



LES FICHES DE LECTURE de la Chaire D.S.O.

Christine ROUSSEAU

Cycle C – CNAM, Janvier 2002

Chris Argyris et Donald A. Schön " APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Théorie, méthode, pratique "

Edition De Boeck Université

Traduction de l'édition américaine (1996)

par Marianne Aussanaire et Pierre Garcia-Melgares

SOMMAIRE :

I - Biographie des auteurs

II - Les postulats

III - Les questions

IV - Le mode de démonstration

V - Le résumé

VI - Les principales conclusions

VII - Discussion et critique

VIII - L'actualité de la question

I - Biographie des auteurs

Donald A. SCHÖN est philosophe de formation, il est professeur au Massachusetts Institute of Technology. Il fut successivement éducateur, consultant auprès de nombreuses organisations publiques et privées et président d'une association spécialisée dans le conseil et la recherche en sociologie. Chercheur et homme de terrain, il s'est penché notamment sur les problèmes d'innovation technologique, d'apprentissage organisationnel, d'efficacité professionnelle et d'éducation.

L'intérêt de Donald Schön pour l'apprentissage organisationnel remonte à sa première expérience de consultant organisationnel auprès d'une société de recherche industrielle. Ses recherches dans ce domaine, essentiellement basées sur son expérience de consultant furent présentées dans deux ouvrages " Technology and Change " (1967) et " Beyond the Stable State " (1971). Depuis le début des années 70, D. Schön travaille en étroite collaboration avec Chris Argyris à des activités d'enseignement, de recherche et de conseil.

Chris ARGYRIS est professeur à l'Université de Harvard, il s'est spécialisé dans les domaines de l'éducation et du comportement organisationnel. Disciple de Lewin, il a alterné les recherches théoriques et les interventions concrètes auprès de grandes entreprises ou d'organisations gouvernementales dans de nombreux pays.

Les premiers travaux de recherche d'Argyris portaient sur les conséquences inattendues que les structures organisationnelles formelles, le leadership des cadres, les systèmes de contrôle et de management de l'information, peuvent avoir sur les individus, et comment ceux-ci s'adaptent afin de modifier ces conséquences (" Personality and Organisation ", 1957 ; " Integrating the Individual and the Organisation ", 1964). Il se tourna ensuite vers les voies de changement des organisations, et en particulier le comportement des cadres aux niveaux les plus élevés de l'entreprise (" Interpersonal Competence and Organizational Effectiveness ", 1962 ; " Organization and Innovation ", 1965).

Il consacra la fin des années 80 et le début des années 90 à la mise au point d'une théorie de l'apprentissage individuel et organisationnel, apprentissage dans le cadre duquel le raisonnement humain, et non seulement le comportement, devient la base du diagnostic et de l'action.

Ils ont rédigé ensemble plusieurs ouvrages parmi lesquels " Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness " (1974) et " Organizational Learning : A Theory of Action Perspective " (1978).

II - Les Postulats

Jusqu'à la fin des années 70, date de la première version de cet ouvrage, l'apprentissage organisationnel était une idée neuve voire déroutante. A l'aube du 3^{ème} millénaire, le consensus est quasi unanime sur l'idée que nous sommes tous soumis à un " impératif d'apprendre ".

Ce changement est en grande partie attribuable à une prise de conscience massive : les besoins en matière de transformations organisationnelles sont désormais continus, dans un monde des affaires en perpétuelle mutation. Les changements et turbulences sont devenus des paramètres incontournables de l'environnement organisationnel et exigent une amélioration significative des capacités d'adaptation en la matière.

Dans les business schools, la planification stratégique et l'analyse concurrentielle sont devenues des disciplines à part entière, tandis que les disciplines établies (comme la finance, la gestion de la production...) devenaient plus rigoureuses dans leurs méthodes de diagnostic. La planification stratégique est alors repensée en termes de changements de l'organisation.

Les écrits reflètent tous l'idée que le développement de stratégies deviendra forcément un processus actif et itératif impliquant une organisation tout entière et nécessitant, par conséquent, le recours à l'apprentissage organisationnel.

La réussite organisationnelle dépend des capacités de l'organisation à voir les choses sous un jour nouveau, à approfondir sa compréhension des phénomènes observés et à produire de nouveaux schémas comportementaux, principes de base permanents devant impliquer l'organisation dans son ensemble.

La littérature développée autour de l'apprentissage organisationnel se divise en deux branches distinctes :

1. *Les partisans de l'organisation de l'apprentissage* développent une approche normative, axée sur la pratique (parfois messianique)
2. *Les théoriciens de l'apprentissage organisationnel* le traitent comme un sujet de recherche, s'éloignent de la pratique et sont non prescriptifs.

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.

De l'autre côté, les théoriciens 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 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, voire jamais profitable.

Cependant, ces deux écoles convergent sur certaines idées fondamentales :

- Il est important de reconnaître, critiquer et restructurer les théories de l'action organisationnelle.
- Elles évitent de prendre en compte un 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.

III - Les Questions ?

L'apprentissage organisationnel soulève 4 questions fondamentales :

1. Quelles conditions une organisation doit-elle réunir pour espérer apprendre ?
2. De quelle manière les organisations sont-elles capables d'apprendre ?

3. Parmi ces apprentissages, lesquels sont bons pour l'organisation ?
4. Par quels moyens les organisations peuvent-elles développer leurs capacités à apprendre ?

En répondant à ces 4 questions, les auteurs s'efforcent d'arriver à une théorie générale de l'apprentissage organisationnel qui soit utile aux praticiens désireux de développer les types d'apprentissages qu'ils considèrent comme productifs.

Ils suggèrent des méthodes de réflexion et d'action pour faire progresser la pensée organisationnelle, gérer les pertes de productivité et désamorcer les crises humaines qui freinent ou bloquent le fonctionnement de l'entreprise.

