

Le Processus d'Apprentissage Organisationnel : Clés pour innover et s'adapter

The Organizational Learning Process: Keys to Innovate and Adapt.

Auteur 1 : NOUREDDINE Yahya.

NOUREDDINE Yahya, Docteur
Université Hassan II Casablanca Faculté / Fsjes Mohammadia.

Déclaration de divulgation : L'auteur n'a pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude.

Conflit d'intérêts : L'auteur ne signale aucun conflit d'intérêts.

Pour citer cet article : NOUREDDINE .Y (2024) « Le Processus d'Apprentissage Organisationnel : Clés pour innover et s'adapter », African Scientific Journal « Volume 03, Numéro 26 » pp: 0857– 0878.

Date de soumission : Septembre 2024

Date de publication : Octobre 2024



DOI : 10.5281/zenodo.14038932
Copyright © 2024 – ASJ



Résumé :

Le présent article vise à combler le manque de définitions et la diversité des approches qui ont abordé la notion de l'apprentissage organisationnel. En cherchant à bien entourer les différentes approches, on va essayer de citer les auteurs qui ont abordé ce sujet.

Ce travail constitue une revue de littérature des différents écrits élaborés qui nous ont permis de cerner les différentes approches de l'apprentissage organisationnel et aussi le processus de ce phénomène au sein des organisations.

Dans ce cadre, il est impossible de ne pas évoquer l'approche behavioriste de Freud par plusieurs auteurs tels que WATSON et SKINNER. Pour NEWLLET et SIMON et dans le contexte de l'approche cognitive ; il est primordial de donner une grande importance au sujet de l'apprentissage, à cet effet l'explication des conduites humaines à travers les états mentaux et les représentations.

Nous avons évoqué aussi les différents niveaux d'apprentissage. L'apprentissage en boucle simple, qui consiste à adapter les théories en use au sein de l'organisation, son principal avantage est l'amélioration de la stabilité de l'organisation, toutefois, il est critiqué par le fait qu'il présente peu d'occasions de créativité. L'apprentissage en boucle double s'intéresse au changement des croyances, des normes et des théories en action. De plus il s'attache à la définition de nouvelles règles en fonction des nouvelles stratégies.

L'apprentissage en triple boucle est considéré comme un méga-apprentissage, puisqu'il vise à analyser les précédents apprentissages et en étudiant les erreurs et problèmes rencontrés.

Le sujet de l'apprentissage tant qu'individu ou encore organisation, représente le facteur clé de réussite pour tout apprentissage. Alors que pour les individualistes qui conçoivent l'apprentissage à travers l'activité cognitive des individus dans l'organisation. Le point de vue des « holistes » a leur part conçoivent l'apprentissage organisationnel via les systèmes, pratiques, procédures, routines ou mémoire organisationnelle.

Mots-clés : apprentissage organisationnel, approche behavioriste, approche cognitive

Abstract :

This article aims to fill the lack of definitions and the diversity of approaches that have addressed the notion of organizational learning. By looking closely at the different approaches, we will try to cite the authors who have addressed this subject.

This work constitutes a literature review of the different writings developed which allowed us to identify the different approaches to organizational learning and also the process of this phenomenon within organizations.

In this context, it is impossible not to mention the behaviorist approach of splitting by several authors such as WATSON and SKINNER. For NEWLLET and SIMON and in the context of the cognitive approach; It is essential to give great importance to the subject of learning, to this end the explanation of human behavior through mental states and representations.

We also talked about the different levels of learning. Simple loop learning, which consists of adapting theories in use within the organization, its main advantage improving the stability of the organization, however, it is criticized by the fact that it presents little opportunities for creativity. Double-loop learning focuses on changing beliefs, norms, and theories in action. In addition, it focuses on defining new rules based on new strategies.

Triple-loop learning is considered mega-learning, since it aims to analyze previous learning and by studying the errors and problems encountered.

The subject of learning, whether as an individual or even as an organization, represents the key success factor for all learning. Whereas for individualists who conceive learning through the cognitive activity of individuals in the organization. The point of view of “holists” on their part conceives organizational learning via systems, practices, procedures, routines or organizational memory

Keywords: organizational learning, behaviorist approach, cognitive approach

Introduction:

L'apprentissage organisationnel est un processus à caractère social avec des interactions servant à produire des nouvelles connaissances et savoir-faire. Cependant, la majorité des théories développées concernant l'apprentissage organisationnel avaient pour objet les interactions de l'organisation face aux changements de son environnement. De ce fait, et selon ce modèle, toute organisation doit être en mesure de répondre aux stimulations de son environnement, afin de faire face aux différents changements et mutations de celui-ci. Cependant, cette approche peut être très coûteuse, notamment, quand l'environnement a un caractère turbulent. Un environnement stable, permet plus facilement de collecter les informations, et la relation entre l'environnement et l'organisation est moins aléatoire. Toutefois, ce type d'environnement peut nuire à l'apprentissage organisationnel dans la mesure où il présente peu de stimulus à l'organisation.

L'apprentissage au sein des organisations a fait l'objet de diverses réflexions ce qui explique les majeures orientations de la littérature. En effet, la notion de l'apprentissage organisationnel fait objet de nombreux champs d'étude, à savoir la psychologie de l'apprentissage, la psychologie sociale, les sciences cognitives, ce qui mène à multiplier les angles d'approche et de perspectives, d'où la difficulté de synthétiser, unifier et comparer les différentes approches.

Alors cet article, vient pour mettre en lumière les différentes approches puis pour passer au sujet de l'apprentissage. Plusieurs auteurs au long de l'histoire et qui manifeste dans leurs travaux, considèrent l'apprentissage comme adaptation a un environnement en perpétuel changement ou encore comme travail de l'organisation sur elle-même ou encore un résultat de décalage ou de dysfonctionnement.

En premier lieu, Nous distinguons tout au long de ce travail l'approche béhavioriste et l'approche cognitive de l'apprentissage, en définissant les différents niveaux d'apprentissage. En second lieu, nous analysons les différents sujets de l'apprentissage à savoir : l'apprentissage individuel, l'apprentissage collectif et finalement l'apprentissage organisationnel.

1- L'approche béhavioriste et l'approche cognitive de l'apprentissage organisationnel

L'apprentissage organisationnel peut être une réponse d'adaptation de l'organisation par rapport aux changements de son environnement ou à un changement cognitif de la part de l'organisation. Ce dualiste a été présenté par les travaux de Glynn, Lant et Milliken, (1994) qui exposent que l'apprentissage peut être expliqué « *soit comme une adaptation comportementale,*

un ajustement, généralement de nature incrémentale soit comme un développement de connaissances, ce qui implique d'étudier les processus cognitifs en jeu ». Cette position a été aussi abordée par Fiol (1994), Mezias (1996) et Desreumaux (1998).

1-1 L'approche behavioriste

L'approche behavioriste de l'apprentissage organisationnel s'appuie principalement sur les théories de la psychologie behavioriste, qui repose sur le fait de l'impossibilité d'accéder aux états mentaux des personnes. Comme le souligne Watson (1914) « *Les croyances, les intentions demeurent inaccessibles à l'observateur à la psychologie doit se limiter à ce qu'on peut observer, c'est-à-dire le comportement* ». De ce fait, l'apprentissage est considéré, dans ce sens, comme une réponse ou une réaction aux stimuli répétés. L'évaluation de l'apprentissage peut être quantifiée via les relations entre les stimulations et les comportements y afférents. Skinner (1953) a parlé d'un inversement des séquences, réponse-stimulus ou lieu de stimulus-réponse. Il précise qu'une personne peut agir sur l'environnement afin d'obtenir un stimulus dont il connaît d'avance la conséquence.

