, GNOSIS, Manchester, 2005.

- L'ambiguïté produite par les pratiques d'apprentissages elles-mêmes⁸³ ;
- L'ignorance qui vaut aussi bien d'un point de vue émotionnel, cognitif qu'organisationnel.

Permettons nous d'ajouter l'absence d'apprentissage qu'il est possible de positionner en liaison avec les logiques managériales d'évitement. Soulignons aussi que pour que la connaissance organisationnelle vaille, elle se doit d'être enracinée mais aussi d'être « entretenue ».

Nous ne résistons pas ici à l'envie d'évoquer, à l'instar de P. Kletz⁸⁴, toute la difficulté, mais aussi tout le potentiel que constitue la référence aux deux notions d'« oubli organisationnel » et de « pardon organisationnel ». P. Kletz note en effet, qu'à sa connaissance, seuls C. Argyris & D. A. Schön⁸⁵ ont noté son importance dans la mesure où l'apprentissage de la « deuxième boucle » passe bien par l'oubli de la représentation précédente. Il questionne ainsi le fait de savoir pourquoi, dans la vulgate de l'apprentissage, on considère toujours que les connaissances ne doivent que s'accroître (dans la perspective d'un capital en expansion indéfinie) et que cela va mieux après qu'avant, sans pour autant disposer des éléments qui permettent de distinguer comme cela un « après » d'un « avant ». En effet, si jamais cela n'allait pas mieux « après », cela voudrait dire que l'on n'a pas appris. L'idéologie « progressiste » prévaut radicalement ici aussi, privant des apports d'une analyse construite sur d'autres perspectives. Ainsi va l'apprentissage organisationnel.

P. Kletz se pose donc la question de savoir pourquoi cela devrait aller mieux « après » au regard de la question de l'oubli organisationnel. Sans pour autant entrer dans des perspectives psychanalytiques, il propose ainsi de distinguer le « mauvais oubli » du « bon oubli ». Le « mauvais oubli » est celui qui détériore le progrès permis par l'évolution des représentations. Le « bon oubli » est celui qui correspond à l'assimilation de ce que l'on savait avant : on le connaît si bien que l'on en « oublie » même le contenu. Il faut donc assimiler pour oublier, le savoir étant ainsi incorporé. Ceci permet d'ailleurs de souligner l'anachronisme (au sens strict du terme) des développements liés à l'apprentissage organisationnel. La conception implicite du temps qui y prévaut est bien celle d'un temps chronologique et sans doute celle-là seulement. C'est ce qui teinte l'ensemble de ces modèles d'un arrière-fond comportementaliste, pour ne pas dire conditionnement. Il existe une sorte de parallélisme entre cette assimilation et ce qui est au cœur de l'idée de connaissance tacite, mais le projet est inverse de celui de I. Nonaka & H. Takeuchi⁸⁶ puisque le « bon oubli » rend tacites des connaissances explicites. L'oubli est alors vu comme une bonne chose. Mais P. Kletz, se référant à P. Ricœur⁸⁷, souligne que l'oubli est radical, c'est-à-dire qu'il efface les traces. L'oubli est effacement de la conscience et met ce qui est effacé en arrière-plan, pouvant donc être éventuellement remobilisé. L'assimilation conduit à un oubli de la mémoire, mais un oubli de réserve. L'oubli de réserve est celui dont la réminiscence ne se contrôle pas et dépend du contexte. Même si l'avant est oublié, le passé est toujours là. L'oubli de réserve influence le comportement de façon non programmée et trouve son stimulus dans l'émotion, l'intuition, le sentiment, l'impression. Quand la mémoire est « organisée », l'oubli tout comme l'ignorance le sont donc aussi.

⁸³ M. Zollo, *op. cit.*

⁸⁴ P. Kletz, *De l'oubli organisationnel*, mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Université de Paris I, 2004.

⁸⁵ C. Argyris & D. A. Schön, *op. cit.*

⁸⁶ I. Nonaka et H. Takeuchi, *op. cit.*

⁸⁷ P. Ricœur, *Temps et récit*, Seuil, Paris, 1991.

Ceci redonne alors toute sa place au sujet dans l'apprentissage. L'oubli est aussi une porte d'entrée sur la confiance qui, d'un point de vue organisationnel, comporte deux aspects, l'estime et la confiance généralisée dans la mesure où il faut avoir confiance pour oublier...

Toujours en contradiction avec l'idéologie progressiste, on peut également évoquer la dialectique de l'erreur et de l'apprentissage ainsi que la référence à une « amnésie organisationnelle ». Il faut alors avoir échoué pour apprendre.

En guise de conclusion

On pourrait ainsi proposer, pour ce qui concerne les contours de la question de l'apprentissage organisationnel, les lignes de compréhension suivantes.

- L'apprentissage organisationnel, comme l'indique le qualificatif d'organisationnel, n'est ni « humain » ni « artificiel » ; il s'en distingue même si ses modalités peuvent avoir quelque chose à voir avec ces deux aspects. L'apprentissage organisationnel entre en tension avec les deux autres ;
- L'apprentissage organisationnel se fonde sur une distinction qui peut être opérée entre les perspectives qui mettent plutôt l'accent sur les aspects organisationnels de l'apprentissage et celles qui mettent l'accent sur l'apprentissage. On parlera alors d'organisation apprenante et l'on cherchera à se poser la question des catégories organisationnelles venant rendre le contexte organisationnel favorable à l'apprentissage et de celles qui mettent l'accent sur l'apprentissage comme processus à l'œuvre dans les organisations. Dans les deux cas, la question est de savoir au profit de qui s'effectue cet apprentissage, question qui reste le plus souvent ouverte...
- L'apprentissage organisationnel se fonde aussi sur des modèles d'apprentissage qui peuvent être schématiquement réduits à quatre principaux : celui de l'apprentissage comme « discipline » en affiliation avec la pensée systémique par établissement de liens entre des « objets » de connaissance⁸⁸, celui de l'apprentissage à partir d'une conception de l'organisation comme système d'interprétation avec les notions d'*enactment* et de *sensemaking* de K. A. Weick⁸⁹ et celui d'un modèle en boucles d'apprentissage avec C. Argyris & D. A. Schön⁹⁰, celui d'une spirale de l'apprentissage continu à partir de la dualité « savoirs tacites – savoirs explicites », savoirs tacites dont la vocation est d'être explicités pour être incorporés aux savoirs explicites de I. Nonaka & H. Takeuchi⁹¹ ;
- Les conséquences pratiques de l'apprentissage organisationnel à partir de la notion de « connaissance organisationnelle » va de pair avec une perspective que l'on peut qualifier de « stratégique » et qui met l'accent sur le *knowledge MANAGEMENT*, où c'est le deuxième terme qui est important et qui vise à accélérer l'apprentissage organisationnel, et une perspective qui met l'accent sur le *KNOWLEDGE management*, où c'est le premier terme qui prévaut et qui enracine alors cet aspect dans les développements des systèmes d'information formels et accorde de l'importance aux experts. C'est aussi ce qui fonde la tension entre les approches en *knowledge* et les approches en *knowing* ;