IV - Le mode de démonstration

Renvoyant dos à dos les défenseurs et les sceptiques de l'apprentissage, les caractéristiques essentielles de l'approche des auteurs de cet ouvrage sont les suivantes :

1. Ils reconnaissent le concept de l'apprentissage organisationnel faisant référence aux connaissances, savoir-faire, techniques et pratiques diverses qu'une organisation peut développer.
2. Leur approche est normative, ils s'intéressent essentiellement à l'apprentissage organisationnel 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 l'apprentissage productif, rejoignant ainsi les chercheurs enclins au scepticisme. Leur souci est de décrire les schémas comportementaux qui compromettent l'apprentissage organisationnel mais aussi de chercher à les modifier.
3. Leur 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 (forme recherche-action p.56). C'est pourquoi, ils s'intéressent aux schémas comportementaux communs à toutes les organisations sans pour autant exclure la théorie des événements rares.
4. L'apprentissage d'individus qui interagissent est essentiel pour l'apprentissage organisationnel qui, en retour, influence leur apprentissage au niveau personnel. Les auteurs mettent l'accent sur les conditions politiques (importance des cultures organisationnelles qui servent d'environnement aux connaissances, aux comportements et aux valeurs de l'entreprise p.39) dans lesquelles les individus peuvent fonctionner.
5. Leur première préoccupation est l'investigation organisationnelle qui consiste à amener les individus d'une structure 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* (cf. définition donnée par John Dewey, 1938). Ils accordent une importance particulière à l'expérience de la surprise, essentielle pour conduire les gens à voir, penser et agir différemment.
6. 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 appellent aussi à une forme d'investigation critique qui intègre des schémas de pensée différents). Ils empruntent cette distinction à W. Ross Ashby (" design for a brain " 1960)
7. Les auteurs font une distinction analytique entre ces 2 approches de l'apprentissage en simple et double boucle afin de pouvoir explorer leurs interactions causales. A 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.

V - Le résumé

PREMIERE PARTIE : INTRODUCTION A L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Dans cette première partie, les auteurs introduisent leur cadre conceptuel, à la fois pour l'apprentissage organisationnel et pour les rapports entre la recherche et la pratique.

Chapitre 1 : Les conditions à réunir pour espérer apprendre

L'apprentissage individuel et organisationnel :

Lorsque les membres d'une organisation agissent pour elle, on peut dire qu'elle apprend quand ses membres apprennent pour elle, se livrant en son nom à un processus d'investigation qui aboutira à un produit d'apprentissage (contenu d'informations).

L'investigation ne devient organisationnelle que si elle est entreprise par des individus fonctionnant en tant qu'agents d'une organisation et se conformant aux rôles et aux règles en vigueur. Les individus peuvent aussi se renseigner, investiguer, d'une façon qui demeure indépendante de l'organisation à laquelle ils appartiennent.

Les résultats d'une investigation menée par des individus peuvent ainsi se trouver ancrés dans un *gisement de connaissances*, sous différentes formes : détenues par des individus ce qui est dangereux en cas de départ, stockées dans des fichiers, figurées sur les organigrammes grâce auxquels les organisations se rendent compréhensibles auprès de leurs membres et de l'extérieur, jusque dans des objets physiques qui servent de références et d'indicateurs aux membres.

Les organisations représentent directement les connaissances, dans la mesure où elles sont l'expression concrète des stratégies choisies pour accomplir des tâches complexes qui auraient pu être accomplies d'autres manières. En ce sens, toute organisation représente un ensemble de réponses à un ensemble de questions ou un ensemble de solutions à un ensemble de problèmes.

Les auteurs définissent ces connaissances par ce qu'ils appellent *les théories d'action* : face à une situation donnée, une entreprise puise dans ses valeurs directrices, pour produire une stratégie capable selon elle d'atteindre le résultat souhaité.

La théorie d'action peut revêtir deux formes distinctes :

- la **théorie professée** : qui explique ou justifie un schéma d'activité donné (" ce que l'on dit vouloir faire "),
- la **théorie d'usage** : se construit à partir de l'observation du schéma d'action (" ce que l'on fait en réalité ").

Les théories d'usage peuvent être tacites plutôt qu'explicites. Les théories d'usage tacites peuvent ne pas correspondre à la théorie professée par l'organisation : la pression du réel pousse souvent l'entreprise 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.

En faisant appel à ces notions d'action, d'investigation et de connaissances organisationnelles, les auteurs décrivent avec plus de précision ce qu'ils entendent par apprentissage organisationnel.

Chaque membre d'une organisation 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 membres de l'organisation au fur et à mesure que les conditions changent. Une organisation est comparable à un organisme vivant dont chaque cellule détient une image d'elle-même essentiellement spécifique, partielle et changeante par rapport au tout dont elle fait partie. Ainsi, les pratiques de l'organisation naissent de ces images : sa théorie d'usage dépend de la façon dont ses membres la représentent. Les représentations évolutives que les membres se forgent de l'organisation façonnent l'objet même 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 restructurer les théories d'usage individuelles. Le système d'apprentissage d'une organisation est donc interdépendant des théories d'usage que les individus introduisent dans leur univers comportemental (schéma d'interaction entre individus au sein de l'organisation) de telle manière qu'ils affectent l'investigation organisationnelle. Une des caractéristiques fondamentales de l'univers comportemental se trouve liée au comportement gagnant/perdant qui caractérise les jeux organisationnels d'intérêt et de pouvoir.

La continuité organisationnelle ne serait pas compréhensible si elle devait dépendre exclusivement d'une représentation mentale plurielle, parallèle et individuelle. Les individus ont besoin de références externes qui guident leurs mises au point personnelles. Ces références se trouvent sous trois formes :

- *les visuels* : cartographie des regroupements de personnel (organigramme, plans de charge, photographie du lieu de travail...)
- *les archives* : 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 d'une organisation 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 (visuels, archives, programmes) inscrits dans l'environnement organisationnel. 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.

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. James March (1988) emploie le terme *apprentissage superstitieux* : il repose sur la croyance que, si des événements se sont succédés dans le temps, ils sont donc forcément reliés les uns aux autres par des relations de cause à effet (P.42).
- 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 *compétences traps* de March).