L'approche behavioriste considère l'apprentissage organisationnel comme une modification des conduites et comportements des individus composants une organisation par rapport à des séquences stimulus-réponses appropriés. L'analyse de l'apprentissage est réalisée en fonction de la répétition, conditionnement et renforcement des conduites. Le renforcement de ces modifications des conduites peut être d'une manière positive via des récompenses financières, matérielle ou sociales... ou d'une manière négative à travers les punitions, sanctions....

En exposant l'approche behavioriste au niveau organisationnel, la séquence stimulus-réponse est utilisée pour expliquer la relation de l'organisation avec son environnement, notamment le fonctionnement interne de celle-ci face à tout changement de son environnement. Les différents travaux concernant cette approche décrivent l'organisation comme un système adaptatif qui s'appuie sur des procédures existantes, et non pas sur des conséquentialités logiques ou des calculs rationnels en quête d'une solution optimale (Cyret et March, 1963). « *Les actions organisationnelles sont ainsi historiquement dépendantes et les procédures qui guident l'organisation reposent sur des interprétations du passé plutôt que sur des anticipations du futur* » (Levitt et March, 1988). Ainsi, l'organisation peut lister les problèmes auxquels elle peut faire face, suite à l'identification des solutions dont elle dispose.

Dès lors, l'apprentissage organisationnel est fondé essentiellement sur les routines de l'organisation et dépend fortement du passé de cette dernière. Skinner (1953) décrit que « *Les routines se construisent selon des processus d'essais et erreurs puis, renforcées par la*

répétition, elles permettent de sélectionner les problèmes en fonction des solutions existantes, selon la séquence réponse-stimulus et les mécanismes ». A force de répéter les mêmes séquences, les routines prennent une allure naturelle et inconsciente, elles conçoivent des automatismes organisationnels qui engendrent une économie d'une activité cognitive consciente et importante (Cohen et Bacdayan, 1994).

Argyris ¹ (1985, 1993) s'est penché sur l'étude des routines appelées défensives et qui sont considérées comme des attitudes ou des manières d'aborder les problèmes d'une façon biaisée, de telle sorte de ne pas chercher à résoudre ses problèmes mais plutôt de garder les situations en l'état, est ce dans le but de ne modifier que les théories d'action. Ses stratégies de dissimulation ou d'évitement ont souvent un caractère inconscient et qui se renforcent et se développent généralement. Les modifications opérées sur les actions sont souvent superficielles est mène plus à geler les situations actuelles de plus en plus. Argyris a critiqué ses mécanismes ont les qualifiants d'irrationnels même si les acteurs donnent les plus pertinentes des justifications. De ce fait, le problème réside dans la brise de la spirale afin de réaliser une rationalité de la part des acteurs, Lewin parle de la phase d'un freezing.

A l'opposé de l'approche d'Argyris qui s'intéresse au développement organisationnel en modifiant les postures cognitives et psychologiques des individus composant une organisation, l'approche béhavioriste se base sur une approche de changement graduel et organisationnel plutôt qu'individuel. En effet, il préconise en cas de mauvaise performance d'essayer de les corriger graduellement. « *L'apprentissage organisationnel est alors compris comme une modification incrémentale des objectifs de la firme, comme une série d'ajustements des routines existantes en réponse aux évolutions de l'environnement et au déclin des performances de l'entreprise* » (Mezias et Glynn, 1993 ; Minner et Mezias, 1996). L'aspect incrémental réside dans la dimension politique de l'organisation qui est constituée par des coalitions d'intérêts souvent divergentes et qui ont pu trouver un équilibre et tentent de le maintenir via les mêmes routines instaurées. « *Les routines organisationnelles permettent, en effet, de supporter les variations de l'environnement en fournissant des réponses standardisées à des stimuli différents mais elles peuvent aussi limiter l'apprentissage si on comprend celui-ci comme un ensemble des réponses nouvelles à des stimuli identiques* » (Weick, 1991). Les routines constituent alors une sorte de « *mécanismes isolants* » qui maintiennent la stabilité organisationnelle mais qui nuisent à la capacité de l'organisation à réagir face à des nouveaux problèmes. Les éventuelles

¹ - Argyris, C. (1995). *Savoir Pour Agir, Surmonter Les Obstacles À L'apprentissage Organisationnel*. Paris: Interditions.

réponses organisationnelles face aux problèmes sont restreintes par les routines, ce qui permet la réalisation d'une économie par l'organisation, cependant, ça présente au même temps une menace pour celle-ci (March, 1991 ; Leoanard-Barton, 1992). Les routines atteignent cette légitimité suite à un apprentissage réussi, de ce fait, c'est difficile de les modifier (Miner, 1991, 1994). Les routines changent à travers des légers ajustements ou l'incorporation de routines complémentaires à celles existantes, comme elles peuvent être supprimées totalement et remplacées par des nouvelles face à une crise organisationnelle ou une nouvelle orientation stratégique (Hedberg, 1981 ; Tushman et Romanelli, 1985 ; Amburgery et Stearns, 1991).

Plusieurs critiques ont été adressées à l'approche béhavioriste, notamment :

- L'intérêt porté aux procédures plus que les individus (Granovetter, 1985) ;
- La non prise en considération du rôle des individus dans l'analyse et l'interprétation des mauvaises performances et la prise de décision pour le changement ou non des stratégies adoptées (Argyris et Schön, 1978) ;
- La considération de l'organisation comme un ensemble unitaire et homogène et la minimisation des interactions entre les individus, ainsi que la dynamique intra-organisationnelle (Glynn, Lant et Milliken, 1994) ;
- La réduction de l'apprentissage organisationnel à une simple adaptation face aux changements de l'environnement.

1-2 L'approche cognitive

La psychologie met en relief l'importance de prendre en considération la complexité du sujet de l'apprentissage. Tandis que l'approche béhavioriste étudie l'influence de l'environnement sur le comportement de l'organisation, l'approche cognitive explique les conduites humaines à travers les états mentaux et les représentations. Les travaux de Newell et Simon (1972) ont porté sur l'étude de la dimension cognitive de l'apprentissage via la modélisation de l'esprit humain comme un système de traitement de l'information. Ils expliquent que le fait de penser consiste à traiter de l'information et traiter des symboles. Les états mentaux sont considérés comme des systèmes de signes organisés dans un langage de l'esprit dont il faut maîtriser les règles. Par contre, le courant connexionniste présente son désaccord avec cette approche, en cherchant à interrompre avec la représentation « *psychologisante* » du fonctionnement cognitif en mettant en place une approche sub-symbolique. Les mécanismes cognitifs ne sont plus considérés comme des représentations internes d'intentions, de connaissances ou de croyances mais plutôt comme un réseau de neurones, dont des nœuds et n'ont pas des connections fonctionnelles en terme de conduite.