⁸⁸ P. M. Senge, *op. cit.*

⁸⁹ K. E. Weick, *The Social Psychology of Organizing*, Addison-Wesley, 1979.

⁹⁰ C. Argyris et D. A. Schön, *op. cit.*

⁹¹ I. Nonaka et H. Takeuchi, *op. cit.*

- L'apprentissage organisationnel, en liaison avec les perspectives de l'organisation apprenante, propose aussi, au travers du recours à des notions telles que le réseau et les communautés de pratiques, une réinterprétation des configurations organisationnelles, dans des logiques telles que celles du processus, du projet ou, à un niveau conceptuel plus élevé, à celle de la hiérarchie, de la coordination ou de la transaction vers une injonction à l'apprentissage.

En conséquence, l'apprentissage organisationnel repose sur deux processus cognitifs. Le processus « individuel » est compris sur la base de la boucle d'apprentissage classique « signaux (perception sélective) – interprétation – réponse au regard d'une norme de référence ». Il serait également applicable aux groupes d'individus dans un cadre organisationnel favorisant l'apprentissage. Le processus « collectif » est construit sur la base de la construction de références partagées, d'où la gestion de l'information faite à partir de représentations codifiées et de la focalisation de l'organisation et de ses processus de gestion autour de ces représentations. C'est pourquoi il y sera si souvent question de « routine » pour lesquelles il sera mis l'accent sur l'intentionnalité, l'importance des représentations (les antécédents et les « pratiques ») et les ambiguïtés. L'apprentissage naît de l'évolution desdites routines. Mais la croyance en l'apprentissage organisationnel finit par être telle que les commentateurs finissent aujourd'hui par en faire une forme de superstition organisationnelle reposant sur une confiance totalement excessive dans les effets de l'expérience au nom de la supériorité de l'apprentissage délibéré sur l'apprentissage induit.

Il existe d'ailleurs peu de réflexion sur la notion de routine au-delà de leur « plate » acception tendant à les considérer comme des ensembles stables d'activités. La routine ainsi comprise conduit à les considérer comme des éléments permettant de comprendre la répétitivité et la prédictivité des comportements organisationnels. C'est d'ailleurs à ce titre que la répétition des routines opère avec des variations à la marge, conduisant à fonder la référence à un fondement évolutionniste du comportement organisationnel lu au travers de cette notion dans le contexte du cycle « variation – sélection – rétention ».

L'apprentissage organisationnel ouvre aussi la question de l'extensivité de la notion avec l'apprentissage inter-organisationnel qui se situe à la fois en déliaison avec l'organisation (que l'on retrouvera à propos des configurations organisationnelles apprenantes telles que les alliances, le réseau, les communautés de pratiques) et en re-liaison avec l'institution (avec le *cluster* et le territoire). Il ne s'agit donc pas d'une simple extensivité des catégories de l'apprentissage organisationnel, l'organisationnel n'étant pas seulement de l'organisation « étendue ». Mais finalement, l'apprentissage inter-organisationnel existe-t-il ?

L'apprentissage organisationnel se situe quand même dans la perspective du management scientifique comme en atteste son enracinement dans les systèmes d'information, et ceci malgré la substance humaine de ce qu'est la connaissance. Avec l'apprentissage organisationnel, il en va d'un projet d'annulation du « ressenti » comme composante possible de la substance organisationnelle. Cet héritage tend à lui faire nier l'existence et donc la liberté du « sujet » au nom de l'injonction à la réalisation efficiente des objectifs. Il s'agit en quelque sorte de rendre les agents organisationnels « transparents », leur existence n'étant fondée que sur leur capacité à créer des connaissances dans le but de les voir accumulées dans l'organisation. Ce serait, en quelque sorte leur raison d'être organisationnelle. Au nom du « volontarisme managérial », il y est donc moins question de

Yvon PESQUEUX

vouloir comprendre que de vouloir agir, comme l'indique d'ailleurs la notion de « savoir actionnable ».

Focus : la difficile notion d'éducation⁹²

La notion d'éducation appartient au même champ lexical que celles d'information, de connaissance, de savoir, de compétence, de didactique, d'enseignement, d'apprentissage, d'expérience et de pédagogie dont l'importance est telle qu'il est question d'un droit à l'éducation.

Education vient du latin *educare* qui signifie « tirer hors de », c'est-à-dire développer, faire produire. L'éducation peut être alors envisagée selon deux aspects⁹³ : l'éducation comme formation et l'éducation comme comportement. L'éducation pourrait être définie comme l'art de former une personne, en développant ses qualités intellectuelles, culturelles ou morales, par la transmission de connaissances, valeurs ou pratiques afin de développer sa personnalité et ses capacités dans un domaine et un environnement donné.

L'enseignement, du latin *insignis* signifie « remarquable, marqué d'un signe » est une pratique visant à transmettre des connaissances⁹⁴, un savoir⁹⁵, visant des compétences dans le cadre d'une institution éducative. L'enseignement est également relatif à ce qui enrichit la pensée ou l'action, à la manière d'une leçon (riche d'enseignements, tirer un enseignement), il est donc susceptible d'influencer le passage à l'action.