Pour toutes ces raisons, il est utile de faire la distinction entre trois types d'apprentissage organisationnel productif :

1. l'investigation organisationnelle, apprentissage instrumental, qui induit une amélioration de l'accomplissement des tâches organisationnelles ;
2. l'investigation grâce à laquelle une organisation explore et restructure les valeurs et critères par rapport auxquels elle définit ce qu'elle entend par amélioration de performances ;
3. l'investigation grâce à laquelle une organisation développe ses capacités d'apprentissage de type 1 et 2.

L'apprentissage en simple et double boucles :

Par apprentissage en simple boucle, les auteurs entendent l'apprentissage opérationnel qui modifie les stratégies d'action ou les paradigmes qui sous-tendent les stratégies, **mais ne modifie pas les valeurs des théories d'action. Il ne touche pas aux valeurs directrices de l'entreprise.** Cet apprentissage est organisationnel et donc essentiellement axé sur l'obtention de résultats : il s'agit d'atteindre au mieux les objectifs existants, en maintenant la performance organisationnelle dans les limites fixées par les valeurs et les normes en vigueur.

L'apprentissage en double boucle induit un changement des valeurs de la théorie d'usage, mais aussi des stratégies et de leurs paradigmes. Suite à l'expérience vécue, l'entreprise peut être amenée à questionner les valeurs directrices mêmes sur lesquelles elle se fondait. La double boucle fait référence aux deux boucles de rétroaction qui relient des effets observés de l'action aux stratégies et aux valeurs servies par les stratégies.

Cette distinction 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 (différentes strates de l'entreprise 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.

D'autre part, la distinction entre les résultats de l'apprentissage en double boucle en matière de théorie organisationnelle d'usage, et ceux de l'apprentissage en double boucle dans des processus d'investigation organisationnelle, peut être corrélée à la distinction entre erreurs de premier niveau (que sont les *competence trap* et l'apprentissage superstitieux) et de second niveau. Les erreurs de second niveau survenant dans les processus d'investigation organisationnelle favorisent l'apparition et la persistance d'erreurs de premier niveau.

Chapitre 2 : Renverser la relation chercheur/praticien

Le mot de praticien revêt un sens bien particulier : il s'agit de tout employé de l'entreprise, capable, par sa position et sa formation, de se pencher sur les problèmes que rencontre l'organisation dans laquelle il travaille.

Selon Dewey (1938), l'enquête combine raisonnement mental et action. L'enquêteur n'est pas un spectateur mais un acteur se trouvant en situation d'agir, cherchant activement à comprendre et à modifier une action. Lorsque l'enquête se solde par un apprentissage, elle engendre à la fois des pensées et des actes qui seront, au moins dans une certaine mesure, nouveaux pour l'enquêteur. Lorsque les enquêteurs cherchent à résoudre les problèmes que pose une situation d'action, ils donnent naissance à de nouvelles caractéristiques problématiques.

C'est l'erreur (écart entre les résultats et les attentes) qui déclenche la prise de conscience de la dimension problématique de la situation : l'enquêteur fait l'expérience de la surprise. La surprise est (Israel Scheffer, 1987) une expérience essentielle dans le processus qui amène à penser et à agir différemment.

Lorsque l'enquête organisationnelle conduit à l'apprentissage, les résultats se concrétisent généralement sous la forme de pensées et d'actions relativement nouvelles pour l'organisation.

Le changement de comportement est une condition nécessaire mais pas suffisante pour qu'il y ait apprentissage organisationnel. Le changement 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.

Les auteurs défendent une position humainement et rationnellement argumentée : le chercheur-théoricien ne doit pas sous-estimer les compétences des " praticiens ", dépositaires d'un savoir pratique sur l'entreprise étudiée et vecteurs de changement. Le type de rapports souhaitables entre chercheur et praticien est basé sur un échange et un respect mutuel. Il s'agit d'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 la forme de *lois explicatives* : les variables relatives aux effets constatés sont-elles uniquement déterminées par les variables qui mesurent les causes observées ?

De leur côté, les praticiens pensent en termes de *causalité intentionnelle* : c'est à dire la 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.

En outre, lorsque les individus sont habitués à interagir dans un cadre organisationnel, leurs comportements intentionnels, ainsi que leurs conséquences directes ou indirectes, créent souvent des systèmes organisationnels complexes, qui forment une *causalité systémique*.

Les auteurs emploient le terme Lewinien de recherche-action. Kurt Lewin (1945) défendait l'idée qu'il n'y a pas plus pratique qu'une bonne théorie. Comme Dewey, il prône les valeurs d'enquête de participation et de collaboration. Il avait adopté l'hypothèse de travail selon laquelle les gens embrassent d'autant plus facilement une cause ou une conviction qu'ils ont activement participé à la développer et à la tester.

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.

La recherche-action collaborative requiert de la rigueur

Les praticiens, proches des situations à étudier peuvent manquer de distances et se heurter à un ensemble d'obstacles à l'établissement de connaissances valides et opérationnelles :

- leur importante 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

- leur trop grande familiarité avec leurs propres schémas d'action peut les conduire à des analyses trop superficielles. Etant 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.

Les auteurs avancent la *théorie d'action mise en perspective* ou la *science-action* pour favoriser la production d'informations fiables. Cette théorie met l'accent sur la création de conditions propices à une enquête collective où les membres des organisations fonctionnent comme co-chercheurs plutôt que comme simples sujets d'étude. Cette approche pose l'existence d'un univers comportemental créé par des individus interagissant et identifie les caractéristiques des univers comportementaux susceptibles d'inhiber ou d'encourager l'enquête.

Chapitre 3 : Le cas Mercury

Les auteurs illustrent les concepts énoncés dans les 2 chapitres précédents par une étude de cas qui montre l'évolution à long terme d'une firme industrielle (P.82) et met en évidence les rôles de l'investigation organisationnelle dans cette évolution. A. Schön s'était vu confier cette tâche de consulting.