Ainsi, l'apprentissage est défini selon l'approche cognitive « *comme une modification de l'état de la connaissance organisationnelle, comme un changement cognitif ou comme une opération de traitement d'informations et d'acquisition de connaissances nouvelles* » (Fiol, 1994). Huber (1991) explique l'apprentissage « *comme une acquisition de connaissances qui sont interprétées, distribuées et mémorisées dans l'organisation* ». Des auteurs comme Fiol, Lyles, Friedländer, Huber, Inkpen et Crossan ont évoqué l'importance de dissocier entre le cognitif et le comportemental car une modification des connaissances au sein de l'organisation engendre uniquement un changement comportemental au niveau de celle-ci. Toutefois, le changement du comportement de l'organisation ne traduit pas uniquement un changement des systèmes de représentations. « *Tout apprentissage ne se traduit pas par un changement et que tout changement ne renvoie pas à un apprentissage* » (Glynn, Lant et Milliken, 1994). En effet, suite à tout apprentissage, il y a un changement cognitif qui mène à un changement organisationnel. Friedländer (1983) considère que « *Le changement est l'enfant de l'apprentissage* » et ajoute que « *L'apprentissage est le processus cognitif et que le changement organisationnel n'est que le résultat* ». Ainsi, le changement comportemental est considéré comme la conséquence du changement cognitif, suite à une relation de causalité univoque. Laroche et Nioche (1994) reproche à cette démarche la limitation de l'approche cognitive à un simple modèle de décision rationnel qui suit une action d'analyse.

Schneider et Angelmar (1993) soulignent qu'afin de mieux comprendre l'apprentissage comme changement cognitif, il est nécessaire de s'intéresser à l'étude du sujet d'apprentissage puisque la modification des représentations lui concerne directement.

L'approche cognitive décrit l'apprentissage comme une modification des systèmes d'interprétation et de croyance ou comme un enrichissement des connaissances. De ce fait, cette approche valorise plus l'apprentissage en défaveur de l'adaptation qui est considérée comme un apprentissage mineur. Cette hiérarchie de l'adaptation et de l'apprentissage proposé par Fiol et Lyles (1985) a été adoptée par plusieurs auteurs.

Adaptation	Apprentissage	Auteurs
Single-loop	Double-loop	Argyris et Schon, 1978
Behavioral level learning	Strategic level learning	Duncan, 1974
Adjustement learning	Turnover learning Turnaround learning	Hedberg, 1981
Adaptation	Unlearning	Hedberg, 1981
Behavioral development	Cognitive development	Fiol et Lyles, 1985
Lower level learning	Higher level learning	Lyles, 1988
Maintenance learning	Innovative learning	Ventriss et Luke, 1988
Adaptative learning	Generative	Senge, 1990
Tactical learning	Strategic learning	Dodgson, 1991
Operational learning	Conceptual learning	Kim, 1993

Tableau 1 : Adaptation et apprentissage

Source : Leroy et Ramanantsoa, 1997

Dodgson (1993) et Kim (1993) soulignent que toute organisation suit une logique d'apprentissage quel soit « *normal* » ou « *naturel* ». Alors que Fiol et Lyles (1985) décrit l'apprentissage de nature incrémentale, qui est à peine conscient et qui est fondé essentiellement sur la répétition. Cependant, l'apprentissage est basé principalement sur une démarche structurée et active. Argyris et Schön (1978) définissent « *l'apprentissage comme une modification et une restructuration des théories de l'action, c'est-à-dire des systèmes de règles et de croyances inscrits dans les pratiques de la firme* ».

2- Les niveaux d'apprentissage

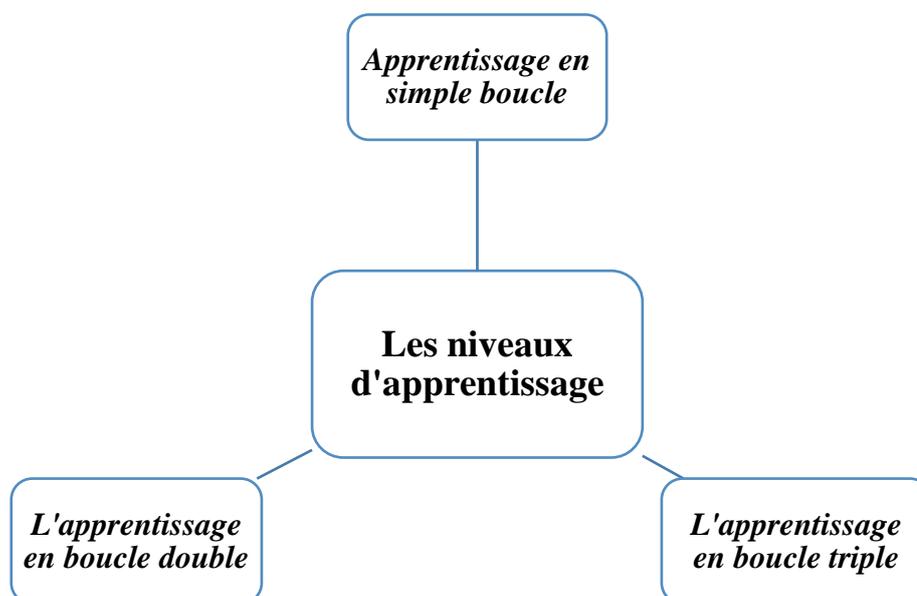


Figure 1 : Les niveaux d'apprentissage

2-1 L'apprentissage en boucle simple

Lors de la constatation d'un dysfonctionnement ou la non-réalisation totale ou partielle des résultats au sein d'une organisation, ça pourra engendrer une modification des pratiques, ce qui peut qualifier un apprentissage d'amélioration au sein des cadres préétablis. L'apprentissage en simple boucle se caractérise généralement en premier lieu dans le « *middle management* » (Duncan, 1974) et il consiste à l'adaptation des « *théories in use* » (Argyris et Schön, 1978) sans pour autant remettre en cause leur structure. L'apprentissage par boucle simple accroît la stabilité de l'organisation et rétrécit la variabilité des comportements, toutefois il est faiblement novateur et transforme peu l'organisation. Ce type d'apprentissage présente des limites face à toute situation nouvelle, puisqu'il est adapté à une situation précise (Glynn, Lant et Milliken, 1994). Dodgson (1993) précise que l'apprentissage complète la base des connaissances organisationnelles sans affecter la nature. Ce type d'apprentissage s'intéresse à des objets bien circonscrits (la réparation des machines, l'amélioration des systèmes de reporting, le contrôle des coûts de production, l'amélioration des performances d'une division...). Ainsi, il est conduit par les procédures existantes et opère par des essais et des erreurs. Il n'est pas le résultat d'une crise et n'administre pas des changements majeurs au sein de l'organisation. Duncan (1974) précise que l'apprentissage en boucle simple se produit dans des organisations caractérisées par la stabilité des contextes internes et externes.