La connaissance est le fait de comprendre, de connaître les caractéristiques de quelque chose⁹⁶. Montaigne la définissait comme « l'ensemble de ce que l'on sait »⁹⁷. C'est un ensemble d'informations assimilées et utilisables pour une action⁹⁸.

Le savoir, du latin *sapere* (avoir du discernement), est l'ensemble de connaissances ou aptitudes d'une personne ou d'une collectivité, acquises par l'étude, l'observation, l'apprentissage et/ou l'expérience⁹⁹¹⁰⁰

La notion de compétence (le plus souvent utilisé sous sa forme plurielle), du latin *competentia*, (juste rapport) est une capacité reconnue en raison de connaissances et de l'aptitude à les mettre en oeuvre afin d'obtenir des résultats attendus. La compétence se nourrit de connaissances¹⁰¹.

⁹² H Madec, *Mobilisation aux enjeux du développement durable : de l'intention à l'action*, Mémoire de Master 2 « Organisation et Gouvernance du Développement Durable (OGDD) », CNAM, 2020

⁹³ CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales)

⁹⁴ *Dictionnaire Larousse*

⁹⁵ CNRTL

⁹⁶ *Dictionnaire Larousse*

⁹⁷ Montaigne, *Essais*, 1. II, chap. XII, Gallimard, Paris, p. 599 (Ed. originale : 1580)

⁹⁸ Y. Pesqueux, « *Knowledge Management* : capital social, donnée, information, compétence, connaissance », halshs-02877540, 21/6/2020

⁹⁹ CNRTL

¹⁰⁰ Y. Pesqueux, *op. cit.*

¹⁰¹ Y. Pesqueux, *op. cit.*

La didactique, du grec *didaktito*, *enseigner*, est une réflexion sur la transmission des savoirs et l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires.

La pédagogie, du grec *παιδαγωγία*, direction ou éducation des enfants, est englobée les pratiques destinées à enseigner. C'est l'art de transmettre, l'aptitude à bien enseigner un savoir ou une expérience par l'usage des méthodes les plus adaptées à l'audience concernée.

L'apprentissage peut être défini comme l'appropriation de connaissances, de valeurs et de compétences, dans un but de modifier les schémas comportementaux sous l'influence d'un environnement et d'une expérience. Il peut donc être considéré comme une forme d'éducation, au sein mais également hors du cadre d'une institution éducative.

Les principaux courants dans le domaine de l'apprentissage :

- Cognitivismisme ou modèle transmissif : apprentissage par la transmission de l'information qui considère que le savoir est lié à des processus mentaux internes tels que la pensée et la mémoire. L'enseignant, le sachant, expose des données à des apprenants. Dans ce schéma, apprendre, c'est écouter, mémoriser, comprendre.
- Behaviorisme : J. B. Watson¹⁰² fonde le behaviorisme en 1913 (du terme *behavior* en anglais : comportement) et considère que l'apprentissage est basé sur le comportement observable de la maîtrise d'une connaissance, c'est-à-dire que l'apprenant doit être « capable de » faire (verbe d'action), et non pas seulement comprendre, savoir (verbe mentaliste). Dans ce schéma, l'enseignant adapte son cours de façon progressive et hiérarchique au regard des facultés intellectuelles de l'apprenant, qui ajuste son comportement à chaque étape en fonction des instructions ou encouragements. B. F. Skinner¹⁰³ a développé les concepts de « conditionnement opérant » et de « renforcement », où il utilise le principe « stimulus – réponse » pour fonder l'apprentissage. « *Enseigner n'est rien d'autre, en effet, qu'arranger les conditions de renforcement dans lesquels les élèves apprendront. Ils apprennent en fait, sans qu'on les instruisse, dans leur milieu naturel, mais l'enseignement organise les conditions de l'apprentissage, de façon à leur faciliter, à accélérer l'apparition de comportements qui, sans cela, ne seraient que lentement acquis, ou n'apparaîtraient jamais* ».
- Constructivisme qui est une conception développée en 1964 par Jean Piaget en réaction au behaviorisme. Cette théorie de l'apprentissage est fondée sur l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui les apprennent et repose sur l'hypothèse selon laquelle, en réfléchissant sur ses expériences, l'apprenant construit sa propre vision du monde dans lequel il vit. Cette capacité d'adaptation repose sur deux processus : l'interaction de l'individu avec son milieu par l'assimilation (intègre les informations perçues au sein de sa structure

¹⁰² J. B. Watson, « Psychology as the behaviorist views it », *Psychological Review*, vol. 20, n° 2, 1913, pp. 158 et suivantes.

¹⁰³ B. F. Skinner, *The Behavior of Organisms*, Appleton-Century, New York, 1938 - *Verbal Behavior*, Copley Publishing Group, New York, 1957

cognitive) ou par l'accommodation (modifie sa structure cognitive pour intégrer les éléments nouveaux de la situation, ce qui suppose un niveau minimum d'éducation fondamentale. L. Vygotski a mis en évidence l'importance de l'interaction entre la personne et l'environnement social¹⁰⁴ et a souligné la distinction entre les concepts quotidiens (spontanés), appris par l'expérience et les concepts scientifiques (enseignés) qui nécessitent une explication par un enseignant, par analogie avec l'apprentissage d'une langue maternelle (spontanée) et celui d'une langue étrangère (scientifique).

- L'apprentissage par l'expérience (D. A. Kolb¹⁰⁵ sur la théorie de l'apprentissage expérientiel (*experiential learning theory* – ELT) propose un modèle qui s'appuie sur le principe qu'un individu fait son apprentissage par la découverte. L'apprentissage doit être envisagé comme un processus par lequel la connaissance est créée par la transformation de l'expérience. Son modèle repose sur un cycle d'apprentissage en quatre étapes : l'apprentissage concret (l'apprenant rencontre une nouvelle expérience ou réinterprète une expérience existante), l'observation réflexive (l'apprenant réfléchit sur l'expérience à titre personnel), la conceptualisation abstraite (l'apprenant forme de nouvelles idées, ou modifie des idées existantes, sur la base des réflexions issues de la phase précédente) et l'expérimentation active (l'apprenant applique les nouvelles idées à son environnement pour voir s'il y a des modifications dans la prochaine apparence de l'expérience. Il propose une typologie à partir du fait que tout apprenant se caractérise par la préférence qu'il donne à l'une des quatre phases du cycle d'apprentissage au regard de quatre profils d'apprenants¹⁰⁶ : le « Divergent » (Concret-Réflexif), caractérisé par sa capacité d'imagination et son « intelligence émotionnelle », le « Convergent » (Abstrait-Actif) qui se plaît à appliquer les idées, l'« Accommodateur » (Concret-Actif) qui préfère les faits à la théorie et l'action à la méditation et l'« Assimilateur » (Abstrait-Réflexif) intéressé par les concepts et les théories.