Pour résoudre " la crise de croissance ", la direction de Mercury a généré deux types de structures dont les objectifs sont contradictoires :

- la création de la NBD (New Business Division) : qui devait jouer le rôle de développer et d' " incuber " des nouveaux produits, avant de les céder à la division la plus appropriée lorsqu'ils arrivaient à maturité.
- la décentralisation de la gestion de l'entreprise en créant des divisions semi-autonomes.

10 ans après cette ré-organisation, la NBD n'avait donné naissance à aucun produit nouveau intéressant.

Pour se développer, Mercury recourait fréquemment au morcellement des divisions existantes, pour constituer un nouvel ensemble à partir de parties subtilisées aux autres. Ces pratiques provoquaient la méfiance des responsables de divisions.

Après étude de plusieurs cas, il est apparu que les seuls développements réussis étaient ceux qui retenaient l'attention des hauts dirigeants, les seuls à pouvoir contraindre les responsables divisionnaires à mettre leurs ressources à contribution.

Ainsi, les exigences rivales liées à la gestion décentralisée et au développement de l'entreprise atteignirent un point critique : la théorie d'usage de l'entreprise, minée par ses contradictions internes, se manifestait dans des conflits entre l'administration centrale et les responsables divisionnaires qui se considéraient injustement soumis à des exigences incompatibles.

Ces conflits auraient pu être l'occasion d'une enquête organisationnelle et d'un apprentissage en double boucle mais l'organisation se contenta de répondre par un apprentissage en simple boucle qui ne toucha que certains secteurs de l'entreprise (processus d'*adaptation écologique*). Les divisions existantes apprirent à protéger leur territoire et le NBD à développer hors du rayon d'action des secteurs existants.

Les interventions du consultant eurent pour effet de réduire certains générateurs d'erreurs (perceptions dispersées, schémas vagues, diagnostics ambigus) afin de faire émerger d'autres générateurs d'erreur (incohérence et incompatibilité dans la théorie d'action de l'entreprise), pour qu'ils puissent à leur tour faire l'objet d'une enquête. La présence du consultant a permis de révéler le dilemme central du développement que le système d'apprentissage de l'organisation avait contribué à créer et à préserver.

Le cas Mercury nous permet de retenir les deux notions suivantes :

- le fait de parvenir à des solutions stables n'est pas un critère approprié pour l'apprentissage organisationnel; la

résolution de problèmes organisationnels implique nécessairement des modifications de situations qui ne se feront pas sans heurts.

- l'efficacité organisationnelle mesurée en terme d'accession à des normes et à des buts professés est un critère incomplet d'apprentissage organisationnel. Elle convient dans des situations où la correction des erreurs peut s'opérer en simple boucle uniquement. Elle s'avère insuffisante là où les inconsistances dans la théorie organisationnelle d'usage réclament un apprentissage en double boucle.

L'histoire Mercury suggère également la nature dialectique du processus global de changement organisationnel au sein duquel nous trouvons des épisodes d'apprentissage ou d'impossibilité d'apprentissage. Les auteurs utilisent le terme " bonne dialectique " pour décrire les processus d'enquête organisationnelle qui prennent la forme d'apprentissage en simple et double boucles, et où l'un et l'autre relèvent d'une enquête de grande de qualité.

L'accomplissement d'une bonne dialectique requiert un deutéro-apprentissage (P.52), c'est à dire un apprentissage de deuxième niveau : apprendre à apprendre (cf. Gregory Bateson, 1972). Celui-ci exige que les membres de l'organisation remettent en question leur système d'apprentissage et réfléchissent aux effets qu'il exerce sur l'enquête organisationnelle.

DEUXIEME PARTIE : LE RAISONNEMENT DEFENSIF ET LE CONTEXTE THEORIQUE QUI LE FAVORISE

Dans cette deuxième partie, les auteurs introduisent et illustrent les concepts qui caractérisent l'apprentissage limité : le raisonnement défensif et la théorie d'usage de Modèle 1, les routines organisationnelles défensives et les systèmes d'apprentissage organisationnel restreint (Modèle O1).

Chapitre 4 : Le raisonnement défensif chez les individus

Lors d'une enquête organisationnelle, apparaît un dilemme récurrent :

1. L'enquête fait remonter des faits déformés par les théories d'usage des témoins
2. Le consultant, après analyse, enquête sur les raisons de ces distorsions
3. Sa deuxième vague de questions déclenche des résistances, ce qui risque d'induire de nouvelles distorsions.

Il ne faut pas chercher à éviter ou à supprimer ces réactions de défense qui constituent des données supplémentaires pour tester les diagnostics des phénomènes individuels, interpersonnels et organisationnels déjà établis.

Les auteurs nous donnent les exemples de leur " méthode des cas " : en faisant rédiger à leurs interlocuteurs des " histoires " dans lesquelles ils doivent mêler dialogues et pensées intérieures. Ils accèdent inévitablement à leurs théories d'usage qui sont généralement en contradiction avec leurs théories professées.

C. Argyris qui a mené de nombreux séminaires utilisant cette méthode des cas, liste plusieurs tendances, chaque fois vérifiées :

- il existe une différence systématique entre le désir manifeste d'apprendre et d'aider les autres à apprendre, exprimé par les rédacteurs, et leur comportement réel, visiblement très contre-productif en matière d'apprentissage.
- les évaluations et les attributions sur les autres sont faites de façon qu'elles découragent la vérification. Les

rédacteurs semblent agir comme si leur diagnostic était forcément valable et n'avait nul besoin d'être vérifié.

- Les individus sont systématiquement inconscients des processus qui les conduisent à un tel manque de clairvoyance.

- les individus ayant découvert que leurs actes se caractérisent par une contre-productivité en matière d'apprentissage, s'avèrent pourtant incapables de faire quoi que ce soit pour inverser la tendance.

Chapitre 5 : Boucle d'inhibition primaire et secondaire

Le cas du directeur de la communication (P.124) nous démontre que les individus, pris au piège des jeux de pouvoir et de survie, génèrent des processus défensifs d'une force extraordinaire.