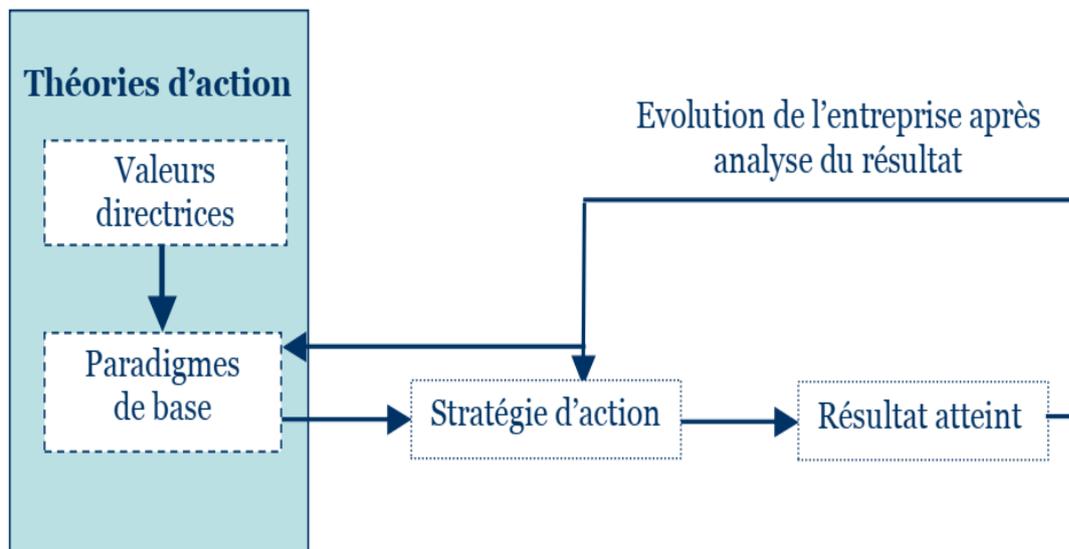


Figure 2 : L'apprentissage en boucle simple

Source : Argyris et Schön, 1974

2-2 L'apprentissage à boucle double

A l'opposé de l'apprentissage à boucle simple qui s'intéresse à la modification des réponses concernant certains problèmes, l'apprentissage à boucle double se penche sur la modification de la nature du problème afin de produire une réponse adéquate à l'organisation. L'organisation, face au dysfonctionnement, peut décider de porter des modifications aux structures, des actions et même à la réévaluation de ses cadres d'interprétation (Argyris et Schön, 1978 ; Ventriss et Luke, 1988). En effet, l'apprentissage dans ce sens, s'intéresse au changement des théories d'action, des croyances et des normes, aussi à la définition des règles nouvelles relatives aux stratégies nouvelles. Ce type d'apprentissage se base sur un changement cognitif significatif ce qui engendre l'analyse des systèmes, théories et règles existants. Fiol et Lyles²(1985) le qualifie par « *intentionnel, non routinier, radical et général, et il correspond à la définition de nouvelles missions pour l'organisation* ». Citant comme exemple dans le cas de recherche d'amélioration de performances au sein d'une division, l'organisation divisionnelle est remise en cause dans ce type d'apprentissage. L'apprentissage est tourné plus sur le « *comment* » que le « *pourquoi* » (Kim, 1993 ; Moigeon et Edmonson, 1996). Il concerne plutôt les hauts niveaux hiérarchiques (Duncan, 1974 ; Fiol et Lyles, 1985) puisqu'il s'approprie une dimension stratégique (Dodgson, 1974 ; Lyles, 1988). Vu que l'apprentissage en boucle double permet l'émergence d'objectifs et des nouvelles théories, il est considéré comme une source de créativité. Nanaka (1994) et Senge (1990) expliquent que « *l'apprentissage est une démarche de création de connaissances qui doit permettre à l'entreprise apprenante de se distinguer de ses concurrents* ».

La différence entre l'apprentissage en boucle simple et celui en boucle double n'est pas en degré d'apprentissage mais plutôt en nature. De ce fait, ils ont tendance à s'opposer. Argyris (1982, 1985) a porté des clarifications sur la relation entre les deux types d'apprentissage à boucle simple et à boucle double, en éliminant toute hiérarchisation entre eux, et en mettant en relief la différence de démarche puisque le premier est correctif alors que le deuxième est structurel. Généralement, les organisations qui optent pour l'apprentissage à boucle simple, ne s'intéressent probablement pas à l'apprentissage à boucle double puisqu'elles mettent en place des routines défensives qui renforcent les représentations existantes et qui entravent l'adoption d'un apprentissage à boucle double. Les individus peuvent admettre à porter des ajustements mais présentent à des réticences pour remettre en cause des théories d'action. Starbuck (1983)

² - Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of management review*, 10(4), 803-813.

précise que « *des corrections incrémentales peuvent conduire à la disparition des organisations incapables de se transformer en profondeur* ».

La distinction entre les niveaux d'apprentissage a fortement intéressée la littérature sur l'apprentissage organisationnel. Cependant, il est judicieux de relativiser cette distinction puisqu'il est difficile de déterminer le type d'apprentissage adéquat. Certains auteurs ont analysé la critique émise contre les routines organisationnelles comme source de limitation d'amplitude de l'apprentissage, et ont invité à faire la différence entre les routines statiques (produites par des actions répétées) et les routines dynamiques (qui favorisent la capacité de l'organisation à revoir les compétences et les savoirs passés). Par conséquent, les routines dynamiques ne font pas stagner l'apprentissage mais plutôt favorisent la capacité de l'organisation à confronter de situations radicalement nouvelles.

Midler³ (1990) précise que généralement le passage à l'apprentissage à double boucle est la conséquence d'une crise organisationnelle et par un changement au niveau de la détention des pouvoirs au sein de l'organisation. Cependant, il est difficile de déterminer l'existence d'un seuil ou d'un acteur qui donne légitimité à une nouvelle théorie d'action. Ainsi, le processus d'apprentissage dépend fortement aux jeux politiques, marchandages et conflits d'intérêt interne de l'organisation. Glynn, Lant et Milliken (1994), précisent que « *l'apprentissage ne peut faire l'économie de sa mise en œuvre et donc des rapports de force qui structurent l'organisation* ». De ce fait, la problématique de l'apprentissage s'étend au pouvoir au sein de l'organisation et au changement organisationnel et sa légitimité.

Selon Kline Harrison (1992) « *il apparait nécessaire de rapprocher les perspectives et de définir l'apprentissage effectif comme une combinaison de changements comportementaux et cognitifs* ». En somme, un changement uniquement cognitif risque de produire un apprentissage incomplet, alors qu'un changement comportemental seulement menace de donner lieu à un apprentissage superficiel, éphémère et qu'il soit un automate non compris.

³ - MIDLER, C. (1990), "Apprentissage et organisation", CRG, Ecole Polytechnique.