Chaque individu n'apprenant pas de la même manière, l'enseignement doit prévoir des apprentissages permettant de communiquer à l'ensemble de ses profils.

Le modèle de Kolb a inspiré l'auteure australienne B. McCarthy¹⁰⁷ pour développer le modèle 4MAT qui propose aux enseignants une méthode pour sélectionner et organiser des activités d'apprentissage dans le cadre d'une formation, afin de maximiser la motivation et l'efficacité d'apprentissage pour chaque type cognitif d'apprenant. Cette stratégie propose une ligne directrice pour l'organisation de l'ensemble de la démarche d'enseignement-apprentissage.

- L'apprentissage par la participation comme théorie sociale de l'apprentissage ou théorie de l'apprentissage situé – *situated learning* (G. Brougère¹⁰⁸ et E. Wenger pour les communautés de pratique considérées ici comme des communautés

¹⁰⁴ L. Vygotski, *Pensée et Langage*, La dispute, Paris, 2019 (Ed. originale : 1934)

¹⁰⁵ D. A. Kolb, *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1984

¹⁰⁶ D. Chartier, « Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique », *Savoirs*, vol. 2, n° 2, 2003, pp. 7-28, DOI : 10.3917/savo.002.0007. URL : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2003-2-page-7.htm>

¹⁰⁷ B. McCarthy, « A Tale of Four Learners : 4MAT's Learning Styles », *Educational Leadership*, vol. 54, n° 6, 1997, pp. 46-51

¹⁰⁸ G. Brougère & A.-L. Ulman (Eds.), *Apprendre de la vie quotidienne*, PUF, Paris, 2009

d'apprentissage). La notion de communauté de pratique (CoP) abordée par E. Wenger dans les années 1990, correspond à des structures sociales, spontanées, auto-organisées et informelles, reconnues pour avoir des capacités en matière de management des connaissances, et considérées comme l'unité active de compétence d'une organisation. E. Wenger va préciser la notion en 2004¹⁰⁹ comme « *tous les groupes de personnes qui partagent une préoccupation ou une passion pour quelque chose qu'ils font et apprennent comment faire mieux en interagissant régulièrement ensemble*¹¹⁰ », manière alternative de faire du management des connaissances. La communauté de pratique appréhende l'apprentissage comme un processus de participation à des groupes sociaux, participation qui évolue progressivement dans l'engagement, le novice ayant ainsi la possibilité de devenir expert. Cette théorie sociale de l'apprentissage se distingue de l'apprentissage individuel classique (institutionnel) en considérant que le fait d'apprendre est quelque chose de naturel au regard des capacités de tout individu. Il articule l'apprentissage autour de quatre composantes : la pratique d'une activité, un processus d'appartenance à une communauté, un processus de construction identitaire et un processus de construction de sens. La communauté de pratique repose sur trois fondements : un engagement volontaire et réciproque des membres à interagir à partir de normes sociales d'interaction, un environnement qui fonde l'objectif commun, et le partage de ressources communes. En termes d'engagement des membres dans une communauté de pratique, E. Wenger distingue trois figures : les experts (leaders de la communauté, références en matière de compétence et de connaissance sur un sujet, et dont l'engagement s'exprime comme une capacité à aligner la communauté par rapport à l'extérieur), les participants (qui participent aux activités et dont l'engagement peut prendre la forme d'une capacité à imaginer des nouvelles possibilités de développement pour la communauté) et les membres (les plus nombreux et qui sont ceux qui se reconnaissent dans la communauté sur le plan identitaire mais dont l'engagement est symbolique. Cette participation périphérique est néanmoins légitime). Ce processus ne fonctionne que si la participation fait sens pour les agents concernés. Il est apporté par le fait que la participation donne des résultats, c'est-à-dire qu'elle transpose (processus de réification) quelque chose d'abstrait (une problématique, une situation, une réflexion) en quelque chose de concret (une action, une solution, un objectif atteint, etc.). Les résultats des travaux d'E. Wenger tendent donc à démontrer qu'un processus d'apprentissage n'est possible que s'il est accompagné d'un processus de socialisation et d'un processus de création identitaire. E. Wenger a initialement développé cette théorie dans le champ des organisations et ses travaux ont pris une ampleur considérable, notamment aux Etats-Unis où il a été missionné par le gouvernement pour une étude sur les technologies destinées aux CoP, ainsi qu'auprès de grandes organisations pour gérer les connaissances. Il va cependant étendre son champ d'investigation hors du monde des organisations, en acceptant d'élargir les communautés de pratiques intégrant divers profils n'appartenant pas forcément à la même entreprise, et n'exerçant pas le même métier.

¹⁰⁹ V. Farnsworth & I. Kleantous & E. Wenger-Trayner, « Communities of Practice as a Social Theory of Learning », *British Journal of Education Studies*, 2016, DOI : 10.1080/00071005.2015.1133799

¹¹⁰ P. Lièvre & E. Bonnet & N. Laroche, Etienne Wenger, *Communauté de pratique et théorie sociale de l'apprentissage*, EMS Editions, collection « Les grands auteurs », Cormelles le Royal, 2016