Tout commence par la formulation d'un problème précis : le coût élevé de la technologie d'information et ses médiocres performances.

Une conversation conçue au départ pour être positive engendre en réalité des réactions de défense chez tous les acteurs : chaque " tour " renforce la méfiance et les non-dits. Ceci les amène ensuite à contourner la dimension émotionnelle des problèmes importants dont il devient impossible de débattre. Après un certain nombre de tours, il devient impossible de débattre et même de débattre de l'impossibilité de discuter.

Il s'agit 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 pour conséquence l'antiapprentissage.

Selon les auteurs, il existe 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.

Théorie d'usage de Modèle 1 (niveau individuel)

Comme démontré ci-dessus, lorsque les individus sont confrontés à des problèmes perçus comme une source de gêne ou de peur, leur raisonnement et leurs actes se conforment à un modèle particulier de théorie d'action que les auteurs appellent Modèle 1 :

○ Conséquences sur l'univers comportemental :

- l'acteur est perçu comme quelqu'un de défensif, incohérent, inadapté et calculateur, craignant de se montrer vulnérable, contenant ses émotions

- relations à caractère défensif, entre individus et entre groupes, et normes défensives (méfiance, absence de prise de risque, conformisme, accent mis sur la diplomatie, la compétition et les rivalités de pouvoir)

○ Conséquences sur l'apprentissage :

- Auto verrouillage

- apprentissage en simple boucle

- rares vérifications publiques des théories

- fréquentes vérifications des théories en privé.

Parce que l'apprentissage en double boucle dépend de l'échange d'informations valides et de la vérification publique des attributions et suppositions, le Modèle 1 a tendance à décourager ce type d'apprentissage. Comme l'efficacité à long terme dépend de la possibilité d'un apprentissage en double boucle, le Modèle 1 tend vers une inefficacité à long terme.

La boucle d'inhibition secondaire (niveau organisationnel)

Les auteurs qualifient de boucles d'inhibition secondaire, les boucles comportementales (relations causales entre stratégie d'action et conséquence d'antiapprentissage) qui sont supra-individuelles et qui caractérisent les interactions entre groupes, au sein d'une organisation.

Ces boucles peuvent être considérées comme secondaires dans le sens où elles sont induites par les boucles primaires, bien qu'elles se renforcent d'elles-mêmes une fois déclenchées : elles pérennisent des attitudes et des actes d'antiapprentissage, contre le gré même de la majorité des participants.

L'interaction dynamique dans le cadre organisationnel de boucles d'inhibition primaires et secondaires, ainsi que leurs conséquences en termes d'antiapprentissage, constituent ce que les auteurs appellent un système d'apprentissage restreint.

Les routines défensives sont une des composantes les plus importantes des boucles secondaires. Au sein d'un cadre organisationnel, ce sont des actes et des politiques dont le but est d'empêcher les individus de connaître des situations de gêne ou de menace, tout en les empêchant, ou éventuellement en empêchant l'organisation tout entière, de repérer les causes de la gêne ou de la menace, ce qui permettrait de corriger les problèmes en question.

Toutes les routines défensives s'appuient sur une logique puissante qui exerce une influence profonde sur les individus et les organisations. Cette logique suit quatre prescriptions fondamentales :

1. Fabrique des messages qui recèlent des incohérences
2. Agis comme si les messages n'étaient pas incohérents
3. Fais en sorte que l'ambiguïté et l'incohérence du message soient considérés comme des sujets inabordables
4. Fais en sorte que le fait que l'on ne puisse pas aborder les sujets inabordables soit lui-même un sujet inabordable.

Dans un univers organisationnel de Modèle 1 (que les auteurs appellent Modèle O1), le fait de discuter de l'indiscutabilité d'un message contradictoire déclencherait autant de réactions défensives que le message contradictoire lui-même.

Les routines fleurissent et prolifèrent en boucles organisationnelles connues de tous, sans que quiconque puisse les contrôler. Elles sont auto-induites parce qu'elles créent les conditions dans lesquelles il serait naïf ou dangereux de les affronter. Elles sont auto-verrouillées parce qu'elles créent aussi les conditions dans lesquelles il est peu probable que la prophétie auto-induite soit désavouée.

Comme les routines défensives et les boucles secondaires d'inhibition qui s'y rattachent sont acceptées comme un fait inévitable, naturel et insensible aux influences extérieures ou au management, il n'est pas surprenant que la réaction la plus commune qu'elles déclenchent soit un sentiment d'impuissance.

Les individus n'assument pas la responsabilité de créer ou de maintenir des routines défensives. Ils veulent bien reconnaître que ces routines les influencent personnellement, mais ils refusent de voir comment il leur arrive de les engendrer ou de les renforcer.

Les individus et les groupes se trouvent pris dans des relations circulaires et interdépendantes. Lorsqu'il y a gêne ou menace, ces relations interagissent pour engendrer des processus d'apprentissage restreint renforcés.

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.

Les auteurs nous montrent comment se mettent en place les structures mentales et organisationnelles qui entravent en permanence les essais d'amélioration. Ils démontrent l'universalité de ces phénomènes, et laissent ainsi entrevoir des solutions, tant il est vrai que bien poser un problème revient souvent à en trouver la solution. Il faut viser à ré instaurer la parole et le retour aux données objectives : est-ce possible ?

TROISIEME PARTIE : L'INTERVENTION QUI FAVORISE L'ENQUETE, ET SES BASES THEORIQUES

Dans cette troisième partie, les auteurs exploitent un cas d'école avant d'aborder un exemple organisationnel complet où sont étudiés le passage du raisonnement défensif au raisonnement productif, le passage de la théorie d'usage de Modèle 1 à la théorie d'usage de Modèle 2, et le passage des systèmes d'apprentissage organisationnel restreint à des systèmes plus productifs.

Chapitre 6 : Interventions pour accéder à des systèmes d'apprentissage de Modèle 02

Si la majorité des organisations renferment des systèmes d'apprentissage 01, seule la création d'un modèle de système d'apprentissage (02) peut servir à réduire les inhibitions.