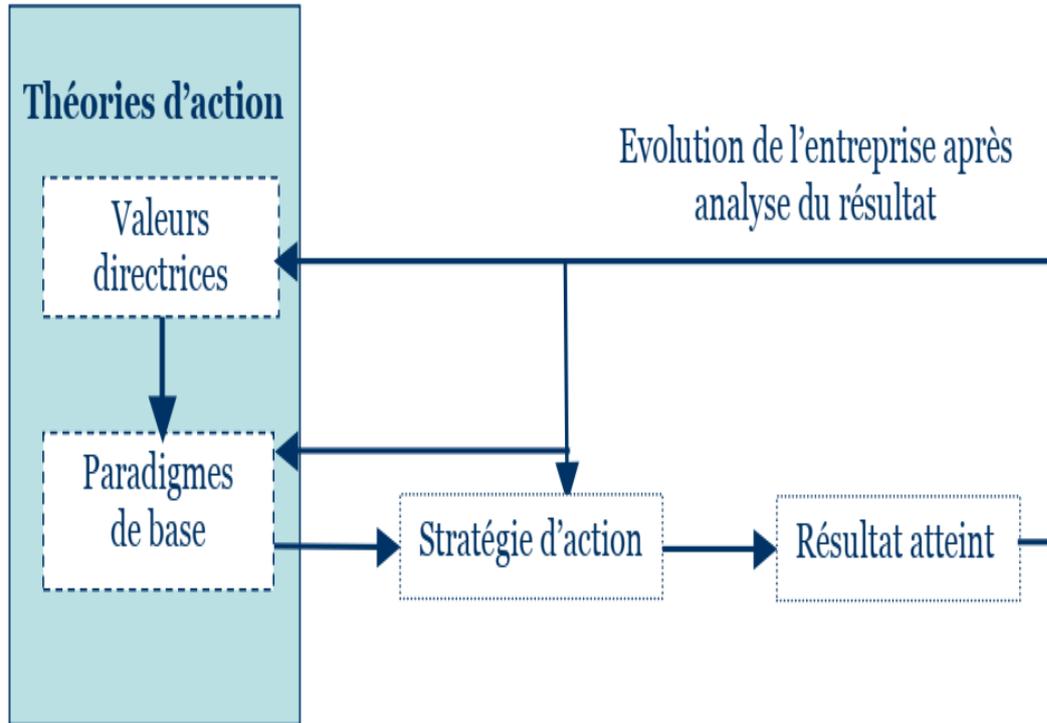


Figure 3 : L'apprentissage en boucle double

Source : Argyris et Schön , 1974

Le schéma suivant résume les deux niveaux d'apprentissage, en boucle simple et boucle double :

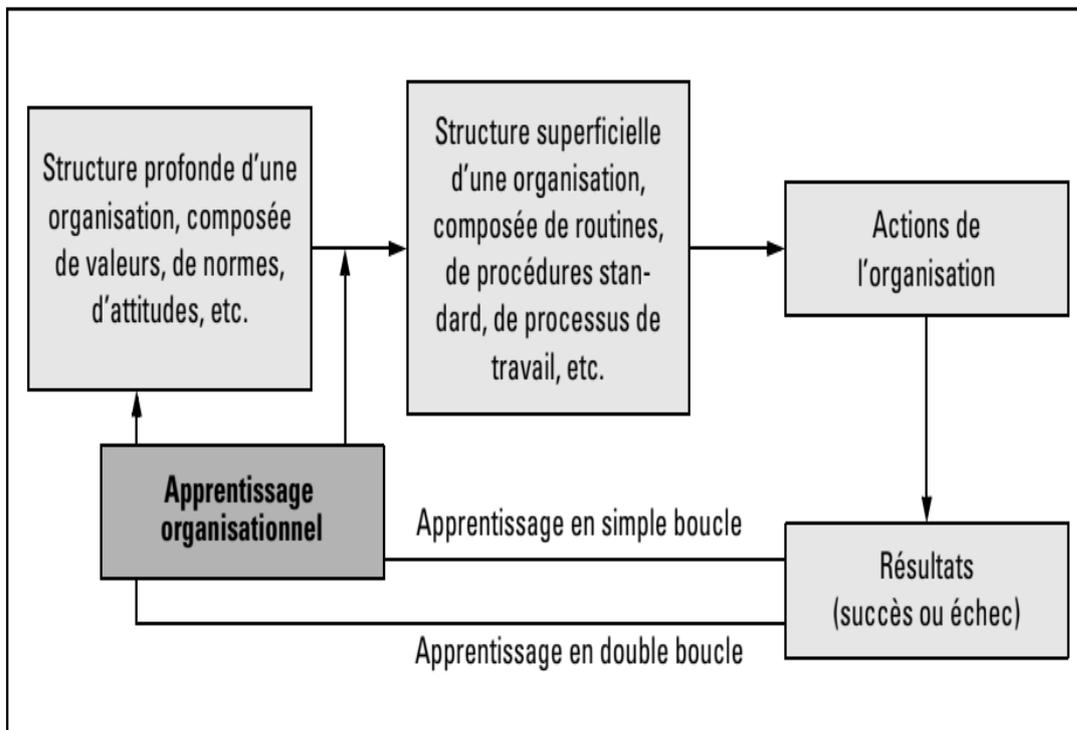


Figure 4 : Modèle de base des processus d'apprentissage

Source : Thommen, 2011

2-3 L'apprentissage à triple boucle

Allant plus que l'analyse de la divergence entre l'apprentissage en boucle simple et en boucle double, des auteurs ont étudié un troisième type d'apprentissage, en se basant sur les travaux de Bateson, qui a évoqué l'apprentissage à triple boucle ou « deuterio-learning ». Il s'agit, en fait, d'un stage suprême de l'apprentissage, qui ne dépend pas de son contenu (les problèmes posés ou les réponses apportées) mais plutôt sur une forme de processus.

L'apprentissage à triple boucle est qualifié de « *méta-apprentissage* », il mène à un changement des règles. En pratique, il consiste à étudier les anciens apprentissages, non pas dans leur contenu mais dans leurs formes et d'en tirer les problèmes rencontrés. Ainsi, l'organisation peut mettre en place des procédures pour faciliter et accélérer l'apprentissage. Selon Hedberg (1981) la dimension réflexive d'auto-analyse de l'apprentissage dépasse l'apprentissage à boucle double en le rendant systématique, il est qualifié de « *learning* » libérateur puisqu'il n'est ni une accumulation ni une adaptation.

Levitt et March⁴ (1988) mettent l'accent sur la capacité de l'organisation d'apprendre à apprendre et dont l'importance pour sa compétitivité. La capacité d'apprentissage d'une organisation peut être un facteur déterminant de sa compétitivité en l'occurrence dans des environnements compétitifs. Senge (1990) insiste sur « *l'apprentissage à triple boucle comme un facteur de différenciation des entreprises* » et il le désigne comme « *un des objectifs ultimes de l'entreprise* ».