G. Brougère aborde également la notion de participation comme une clé pour comprendre le constat d'un apprentissage non dissocié de la pratique, comprendre comment on peut apprendre de la vie quotidienne et à partir de l'idée que c'est en participant qu'on apprend¹¹¹. Selon G. Brougère, participer, c'est « prendre part à », ce qui renvoie à une dimension d'activité et une dimension de collectif, qui nécessitent à la fois action et connexion, par un engagement dans une activité partagée. Si la vie quotidienne offre de multiples occasions de participation, néanmoins, chacun ne participe pas de la même manière, et l'appartenance à une communauté facilite le processus d'apprentissage, à travers des modalités que l'auteur définit comme une participation aménagée, présentée également par B. Rogoff¹¹² comme une « participation guidée »¹¹³, à savoir apprendre par une participation progressive selon un processus défini par la communauté. Ce processus permet une progression de la participation des apprenants (sorte de carrière des participants), par l'observation (première attitude du « débutant »), l'imitation, la réalisation de tâches aisées, facilitées par ceux qui encouragent la participation, L'enseignant (le sachant) se positionne comme un facilitateur, également participant, en créant un cadre d'apprentissage (ressources, encouragements, soutien, conseils). La valorisation des réalisations progressives de l'apprenant apparaît d'ailleurs comme un facteur de motivation à la participation, donc d'implication progressive de l'apprenant, ce qui n'est pas forcément constaté dans le cadre éducatif institutionnel (écoles). Participer et apprendre sont alors considérés indissociables.

- Un dernier courant se développe aujourd'hui au regard du croisement de deux univers : celui des neurosciences qui mettent l'accent sur les connexions et les associations et celui de l'intelligence artificielle qui met l'accent sur la codification des informations.

Mais il est important de signaler les limites de l'apprentissage au regard du niveau de volonté d'apprendre, ce qui soulève la question de l'engagement. En effet, l'intensité de la participation et donc de l'engagement est la condition nécessaire à l'apprentissage. Une deuxième limite concerne la possibilité qu'une situation offre pour s'engager, de participer.

Focus sur « éducation formelle – éducation informelle – éducation non formelle »

Dans la mesure où quand on parle d'éducation, on parle également de formation et de former,

¹¹¹ G. Brougère & A.-L. Ulman, *op. cit.*

¹¹² B. Rogoff & C. Goodman Turkkanis & L. Bartlett (Eds.), *Developing Destinies : A Mayan Midwife and Town*, Oxford University Press, 2011 – *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford University Press, 2003 – *Learning Together : Children and Adults in a School Community*, Oxford University Press, 2001 – B. Rogoff & L. Alcalá & A. D. Coppens & A. López & O. Ruvalcaba & K. G. Silva, K.G. (2014) (Eds.), « Learning by Observing and Pitching In to Family and Community Endeavors », Special Issue, *Human Development*, vol. 57, 2014

¹¹³ G. Brougère & M. Vandebroek (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Peter Lang, Bruxelles, 2007

il est intéressant de constater comment, dans le domaine de l'éducation, s'est effectuée l'institutionnalisation de la notion d'« éducation informelle » et d'« éducation non formelle », notions apparues durant la décennie 90 (UNESCO 1997, Union Européenne 1998, Symposium du Conseil de l'Europe – 13-18 octobre 2000), donc environ vingt ans après l'institutionnalisation de la notion d'« économie informelle » (BIT – Bureau international du travail), pourtant deux entités des Nations Unies. La classification internationale type de l'Education (CITE 97) établit que : « *l'enseignement non formel peut (...) s'adresser à des personnes de tout âge. Selon les spécificités du pays concerné, cet enseignement peut englober des programmes d'alphabétisation des adultes, d'éducation d'enfants non scolarisés, d'acquisition de compétences utiles à la vie ordinaire et professionnelle et de culture générale* ». Les enfants (scolarisés ou non) tout comme les adultes sont concernés au-delà de la compensation, du palliatif, du rattrapage dans la mesure où les compétences de la vie ordinaire domestique et professionnelle élargissent le champ d'usage des deux notions. C'est ce qui a conduit à envisager la prise en compte des logiques de formalisation de l'éducation non formelle par structuration de ces activités éducatives dans le cadre du système scolaire et universitaire (reconnaissance officielle d'acquis dans le contexte de diplômes au cours ou à la fin de la formation par valorisation des acquis de l'expérience).

Ce que l'on nomme éducation non-formelle se distingue de l'éducation dite formelle et de l'éducation dite informelle. L'éducation informelle est liée à la vie quotidienne alors que l'éducation non formelle est dispensée dans le temps de travail et / ou dans un temps de formation, sur une base volontaire, sans pour autant donner lieu à des évaluations et à la délivrance de titres certifiant la bonne acquisition de ce qui a été enseigné. C'est à ce titre que l'éducation non formelle comme l'éducation informelle jouent un rôle important dans le développement personnel. Elle est en particulier constitutive d'un savoir informel dont la non-reconnaissance est justement un enjeu majeur. Reconnaître l'éducation informelle, c'est en institutionnaliser l'existence. La VAE (valorisation des acquis de l'expérience) constitue d'ailleurs une forme de titrisation de l'éducation non formelle, le parallélisme avec les produits financiers dérivés ayant toute sa validité dans la mesure où « apprenant » et institution peuvent spéculer dessus (au sens propre comme au sens figuré).

Le Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes (R. Brander *et al.*) propose des caractéristiques permettant de fonder l'éducation non-formelle : « *elle est volontaire ; accessible à tous ; il s'agit d'un processus organisé à visée éducative ; elle est participative et centrée sur l'apprenant ; elle vise à l'acquisition de capacités préparant à la vie et à une citoyenneté active ; elle est fondée sur un apprentissage aussi bien individuel qu'en groupe, dans le cadre d'une approche globalement collective ; elle est globale et structurée ; elle est fondée sur l'action et l'expérience, à partir des besoins des participants* »¹¹⁴. Elle permet la transmission de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être tout en étant fondée sur l'initiative, donc finalement dans les logiques du « moment libéral »¹¹⁵ et de ses catégories (capital humain, développement personnel).

Cette distinction conduit à mettre en avant des « modèles d'apprentissage » venant combiner les trois registres en soulignant l'inexistence de frontières claires entre eux mais plutôt d'un *continuum*. C'est ce qui permet d'associer des lieux d'apprentissage (celui de la vie courante, de l'activité professionnelle, de la formation continuée pour déboucher sur

¹¹⁴ P. Brander *et al.*, *Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, Conseil de l'Europe, 2002.