La création d'un événement aussi exceptionnel ne pourra se faire sans un schéma qui fournisse au moins une image approximative des résultats à atteindre. Pour effectuer cette transition, nous avons aussi besoin d'une théorie d'usage de Modèle 2.

Théorie d'usage de Modèle 2

Le Modèle 2 allie la clarté de l'expression dans le plaidoyer à une invite à confronter les points de vue et les émotions des autres. Ce modèle vise à modifier les points de vue afin de les baser sur les informations les plus complètes et les plus valides possibles et d'établir des positions vis-à-vis desquelles les personnes impliquées peuvent s'engager intérieurement. Ceci signifie qu'un acteur dans le Modèle 2 a les capacités requises pour inviter les autres à s'investir dans un apprentissage en double boucle dans l'enquête organisationnelle, où les paradigmes et les normes essentielles à la théorie d'usage peuvent être exposés, confrontés publiquement, testés et restructurés

Les stratégies comportementales de Modèle 2 impliquent un partage du pouvoir avec quiconque se montrant compétent et capable d'enrichir la discussion sur la mise en œuvre de l'action envisagée. La définition de la tâche et le contrôle sur l'environnement sont partagés par tous les acteurs concernés.

Chapitre 7 : Le stage, une intervention axée sur l'apprentissage et la recherche

Nous voici au cœur des stages animés par Chris Argyris (P.173). L'expérience a montré aux auteurs que la situation de stage est un contexte plus fiable pour tester les particularités de leur théorie :

1. parce que les stagiaires peuvent fournir à l'animateur des données comportementales utiles pour tester la

science-action

2. comme les stagiaires échappent à la pression quotidienne de leur environnement professionnel et ont dû payer des frais pour découvrir des concepts nouveaux et opérationnels, ils ne manquent pas d'assurance lorsqu'il s'agit de remettre en question la validité et l'utilité pratique des concepts présentés
3. les auteurs ont fréquemment remarqués en cours de stage les participants se sentir " coincés " en voyant à quel point les bases de leur théorie d'usage de Modèle 1 fonctionnent mal. Aussi se trouvent-ils entraînés vers une exploration plus approfondie des problèmes que pose l'apprentissage organisationnel.

Ce chapitre démontre les particularités d'un processus d'enseignement et de recherche qui consiste à aider des groupes de personnes à comprendre en quoi consiste le passage du Modèle 1 au Modèle 2.

Chapitre 8 : Intervention complète de Modèle 2

Dans ce chapitre C. Argyris nous résume le processus complet de recherche-action qu'il a mené auprès d'une société de conseil en entreprise. Cette intervention vise à aider une organisation tout entière à passer d'un système d'apprentissage O1 à un système O2 (cas approfondi dans " Savoir pour agir " de 1993).

L'organisation globale de l'intervention est axée sur des échanges consultants/clients visant à établir le schéma opérationnel : hypothèses sur ce qui conditionne et commande les activités d'apprentissage et de désapprentissage au sein de cette organisation.

La première étape pour établir un schéma opérationnel consiste à en repérer les composantes : représentation des actions, des stratégies, des conséquences, des conditions dominantes et des mécanismes de feed back et d'enrichissement qui lient les phénomènes les uns aux autres selon un processus persistant. Les schémas opérationnels sont, en effet, des hypothèses sur ce qui conditionne et commande les activités d'apprentissage et de désapprentissage au sein de l'organisation. C'est pourquoi ils doivent tous être vérifiés aussi fréquemment et complètement que possible.

La seconde étape consiste à ordonner chaque composante en fonction du rôle qu'elle joue dans le système d'apprentissage décrit par le schéma.

Trois stratégies sont utilisables pour tester ce schéma :

- commencer par montrer ce schéma au groupe : qui confirmera certains aspects et infirmera les autres,
- faire des prédictions sur le fonctionnement : les participants contestent parfois ces prédictions mais les faits donnent raison à l'enquêteur,
- faire des prédictions sur les réactions aux changements : ce qui engendre une adhésion au processus de changement.

En réalité, les trois possibilités sont utilisées conjointement.

L'intervenant ne se contente pas d'invoquer des données lors de la présentation du schéma : il commence à établir les conditions propices qui permettront aux clients de choisir (s'ils le souhaitent) d'apprendre à mettre au point de nouvelles grilles d'analyse de ce qu'ils vivent dans l'entreprise.

Au fur et à mesure du séminaire, la théorie d'usage de Modèle 2 commence à faire son chemin, bien que le modèle 1 n'ait aucunement disparu.

Cette intervention se poursuit actuellement s'étendant depuis plusieurs années. Elle s'est développée peu à peu grâce à des réajustements permanents, fruits d'une démarche alternant réflexion théorique et travail sur le terrain : elle est, par essence, un processus sans fin.

QUATRIEME PARTIE : FORCES ET FAIBLESSES DU CONSEIL ET DE LA RECHERCHE DANS LE DOMAINE DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Cette quatrième partie est consacrée à un bilan de l'histoire récente de l'apprentissage organisationnel, les controverses et les défis qui y ont vu le jour, à la lumière de la conception de l'apprentissage organisationnel défendu par les auteurs. Ils y développent leurs arguments en faveur de la recherche-action et démontrent l'importance d'une optique qui relie l'investigation personnelle et interpersonnelle (ainsi que leurs théories d'usage sous-jacentes), à des schémas d'apprentissage organisationnel productifs et improductifs, à des niveaux plus élevés de l'organisation.

Chapitre 9 : L'apprentissage organisationnel, domaine en pleine évolution

Comme nous l'avons vu dans le chapitre des Postulats, les auteurs divisent la littérature qui s'intéresse à l'apprentissage organisationnel en deux catégories :

- la littérature consacrée à " l'organisation apprenante ", prescriptive, orientée vers la pratique et essentiellement produite par les consultants et les gens de terrain,
- la littérature consacrée à " l'apprentissage organisationnel " essentiellement sceptique et savante, fruit de recherches universitaires.