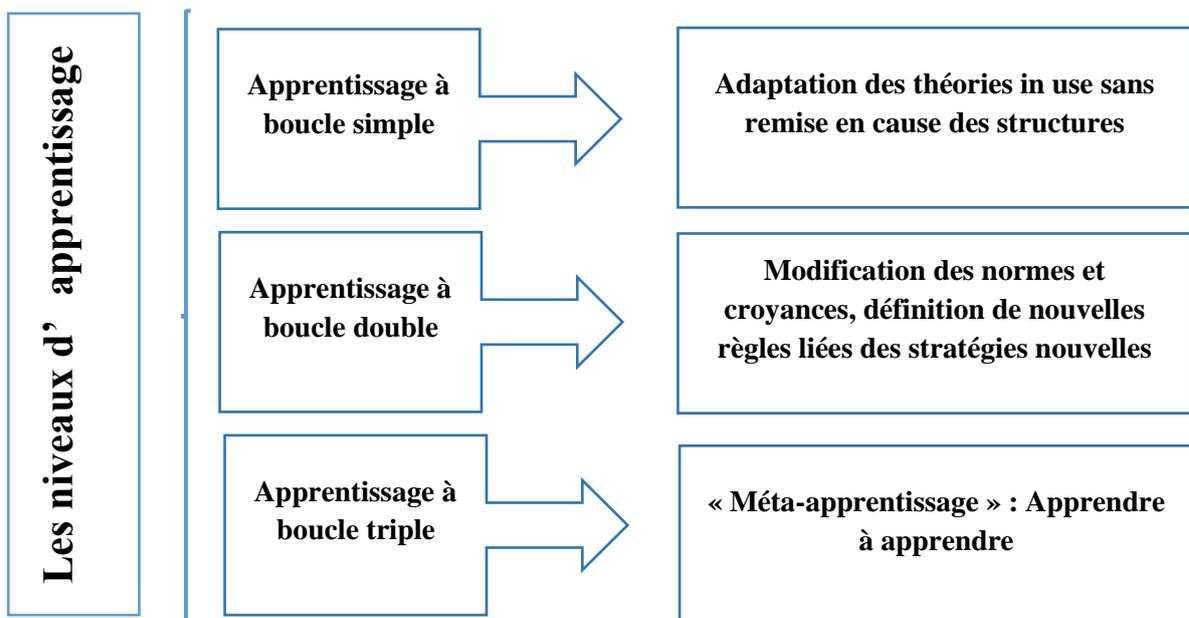


Figure 5 : Les niveaux d'apprentissage

Source : Levitt et March

⁴ - Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational learning. Annual review of sociology, 319- 340.

3- Le sujet de l'apprentissage

L'étude de l'apprentissage organisationnel est caractérisé par difficile, vu que la plupart des recherches ont été réalisé principalement sur les modèles d'apprentissage individuel. De plus, l'apprentissage organisationnel est souvent considéré comme une consolidation ou une extension d'un ensemble d'apprentissage individuel d'une organisation. Ou bien, l'organisation est considérée comme un individu ou une collectivité, en ignorant le rôle que jouent les individus dans l'apprentissage organisationnel. Ainsi, il existe deux approches, la première individualiste qui conçoit l'apprentissage à travers l'activité cognitive des individus dans l'organisation, la seconde est « holiste » qui conçoit l'apprentissage organisationnel via les systèmes, pratiques, procédures, routines ou mémoire organisationnelle. Miner et Meziar (1996) précisent que « *la querelle sur la dimension organisationnelle de l'apprentissage est sans doute condamnée à demeurer vaine dans la mesure où les niveaux d'analyse et les problématiques sont souvent différents, selon qu'on s'intéresse d'abord aux apprentissages des individus ou qu'on est plus attentif aux caractéristiques organisationnelles* ».

Hedberg (1981) expose que même si l'organisation n'a pas de cerveau, le fait qu'elle est considérée comme un système de traitement d'information et la cognition comme capacité d'acquisition de connaissances, l'étude de la difficulté de l'étude de l'apprentissage organisationnel est rétrécie.

3-1 L'apprentissage individuel au sein de l'organisation

Plusieurs auteurs⁵ préfèrent mettre en avant dès le début la dimension organisationnelle de l'apprentissage. L'intérêt est porté sur les procédures, les structures, les routines, les normes et les traits culturels qui favorisent le développement de l'apprentissage individuel et d'en façonner l'orientation. Toutefois, Prahalad et Bettis (1986) mettent l'accent sur le rôle dominant des équipes dirigeantes pour déterminer les orientations stratégiques et qui dirige les démarches d'apprentissage et les comportements organisationnels.

Les recherches menées sur l'apprentissage organisationnel s'appuie, pour une grande part, sur le domaine de l'Organisationnel Développement, qui s'est intéressé en premier lieu à la connaissance de soi et la capacité de communication, pour s'entendre au niveau organisationnel (Ventriss et Luke, 1988). L'objectif principal est de développer les compétences de chaque individu au sein de l'organisation, notamment les méthodes et pratiques de travail et ses

⁵- Duncan et Weiss (1979), Levitt et March (1988), Nelson et Winter (1982), Shrivastava (1983)

compétences sociales, pour devenir un acteur important dans le changement organisationnel (Pedler, Burgoyne et Boydel, 1990).

Selon Argyris et Schön (1978), l'individu est placé au cœur du processus d'apprentissage organisationnel. D'ailleurs, ils précisent que « *les organisations savent moins que leurs membres dans la mesure où elles filtrent, réduisent et uniformisent les savoirs individuels* », et que « *le fondement de l'apprentissage réside donc dans les représentations individuelles des théories guidant l'action organisationnelle* ». Cette perception est partagée par Dodgson (1993), Hedberg (1981) et Kim (1993). En effet, selon ces auteurs, l'apprentissage ne peut être qu'individuel, et que l'apprentissage organisationnel ne peut être entremis que par les individus. Cependant, Huber ⁶ (1991) met l'accent sur le fait, que l'ensemble des individus dans une organisation n'apprennent pas, de plus les apprentissages produits au sein de l'organisation peuvent être contradictoires. Par ailleurs, une nouvelle compétence apportée par un expert peut entraîner des modifications dans le comportement d'une organisation. L'apprentissage est qualifié d'organisationnel, lorsque l'apprentissage apporté par un individu, intéresse l'organisation toute entière. Simon⁷ (1991) précise que l'apprentissage est tout d'abord individuel et que l'apprentissage au sein d'une organisation passe en premier lieu par ses membres, il parle d'une forme d'individualisme méthodologique.

Levitt et March⁸ (1988) ajoute le fait que l'apprentissage organisationnel s'améliore avec la diversité et le nombre d'interprétation, puisque ça permet de baisser les phénomènes d'apprentissage à « *faux* », qui consistent à produire des mauvaises relations causales ou des phénomènes de « *group think* » (Janis, 1972). De ce fait, la caractéristique principale de l'apprentissage organisationnel est la pluralité de croyances au sein de l'organisation et non pas les croyances partagées au sein de celle-ci. Ainsi, l'organisation doit veiller à garantir la variabilité et la variété des connaissances et des comportements individuels (Glynn, Lant et Milliken, 1994). Cependant, Johnson (1988) a mis l'accent sur le fait que l'organisation rejette généralement l'hétérogénéité et refuse les interprétations contradictoires au « *paradigme dominant* » relatif aux pouvoirs et croyances en place. Huber (1991) recommande le décroisement des organisations et la favorisation des échanges entre les services, alors que Johnson (1988) et March (1991) suggère la rotation des managers et l'insertion de différents profils au sein de l'organisation. En revanche, si l'apprentissage organisationnel est basé

⁶ - Huber, G. (1991). Organizational learning: the contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.

⁷ - Simon, H.A., 1991. *The Sciences of the Artificial* 3ème édition, Cambridge, MA: The MIT Press

⁸ - Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual review of sociology*, 319- 340.

essentiellement sur les connaissances individuelles de ses membres, il est important de mettre en œuvre des stratégies politiques favorisant l'introduction de nouvelles thèses afin d'en faire des coalitions significatives.

Crossan et Alii (1994, 1995) présentent le tableau ci-dessous qui décrit le processus d'apprentissage de chaque niveau envisagé :

NIVEAU	PROCESSUS	ELEMENTS DU PROCESSUS
INDIVIDU	Intuition	Expérience, images, métaphores, vision
	Interprétation	Langage, schémas conceptuels, conversation et dialogue
GROUPE	Intégration	Ajustement mutuel, interaction régulée, compréhension partagée
ORGANISATION	Institutionnalisation	Procédures, règles, routines, systèmes d'aide à la décision, structures, valeurs...