¹¹⁵ Y. Pesqueux, *Gouvernance et privatisation*, PUF, Paris, 2007.

l'idée de formation tout au long de la vie). Ceci étant, il faut aussi constater que ces « éducations - apprentissages » peuvent aussi avoir lieu à l'école et dans les lieux institutionnalisés d'enseignement. C'est ainsi que A. Rogers¹¹⁶ met en avant la référence à une « socialisation organisationnelle », l'éducation formelle relevant alors de groupes spécifiés et de comportement des sujets à l'intérieur de ces groupes. Il débouche alors l'existence de zones de transitions entre les différents processus éducatifs sur la base d'une participation des sujets éloignant ainsi la question d'une approche analytique de l'éducation. Education et apprentissage sont alors considérés comme poursuivant des cours parallèles. H. Colley *et al.*¹¹⁷ ont proposé en 2003 une autre représentation du *continuum* en rassemblant des critères donc sans véritablement déboucher sur des catégories actionnables. Pour répondre à cette différenciation, J. Cross¹¹⁸ met en avant la notion de « *learning mixer* ».

Mais le processus d'enseignement est absent alors que, dès 2001, D. W. Livingstone¹¹⁹ en avait souligné l'importance dès 2001 dans la combinaison entre deux structures de connaissances : la « connaissance préétablie » et la « connaissance situationnelle ». C'est en cela que la référence à l'éducation non formelle se retrouve fondamentalement liée à celle de « création de sens », éducation formelle et éducation non formelle se référant à la nécessité de signaler l'importance d'une institution à défaut de laquelle le non formel reste du domaine du non formalisé (cf. l'autodidacte) car sans aucune généralisation possible, d'où la discussion de la validité de la dualité « formel – informel ». Comment faire alors si on ne se réfère pas à un processus d'enseignement non formel, ce processus n'étant pourtant pas posé en dualité de l'éducation formelle alors même que l'on ne conçoit jamais l'apprentissage sans interaction entre individus sauf à considérer que l'observation décontextualisée (d'un animal, d'une chose, etc.) puisse être acceptée comme mode d'apprentissage ? Il en résulte l'assertion suivante : s'il n'est pas possible d'apprendre de toute chose, toute chose est par contre en position de faire apprendre quelque chose. Du point de vue d'une conception de l'apprentissage, il en résulte qu'éducation et apprentissage sont fondamentalement liés.

Cette terminologie a été reprise dans le cadre de la politique européenne d'enseignement et de formation (CE-CEDEFOP, 2008)¹²⁰. Ces définitions reprises et complétées dans le rapport de l'OCDE¹²¹ de P. Werquin¹²² « *doivent permettre aux*

¹¹⁶ A. Rogers, « Looking Again at Non-formal and Informal Education – Towards a New Paradigm », *The Encyclopaedia of Informal Education*. [http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm], London, 2004. – A. Rogers, « Informal Learning in Lifelong Learning », *Danish Centre on Education and Advanced Media Materials (DREAM) Conference*, University of Southern Denmark, Odense, September 21-23 2006

¹¹⁷ H. Colley & P. Hodkinson & J. Malcolm, *Informality and Formality in Learning: a Report for the Learning and Skills Research Centre*, Learning and Skills Research Centre, London [<http://www.hrm.strath.ac.uk/teaching/postgrad/classes/full-time-41939/documents/formalandinformallearning.pdf>], 2003

¹¹⁸ J. Cross, « All or Nothing ». *Informal Learning Blog*, February 9 [<http://www.informl.com/2007/02/09/all-or-nothing/>], 2007

¹¹⁹ D. W. Livingstone, « Adult's Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research » *NALL Working Paper n° 21* [<http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/21adultsinformallearning.pdf>], 2001

¹²⁰ Commission européenne (CE). Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop). Terminologie sur le site : <http://europass.cedefop.europa.eu/fr/education-and-training-glossary>.

¹²¹ Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)

décideurs, chercheurs, praticiens de parler le même langage dans les échanges internationaux » (p. 29).

Apprentissage formel : « *apprentissage dispensé dans un contexte organisé et structuré (par exemple dans un établissement d'enseignement ou de formation, ou sur le lieu de travail), et explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant ; il débouche généralement sur la validation et la certification* » (CE-CEDEFOP). P. Werquin note qu'il s'agit d'un apprentissage intentionnel de la part de l'apprenant et (ou) de celui qui en a décidé. Cette définition, ne se limitant plus à l'éducation et à la formation initiale, est maintenant assez consensuelle.

Apprentissage non formel : « *apprentissage intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) mais qui comporte un important élément d'apprentissage. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant. Notes : les résultats/acquis de l'apprentissage non formel peuvent être validés et aboutir à la certification ; l'apprentissage non formel est parfois décrit comme apprentissage semi-structuré* » (CE-CEDEFOP). P. Werquin note un manque de consensus en raison de la variété des approches permettant ce type d'apprentissage.

Apprentissage informel : « *apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. Notes : les résultats/acquis de l'apprentissage informel ne conduisent habituellement pas à la certification mais peuvent être validés et certifiés dans le cadre des programmes de validation des acquis. L'apprentissage informel est parfois appelé apprentissage expérientiel* » (CE-CEDEFOP). Selon P. Werquin, il fait alors référence à l'expérience tout court, au fait que les individus sont en permanence exposés à des situations d'apprentissage.

P. Werquin s'interroge sur l'utilité de définitions uniques et rigides aux frontières hermétiques et propose une réflexion sur une approche en *continuum* avec des degrés de formalité entre les deux extrêmes formel et informel. Cela permettrait de fixer des dimensions importantes selon les particularismes nationaux, locaux : dimension intentionnalité (intentionnel ou non), dimension structuration (en termes de sujets, disciplines ou non, planifiés ou non), dimension contrôle (réglementation et prestataires de l'état, accrédités ou sans restriction, mécanisme d'assurance qualité ou non).

H. Colley *et al.*¹²³ Notent qu'il existe un foisonnement sémantique : apprentissages accidentels, intentionnels, incidents, implicites, nomades, expérientiels, émergents, actifs (ou apprentissages par l'action), autodirigés, autonomes, entre pairs, non formels, pratiques...