Ces deux types de littérature se rencontrent sur divers points fondamentaux : elles partagent la même conception de ce qui rend l'apprentissage organisationnel " souhaitable " ou " productif ", les mêmes points de vue sur la nature des menaces qui compromettent l'apprentissage organisationnel productif et les mêmes certitudes ou incertitudes face à la possibilité et à la manière de vaincre ces menaces.

Les auteurs évoquent les controverses qui ont vu le jour et les débats qui ont suivi la publication de leur ouvrage en 1987. Pour l'essentiel, il s'agit de problèmes d'échelle d'étude : vue de trop loin, l'entreprise est sans doute trop intellectualisée ; vue de trop près, elle se résume à une approche psychologique du monde du travail. Les auteurs défendent l'idée d'une approche duale, combinant la théorie et la pratique au contact des praticiens, qui constitue à leurs yeux la meilleure solution pour accéder aux phénomènes organisationnels.

Pour eux, le concept clé est celui de l'enquête, de l'entremêlement de la pensée et de l'action mis en œuvre par des individus qui interagissent au nom de l'organisation à laquelle ils appartiennent, et selon des modalités qui en modifient les théories d'action.

Les auteurs mettent l'accent sur l'enquête comme moyen de relier les phénomènes interpersonnels et organisationnels dans l'apprentissage organisationnel et sur l'importance des univers comportementaux qui contraignent ou facilitent l'enquête.

Leur examen des deux courants de pensée consacrés à l'apprentissage organisationnel les laisse face à des interrogations sur les bienfaits de l'apprentissage organisationnel, sur sa faisabilité et la valeur même du concept.

Les adeptes de l'organisation apprenante ne doutent pas de la validité de l'apprentissage organisationnel et soutiennent dogmatiquement qu'il est souhaitable dans tous les cas. Un certain nombre d'écrits (tels ceux de Hayes, Wheelwright et Clark, 1988 ; Schein, 1992 ; Senge, 1993 ; Bowman, 1994 ...) prescrivent un ensemble de méthodes grâce auxquelles, selon eux, les organisations sont à même de développer leur potentialité d'apprentissage productif, mais ils ne s'interrogent pas sur l'écart existant entre les prescriptions raisonnées et leur mise en œuvre efficace.

Les sceptiques, quant à eux, avancent toute une série d'arguments qui peuvent semer le doute. Quelques-uns d'entre eux ont souligné le paradoxe inhérent à l'affirmation que les organisations apprennent, d'autres soutiennent qu'en certaines occasions l'apprentissage organisationnel peut favoriser des menées malveillantes ou simplement renforcer le statu quo (Fiol et Lyles, 1989 ; Leavitt et March, 1989). Ils affirment également que l'idéal de l'organisation apprenante peut être détourné au profit d'un contrôle, d'une manipulation plus subtile, plus sournoise de la part des managers. D'autres encore recensent l'ensemble des phénomènes qui viennent bloquer l'inférence valide (Leavitt et March avec les *competence traps* et l'apprentissage superstitieux cités précédemment, 1989) et l'action efficace dans l'entreprise (Kim avec les produits d'apprentissage fragmentés, 1993).

Selon Schön et Argyris, l'analyse de l'expérience peut en effet se révéler fallacieuse, des erreurs purement conceptuelles, ou bien liées à une perception inadéquate du monde peut apparaître mais elles peuvent être évitées grâce à une enquête en double boucle combinant la rigueur logique et la remise en question des valeurs de l'entreprise.

Les problèmes soulevés par les deux écoles sont largement complémentaires : l'une a tendance à ne prêter aucune attention à ce que l'autre place au centre du débat. Toutes deux s'intéressent à la capacité des organisations concrètes à tirer des inférences valides et utiles de leurs expériences et de leurs observations et à convertir celles-ci en actions qui porteront leurs fruits. Cependant, ces auteurs tournés vers une approche normative présument souvent des réserves que l'on peut activer ces capacités par un recours à des facilitateurs appropriés (changement de structure et de règles pouvant induire les changements de comportement désirés). Les sceptiques de l'apprentissage, pour leur part, ont tendance à voir les obstacles constatés comme des faits permanents de la vie organisationnelle.

Le chapitre suivant permet aux auteurs d'examiner ces oppositions à la lumière de leur science-action.

Chapitre 10 : Comprendre les mécanismes de l'apprentissage restreint

Les auteurs décrivent deux groupes d'études :

Premier groupe d'études : il traite d'épisodes de la vie d'entreprises commerciales dans lesquelles l'apprentissage ou l'adaptation organisationnels se déroulaient " normalement " :

- celle de Van de Ven et Polley en 1992 " Apprendre en innovant " (P.262)
- celle de Burgelman en 1994 " Les mémoires perdues d'Intel " (P.272).

Ces deux études révèlent les résultats suivants :

- On y trouve des exemples d'apprentissage organisationnel productif mais limité.
- Elles mettent en évidence un conservatisme dynamique c'est à dire une persistance de l'organisation à adhérer à des schémas d'action déjà connus, malgré un contexte d'informations qui aurait dû provoquer leur changement
- Les chercheurs interprètent ces cas d'apprentissage organisationnel limité de deux façons : a) les limitations cognitives dues à " une capacité limitée de traitement de l'information " vécues par les auteurs de l'organisation confrontés à la complexité, au brouillage, à l'ambiguïté et à l'incertitude, b) et les jeux intra organisationnels d'intérêt et de pouvoir qui se développent autour de la stratégie d'action dominante et la répartition des tâches et responsabilités dans l'entreprise.

Les auteurs reprochent à ces explications de ne prendre que partiellement en compte les erreurs de premier niveau que les chercheurs entreprennent d'élucider, et de ne pas du tout aborder le problème de l'énigme supplémentaire que constitue pour eux l'erreur de second niveau : l'inconscience des membres vis à vis de leur

incapacité à détecter et corriger l'erreur de premier niveau, ou leur capacité limitée à agir à partir de données dont ils disposaient.