Apprentissage organisationnel

Figure 6 : Agents et processus d'apprentissage

Source : Crossan et alii (1995)

Le processus de généralisation de l'apprentissage comme le présente le tableau de Crossan et Alii, passe par une phase d'intuition individuelle et se termine par une phase d'institutionnalisation organisationnelle. Ainsi, les savoirs et connaissances individuels sont caractérisés par leurs progressivité, explicité, partage et qui s'inscrivent dans des procédures organisationnelles. D'autres auteurs considèrent aussi que l'apprentissage est individuel, tel que March et Olsen⁹ (1975) et Simon¹⁰ (1991). « Il s'agit alors d'explorer les mécanismes de

⁹ - MARCH, J. and OLSEN, P. (1975), "The uncertainty of the past: organizational learning under ambiguity", European Journal of Political Research, 3, pp. 141-71.

¹⁰ - Simon, H.A., 1996. The Sciences of the Artificial 3ème édition, Cambridge, MA: The MIT Press

transfert, de diffusion et de rétention des informations et des connaissances ». (Daft et Huber, 1987)

Par ailleurs, Brown et Duguid (1991) ou Weick et Roberts considèrent l'apprentissage organisationnel comme social, qui naît suite à des interactions à l'intérieur d'un groupe ou d'une communauté de pratiques. En fait, il s'agit d'un processus collectif qui réunit des individus au sein d'un contexte organisationnel.

3-2 L'apprentissage au sein de l'organisation

Même si la majorité des auteurs affirment que l'apprentissage organisationnel ne correspond pas à la somme des apprentissages individuels au sein de l'organisation. Shrivastava (1983) explique que certes les organisations ne disposent pas de cerveau, mais elles ont des normes, des mémoires et des systèmes culturels, qui octroient un caractère organisationnel à l'apprentissage. Kim (1993) avance que la « *collectivisation des connaissances* » et leur généralisation à l'ensemble de l'organisation, de plus leur conservation sous forme de procédures, des valeurs partagées ou des pratiques font la différence d'une manière qualitative entre l'apprentissage organisationnel et individuel. Donc, la consolidation des apprentissages individuels dans le cadre d'un apprentissage organisationnel peut poser problème. March et Olsen¹¹ (1976) ont proposé une description de la manière dont l'organisation peut favoriser le processus d'apprentissage organisationnel. « *La fonction dans l'organisation peut orienter les interprétations tout comme l'organisation, par son inertie et ses jeux de pouvoir, peut aussi neutraliser les apprentissages individuels* » (Glynn, Lant et Milliken, 1994)

Malgré le fait que nous parlons de la généralisation des apprentissages individuels, peut-on vraiment considérer que l'organisation apprend ? Puisqu'en effet, la dimension organisationnelle de l'apprentissage est le résultat de la confrontation entre les apprentissages individuels. Lant (1992), Miner et Mezias (1996) évoquent que les groupes et les organisations sont des sujets d'apprentissage indépendants. Weick et Roberts¹² (1993) utilisent le concept de « *collective mind* » alors que Sandelands et Stablein (1987) parlent de « *organization mind* ». La difficulté de différencier entre la dimension collective de l'apprentissage avec la somme des apprentissages individuels a fait l'objet d'un article établi par Schneider et Angelmar (1993), qui ont abordé la relation entre les cartes cognitives, le processus d'interaction sociale et les processus collectifs de sélection et d'interprétation des informations.

¹¹ - MARCH, J. and OLSEN, P. (1976), Ambiguity and Choice in Organizations. Bergen: Universitetsforlaget.

¹² - Weick, K. E., & Roberts, K. H. (1993). Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks. Administrative science quarterly, 357-381.

L'apprentissage peut être considéré comme organisationnel ou à la rigueur collectif s'il est étudié dans sa dimension interactive et relationnelle. L'apprentissage organisationnel se développe suite à une interaction entre différents systèmes cognitifs et il renvoie à une dynamique collective créatrice de règles d'action communes (Midler, 1990). En effet, il n'est pas le résultat de la somme des connaissances et savoirs individuels mais plutôt le produit de leur interaction, qui favorise la construction de savoirs communs. Simond (1991) précise que l'apprentissage d'un individu est fortement lié à ce qu'il sait déjà et ce que les autres croient et savent. Donc, l'apprentissage d'un individu est un processus social. Cette notion a été mise en évidence par Vygotsky (1934), qui a précisé que via les interactions qu'un individu apprend. « *La dimension organisationnelle de l'apprentissage est alors celle d'un système social et elle repose sur les réseaux d'interrelations qui se tissent dans les pratiques de travail* » (Leroy, 2013).

L'apprentissage individuel peut présenter une figure limitative de l'apprentissage organisationnel (Hatchuel, 1997). Il est donc judicieux de mettre en relief si l'étude de l'apprentissage doit se faire d'une manière traditionnelle en passant de l'apprentissage individuel au collectif ou en considérant que l'apprentissage est parmi les attributs de l'organisation. Ainsi, l'apprentissage ne peut être détaché du contexte, de la fonction, des rôles ou de la relation avec les autres acteurs. En effet, c'est l'organisation qui constitue le contexte d'apprentissage, le mode de coordination entre ses membres, ce qui permet d'expliquer l'existence de fonctions et de lieux au sein de l'organisation ou l'apprentissage est privilégiée au sein de l'organisation.

L'approche relationnelle de l'apprentissage a permis de s'intéresser au rôle joué par l'institution favorisant le déploiement de l'apprentissage, ainsi que la notion de réseau et du connexionisme. Cette approche met en avant les interactions, par ailleurs elle s'intéresse peu à la notion de la représentation et des croyances partagées ce qui mène à la négligence du rôle de l'individu¹³. Weick et Roberts (1993) expliquent que « *Le collective mind reposant non pas sur une division stricte du travail mais au contraire sur les recoupements et des redondances entre les tâches* ». Les travaux sur les communautés de pratiques de Brown et Duguid (1991) et l'apprentissage contextuel ou situationnel de Lave et Wenger (1991) ont mis en relief la dimension relationnelle et sociale de l'apprentissage. March (1991) a utilisé la notion de « *l'apprentissage mutuel* », et a étudié les modes de coordination entre les individus de la même équipe. L'ensemble de ses

¹³Le connexionisme remet en cause plusieurs recherches « cognitivistes » en favorisant le réseau (l'interaction entre deux neurones donne naissance à un réseau).

chercheurs ont travaillé sur la manière de la constitution des phénomènes collectifs d'apprentissage, ainsi que la rétention et la diffusion des savoirs acquis. Par conséquent, l'apprentissage n'est plus assimilé à un simple transfert d'information, mais comme une sorte de création de connaissance à partir d'interaction pratique. Cependant, l'approche behavioriste de l'organisation parle d'un apprentissage organisationnel puisque cet apprentissage est basé sur des procédures et routines caractérisées par l'autonomie et l'indépendance par rapport aux individus, ce qui pourra institutionnaliser un apprentissage collectif (Simon, 1991).