¹²² P. Werquin, *Recognising Non-formal and Informal Learning : Outcomes, Policies and Practices*. Paris, OECD, 2010.

¹²³ J. Malcolm & P. Hodkinson & H. Colley., « The Interrelationships between Informal and Formal Learning, *Journal of Workplace Learning*, vol. 15, n° 7/8, 2003, pp. 313-318. <https://doi.org/10.1108/13665620310504783>

Ils considèrent quatre aspects, chacun sur un *continuum* plus ou moins formel, qui se retrouvent dans toute situation d'apprentissage : 1) contrôle du processus d'apprentissage (par un formateur, animateur qui fournit un soutien ou par l'apprenant qui reçoit l'aide d'un collègue, d'un ami) ; 2) cadre (salle de formation ou couloir...) ; 3) but de l'apprentissage (activité explicitement définie ou non comme apprentissage ; but défini par une autorité supérieure comme un employeur ou par l'apprenant) ; 4) contenu (acquisition d'un savoir théorique, d'une haute technicité ou d'une pratique courante ; résultats spécifiques conduisant à une certification ou non clairement énoncés).

D. Schugurensky & M. Rieu¹²⁴ identifient trois formes d'apprentissage informel :

- Les apprentissages autodirigés (intentionnels, conscients ; sans l'aide d'un professionnel de la formation) ;
- Les apprentissages fortuits (non intentionnels, conscients ; coproduit d'une autre activité) ;
- La socialisation ou apprentissage tacite (non intentionnels, non conscients dans l'instant mais possible plus tard.

Les « Compétences de vie » (UNESCO, 2000)

1. Apprendre à connaître : l'enseignement doit aider les apprenants à acquérir les instruments du savoir, c'est-à-dire les outils essentiels à la communication et à l'expression orale, à la lecture, à l'arithmétique et à l'art de résoudre les problèmes, à posséder à la fois une solide culture générale et la connaissance approfondie de quelques domaines, à comprendre quels sont les droits et les responsabilités et, surtout, à apprendre à apprendre.

2. Apprendre à faire : l'enseignement doit aider les étudiants à acquérir le savoir-faire et des compétences sociales et psychologiques qui leur permettront de prendre des décisions informées dans diverses situations, de gérer les relations sociales et les relations de travail, d'accéder aux marchés locaux et mondiaux, d'utiliser les outils technologiques, de satisfaire leurs besoins fondamentaux et d'améliorer leur qualité de vie et celle d'autrui.

3. Apprendre à être : l'enseignement doit contribuer à l'épanouissement de la personnalité des individus et leur permettre d'agir avec davantage d'autonomie, de jugement, de réflexion critique et de responsabilité personnelle. Il doit viser à développer toutes les facettes du potentiel de chacun comme, par exemple, la mémoire, le raisonnement, le sens esthétique, les valeurs spirituelles, les capacités physiques et l'art de la communication. Il doit encourager un mode de vie sain, le goût du sport et des loisirs, l'appréciation de sa propre culture, le respect d'un code éthique et moral, l'art de se faire valoir et de se défendre, et la « capacité de rebondir ».

4. Apprendre à vivre ensemble : l'enseignement doit renforcer chez les étudiants le savoir-faire et les aptitudes susceptibles de les aider à accepter leur interdépendance mutuelle.

Focus sur la notion de « routine »

¹²⁴ D. Schugurensky & M. Rieu, « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel, *Revue française de pédagogie*, vol. 3, n° 160, 2007
Yvon PESQUEUX

Il est important d'aller au-delà de leur « plate » acception tendant à les considérer comme des ensembles stables d'activités. La routine ainsi comprise conduit à les considérer comme des éléments permettant de comprendre la répétitivité et la prédictivité des comportements organisationnels dans la mesure où sa répétitivité constitue en quelque sorte une « économie de méthode ». C'est d'ailleurs à ce titre que la répétition des routines opère avec des variations à la marge, conduisant à fonder la référence à un fondement évolutionniste du comportement organisationnel lu au travers de cette notion dans le contexte du cycle « variation – sélection – rétention ».

Notons que M. Feldman¹²⁵ distingue entre l'évolution des routines liée à des pressions externes rattachant alors l'apprentissage à la dialectique « stabilité – changement » et leur évolution liée à des pressions internes de type « réseau d'interactions » qui en fait alors un fondement de l'apprentissage. A ses yeux, la routine est ainsi trop souvent rattachée à la stabilité considérée comme étant de l'inertie, les routines continuant à « tourner » alors qu'elles sont devenues « dépourvues de sens » alors qu'il est possible de concevoir la stabilité comme étant la résultante de processus dynamiques. Elle distingue entre les routines individuelles liées à la répétition, la routine jouant alors un rôle performatif sur le comportement, les routines individuelles dans une organisation, liées à la répétition d'interdépendances par référence notamment à un impératif de performance et les routines organisationnelles proprement dites, qui seraient de nature interactionniste. Elle rappelle la relative pauvreté des fondements théoriques de la routine avec une perspective comportementale (de type cognitif comme étant réductrice de l'incertitude en offrant des modèles de décision « tout faits » - cf. H. A. Simon, J. G. March, R. Cyert) et une perspective évolutionniste, les routines conférant des compétences à l'organisation, compétences dont l'évolution (ou non) lui permettent de survivre (cf. R. R. Nelson & S. G. Winter¹²⁶). La notion de routine est d'ailleurs souvent comprise au travers d'une analogie avec les habitudes, les logiciels, le code génétique, les procédures standard, les modes opératoires, sans référence à l'agent et à sa dimension de sujet. Ce sont en quelque sorte des « boîtes noires ». Or la routine n'existe pas en elle-même, indépendamment des routines antérieures tout comme des autres routines et c'est leur répétition et leur dynamique qui conduit à la stabilité et au changement qui, en retour, tendent à créer ou modifier les routines. Les routines se trouvent donc rendre prédictible ce qui relève de leur champ mais créent en même temps de l'incertitude pour ce qui se situe hors de leur champ. La routine est une forme d'artefact organisationnel venant poser le problème des dynamiques internes des choix qui ont conduit à sa genèse et à sa répétition. L'apprentissage organisationnel naîtrait alors d'une altération des connexions entre les agents organisationnels, altération liée aussi bien à une divergence quant au regard porté sur les causes (ce qui est normal eu égard à la dimension temporelle inhérente à l'exercice même de la routine) qu'aux modalités de la répétition. En quelque sorte c'est comme si « plus c'est la même chose et plus c'est différent ».

¹²⁵ M. Feldman, « Organizational Routines as a Source of Continuous Change », *Organization Science*, vol. 11, n° 6, 2000, pp. 611-629 - M. Feldman & A. Rafaeli, « Organizational Routines as Sources of Connections and Understanding », *Journal of Management Studies*, vol. 39, n° 3, May 2002, pp. 309-332 - M. Feldman & T. Pentland, « Reconceptualizing Organizational Routines as Source of Flexibility and Change », *Administrative Science Quarterly*, vol. 98, March 2003, pp. 94-118 - M. Feldman & T. Pentland, « Organizational Routines and the Macro-Actor », in B. Czarniawski & T. Hernes (Eds.), *Actor Network Theory and Organizing*, Liber et Copenhagen Business School Press, 2005.

¹²⁶ R. R. Nelson & S. G. Winter, *op. cit.*

C'est pourquoi M. Feldman s'appuie sur une conceptualisation de la routine construite à partir de la dualité entre un aspect « ostensible » et un aspect « performatif ». L'aspect « ostensible » correspond à la compréhension ce que l'on fait quand on met en œuvre une routine donnée (le recrutement par exemple) et qui, malgré la codification qui lui est inhérente (les procédures opérationnelles standard) va dépendre de l'organisation, de l'entité organisationnelle, des personnes (qui recrutent et qui sont recrutées par exemple) et des perspectives. L'aspect « performatif » correspond à la spécificité de l'action réalisée au moment où on la réalise. L'interaction qui opère entre les deux est liée au fait que l'aspect « ostensible » sert de référence à l'aspect « performatif » mais que ce second tend à valider, modifier ou se dissocier du premier. Elle dissocie ces deux aspects des artefacts que constituent, par exemple, les protocoles ou les procédures opérationnelles standard qui leurs sont externes et interagissent aussi bien sur le premier que sur le second. Ces artefacts ne sont en effet en aucune sorte associables à la routine comme système générique de la stabilité ou du changement. Le changement des routines organisationnelles (ou leur stabilité) n'est donc pas seulement lié à des facteurs exogènes mais également à des facteurs endogènes et aussi des perspectives interactionnistes entre l'aspect « ostensible » et l'aspect « performatif ».

Focus sur la notion de *capability* chez A. Sen

L'économie des *capabilities* présente l'avantage de constituer une alternative à l'économie institutionnelle (cf. O. E. Williamson). Son fondateur, A. Sen¹²⁷, les définit comme la « *liberté réelle qu'a une personne de choisir entre les différentes vies qu'elle peut mener* ». M. Max Neef¹²⁸, analyse, sans les hiérarchiser, les *capabilities* de base que sont le besoin de subsistance, de protection, d'affection, de compréhension, de participation, de loisir, de création, d'identité et de liberté et qui fondent autant de pauvretés quand le besoin correspondant n'est pas satisfait. Il indique aussi la dynamique qui peut s'établir entre ces *capabilities* : la famille, par exemple, répond ainsi « en synergie » aux *capabilities* de subsistance, de protection et d'affection, d'où l'intérêt de cette conceptualisation pour qui s'intéresse aux *capabilities* et à une théorie de la connaissance organisationnelle construite en liaison avec le thème de la société de la connaissance.

C'est la *capability* qui fonde le bien-être individuel au regard des utilités qu'elles produisent et qui, dans l'économie des *capabilities*, viendra expliquer la supériorité relative de telle zone géographique par rapport à telle autre dans la « vieille » perspective de la théorie des avantages comparatifs. A. Sen¹²⁹ préconise un mode de développement économique qui s'articule autour de trois concepts que sont les ressources, les fonctionnements et les *capabilities*. Les ressources (*commodities*) sont à la disposition des individus et recouvrent toutes les formes de biens et services marchands à disposition des personnes même si elles ne suffisent pas à permettre une réelle liberté d'action en l'absence de facteurs de conversion qui permettent de les transformer en capacités de bien-être ou d'action. Leur existence ne suffit pas à en garantir la capacité d'utilisation adéquate. Les fonctionnements (*functionings*) est ce qu'est et ce que fait effectivement l'individu. La distinction avec les *capabilities* est essentielle : deux individus ayant le même fonctionnement peuvent ne pas avoir les mêmes

¹²⁷ A. Sen, *op. cit.*

¹²⁸ M. Max Neef, *Human Scale Development - Conception Application and Further Reflections*, Apex Press, 1989.

¹²⁹ A. Sen, *op. cit.*

capabilities. Les *functionings* sont respectueux de la diversité humaine et fondent sa responsabilité, dans la mesure où chaque individu est appelé à réaliser sa capacité d'être, d'agir et de faire suivant la voie qu'il s'est lui-même tracé. La pluralité des motifs de l'action humaine est donc reconnue. Il ne suffit pas de garantir les conditions d'exercice de la responsabilité par la mise à disposition de *commodities*. Les *capabilities* recouvrent deux choses : les libertés réelles des personnes (par différence avec les libertés formelles garanties par la seule possession des ressources) et l'ensemble des fonctionnements effectifs ou potentiels que l'individu est ou serait capable d'accomplir sur la base de ses caractéristiques propres et des opportunités et contraintes socio-économiques rencontrées. Ce n'est que dans la mesure où chacun dispose de cette liberté réelle qu'il peut être tenu pour responsable de ses actes. Il ne suffit donc pas de redistribuer les ressources pour garantir la *capability* de bien-être car il importe aussi d'assurer une capacité d'action qui permet d'être l'acteur de sa vie professionnelle. La *capability* exprime la liberté d'agir et d'être à un moment donné dans une société donnée. Dans cette perspective, l'objectif du développement est de promouvoir les *capabilities* des individus pour leur permettre parvenir aux états souhaités. Leur renforcement accroît les possibilités de choix et leur permet de mieux choisir la vie qu'ils veulent vivre.