Miner et Haunschild (1996) ont évoqué que des populations d'entreprises, constituent aussi des sujets d'apprentissage. D'après Dar et Al (1995), Mezas et Lant (1994), Miner et Robinson (1994), des groupes d'organisation peuvent acquérir d'une manière collective des routines et partager les expériences. Miner et Haunschild (1995) ont analysé les cycles de variation, sélection et rétention des routines d'un groupe d'entreprises et étudié le comportement de ce groupe par rapport à l'émergence des standards dans l'industrie électronique.

Selon l'approche institutionnelle de DiMaggio et Powell (1983), « *l'imitation constitue un processus d'apprentissage au niveau des populations d'entreprises* ». Suite à une action d'une « *main invisible* », ou plutôt un isomorphisme secret, les organisations adoptent des comportements similaires et à suivre des acteurs centraux (souvent ayant une position de leader) construisent un modèle de légitimité. Huff (1990) a introduit le concept de paradigme sectoriel, qui offre aux entreprises un répertoire d'attitudes et de repères stratégiques. Dans une autre dimension, Dumez et Jeunmaître (1995) ont étudié les phénomènes d'imitation et de mimétisme entre les entreprises du secteur du ciment.

4- Les contenus et les processus d'apprentissage organisationnel

4-1 Apprentissage à dominance comportementale

L'apprentissage comportemental porte essentiellement sur des connaissances tacites, non formulées ou non formulables.

La compétence tacite peut être individuelle et peut prendre la forme d'un savoir-faire caractérisé par sa difficulté d'analyse et de communication sous une forme articulée. La valeur de cette compétence réside dans sa mise en œuvre comme action. La compétence tacite ne renvoie pas à un savoir-faire qui consiste à appliquer une règle, elle n'est non plus la conséquence d'un savoir théorique. Hedlund et Nonaka (1993) expliquent que la compétence tacite ne signifie pas qu'elle est sans structure. En revanche, elle a une syntaxe compliquée et enchevêtrée. D'ailleurs, c'est la raison pour laquelle elle ne peut être décomposée en des savoir-faire partiels, ce qui met en avant la difficulté de l'enseigner. « *L'apprentissage se réalise alors grâce à une*

pratique répétée qui permet d'accumuler l'expérience ou au travers de l'imitation de l'expert par la novice » (Bandura, 1977).

La compétence tacite peut être de nature organisationnelle ou sociale, qui ne peut être maîtrisée par un seul individu. Cette connaissance se formule par un ensemble de règles donnant à des multiples interprétations. « L'apprentissage à dominante comportementale a pour objet des connaissances procédurales tournées vers l'action concrète difficilement articulables comme les routines, les savoir-faire et les savoir-être » (Anderson, 1981).

4-2 Apprentissage à dominante cognitive

L'apprentissage à dominante cognitive peut être considéré comme une prise de conscience ou comme une acquisition de connaissances (Piaget, 1974). Kim (1993) le désigne par « *conceptual learning* ». A l'inverse, aux connaissances comportementales, les connaissances cognitives sont facilement articulables (Ingham, 1993 ; Polanyi, 1958 ; Winter, 1987). Elles sont factuelles (Ryle, 1949) et qualifiées de déclaratives (Anderson, 1981), d'où la faciliter de leur enseignement. Selon Nonaka ¹⁴ (1994), l'apprentissage organisationnel à dominante cognitive repose sur une conversion d'une connaissance explicite en une nouvelle connaissance explicite et il s'appuie sur des processus de d'extériorisation ou d'explicitation.

	Processus d'apprentissage		Objet d'apprentissage		Difficulté à articuler les savoirs
Apprentissage à dominante comportementale	Socialisation Observation imitation Répétition Pratique Essais et erreurs	Learning how	Culture - pratique collective Comportement Savoir-faire Routines Connaissances procédurales	tacité	complexité
	Formation (training) Combinaison		Données factuelles Procédures standards Connaissances déclaratives		
Apprentissage à dominante cognitive	Analyse - comparaison Formalisation - codification Prise de conscience Compréhension - réflexion	Learning that Learning why	Connaissances explicites Raison et principes d'action "Paradigme" d'entreprise	tacité	complexité

Tableau 2 : Processus d'apprentissage et caractéristiques des objets d'apprentissage

Source : Leroy, 2000

¹⁴ - Nonaka I. (1994), A dynamic theory of organizational knowledge creation, Organization Science, 5, (1), may - june.

Conclusion :

La littérature concernant l'apprentissage organisationnel évoque deux principales approches ; l'approche behavioriste qui se repose essentiellement sur les théories de la psychologie behavioriste qui évoque l'impossibilité d'accéder aux états mentaux des personnes et se limite à l'observation du comportement. Ainsi, l'apprentissage selon l'approche behavioriste est considéré comme la réaction de l'organisation au stimulus de son environnement. Alors que l'approche cognitive se focalise sur l'explication des conduites humaines via les représentations et états mentaux, d'ailleurs, l'apprentissage organisationnel est défini selon cette approche comme une acquisition des connaissances qui sont mémorisées, distribuées et interprétées au sein de l'organisation.

Nous avons évoqué aussi les différents niveaux d'apprentissage. L'apprentissage en boucle simple, qui consiste à adapter les théories in use au sein de l'organisation, son principal avantage l'amélioration de la stabilité de l'organisation, toutefois, il est critiqué par le fait qu'il présente peu d'occasions de créativité. L'apprentissage en boucle double s'intéresse au changement des croyances, des normes et des théories en action. De plus il s'attache à la définition de nouvelles règles en fonction des nouvelles stratégies.

L'apprentissage en triple boucle est considéré comme un méga-apprentissage, puisqu'il vise à analyser les précédents apprentissages et en étudiant les erreurs et problèmes rencontrés.

Nous avons énuméré l'apprentissage individuel en le comparant à l'apprentissage collectif et organisationnel, qui est différent de la somme des apprentissages de ses membres, mais plutôt, le produit des interactions entre ses membres qui améliorent et favorisent la construction d'un savoir et des connaissances communs.

References :

- ¹ - Argyris, C. (1995). *Savoir Pour Agir, Surmonter Les Obstacles À L'apprentissage Organisationnel*. Paris: Interéditions.
- ¹ - Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of management review*, 10(4), 803-813.
- ¹ - MIDLER, C. (1990), "Apprentissage et organisation", CRG, Ecole Polytechnique.
- Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual review of sociology*, 319-340.
- ¹ - Duncan et Weiss (1979), Levitt et March (1988), Nelson et Winter (1982), Shrivastava (1983)
- ¹ - Huber, G. (1991). Organizational learning: the contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- ¹ - Simon, H.A., 1991. *The Sciences of the Artificial 3ème édition*, Cambridge, MA: The MIT Press
- ¹ - Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual review of sociology*, 319-340.
- ¹ - MARCH, J. and OLSEN, P. (1975), "The uncertainty of the past: organizational learning under ambiguity", *European Journal of Political Research*, 3, pp. 141-71.
- ¹ - Simon, H.A., 1996. *The Sciences of the Artificial 3ème édition*, Cambridge, MA: The MIT Press
- ¹ - MARCH, J. and OLSEN, P. (1976), *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
- ¹ - Weick, K. E., & Roberts, K. H. (1993). Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks. *Administrative science quarterly*, 357-381.
- ¹ - Nonaka I. (1994), A dynamic theory of organizational knowledge creation, *Organization Science*, 5, (1), may - june.