Ils réinterprètent les découvertes des chercheurs en termes de routines défensives basées sur des théories d'usage de Modèle 1 et des systèmes d'apprentissage O1 qui formatent et contraignent les schémas principaux de l'enquête organisationnelle.

Second groupe d'études : il traite d'interventions conçues autour de divers types de facilitateurs conçus pour développer les capacités organisationnelles d'apprentissage productif :

- La décentralisation de General Electric par Cordiner dans les années 50 (P.284)
- Le passage à la comptabilité analytique par Kaplan en 1992 (P.292)
- Les études de Management de la Qualité Totale par Schneiderman en 1992 (P.295)
- La thèse de Roth en 1993 consacrée au Business Process Reengineering (P.300)
- L'étude de Beer sur le Management Stratégique des Ressources Humaines en 1994 (P.303)

Ces études révèlent un problème de déficit de mise en œuvre. Malgré des tentatives d'introduction de facilitateurs d'apprentissage c'est à dire de techniques et de systèmes d'information (comptabilité analytique), de nouvelles structures formelles (décentralisation et réduction de la hiérarchie, création d'unités d'enquête), et de principes et procédures devant favoriser une culture apprenante, ces interventions se soldèrent uniquement par une amélioration partielle ou temporaire des performances organisationnelles.

Comme dans le groupe d'études précédentes, les limites de l'apprentissage productif s'expliquent selon les auteurs par la persistance de systèmes d'apprentissage de modèle O1, renforcés par les théories d'usage de Modèle 1 d'individus dont les pensées et les actes sont partiellement contraints par ces systèmes. Ils donnent naissance à des routines défensives qui bloquent l'enquête. Ils font, des questions et des dilemmes essentiels, des sujets impossibles à aborder. Ils empêchent les organisations d'agir à la lumière de ce que certains de ses membres savent. Ils renforcent l'inconscience que l'organisation a de sa capacité à détecter et corriger ses erreurs.

L'analyse de ces deux groupes d'études montre qu'il est impossible d'expliquer les phénomènes d'apprentissage organisationnel observés au niveau supérieur, c'est à dire ceux qui paraissent importants aux chercheurs qui s'intéressent à la conception des stratégies ou à l'innovation technologique, sans faire référence à des processus d'enquête individuels et interpersonnels. Les boucles de rétroaction présentes dans les schémas causaux ainsi que les modèles d'apprentissage O1 montrent qu'il existe des relations de causalité importante entre trois niveaux d'agrégation : l'enquête interpersonnelle, les interactions entre sous-unités organisationnelles, et les schémas d'action et d'apprentissage caractéristiques d'organisations tout entières.

Que signifie apprentissage organisationnel " productif " ?

Ces exemples aux résultats mitigés nous ont appris qu'un apprentissage limité en double boucle peut se produire au niveau de la théorie d'action organisationnelle sans qu'il y ait apprentissage en double boucle dans les processus d'investigation organisationnelle. Or, la pérennité de la réussite dépend de la capacité prolongée de l'organisation à s'engager dans une enquête organisationnelle en double boucle.

Les valeurs de Modèle 2 qui gouvernent l'enquête organisationnelle en double boucle constituent le fondement d'un apprentissage productif durable. De même, l'enquête organisationnelle en double boucle

accompagnée de ses valeurs de Modèle 2, s'avère indispensable si l'on veut surmonter les routines défensives.

Rappelons le danger que représentent celles-ci, dans la mesure où ce sont elles qui garantissent un statu quo organisationnel dans des situations d'ambiguïté ou d'incertitude, en maintenant enfouies les questions délicates et en entretenant l'inconscience des participants face à leurs responsabilités dans leur perpétuation même.

Quelles menaces l'apprentissage organisationnel productif doit-il affronter ?

Les auteurs font état de trois menaces :

- le manque de cohérence de l'action organisationnelle : mais c'est une occasion propice à l'enquête en double-boucle.
- le manque de capacité cognitive d'apprentissage : les études de cas ont révélées la présence d'un schéma de défenses organisationnelles. Celui-ci renforce une incapacité très répandue à reconnaître les erreurs de premier niveau, qui rend ces erreurs impossibles à corriger et " auto verrouille " les présupposés erronés qui les soutiennent. La quantité d'intelligence n'est pas le facteur limitant pour la résolution des erreurs : ce sont les routines défensives qui oblitèrent la capacité à raisonner.
- les difficultés de prise en compte effective des leçons tirées de l'expérience.

Comment vaincre les obstacles à l'apprentissage organisationnel productif ?

Les praticiens qui souhaitent accroître les capacités de leur organisation à persévérer dans la voie de l'apprentissage productif, et notamment en double boucle, devraient apprendre à améliorer la qualité de l'enquête organisationnelle, ce qui exige un apprentissage en double boucle à l'intérieur de leur propre théorie d'usage.

Les chercheurs qui souhaitent se concentrer sur les phénomènes d'apprentissage limité devraient prêter attention aux données directement observables de l'enquête organisationnelle, puis les relier entre elles à des niveaux d'agrégation supérieurs. Cette stratégie est d'autant plus appropriée pour les chercheurs qui veulent produire des connaissances utilisables, susceptibles d'aider les praticiens à développer une compétence organisationnelle pour l'apprentissage productif.

Dans les deux cas, les auteurs soutiennent que les chercheurs doivent recadrer leur recherche sous la forme d'une recherche-action, entreprise en collaboration avec les praticiens ayant pour ambition de construire une capacité à améliorer et étendre les rares événements d'apprentissage productif.

Chapitre 11 : Comment mettre en œuvre les prescriptions ?

Ce chapitre a été rédigé par Wim Overmeer qui enseigne à la Stern School of Business. Il collabore également au M.I.I à certains projets organisationnels. Il est un partisan convaincu de l'approche d'Argyris et Schön. Il démontre la nécessité de développer, dans une entreprise qui se veut apprenante, une nouvelle approche de la stratégie : chaque projet doit être conçu comme une occasion de sonder l'environnement interne et externe, à la recherche d'opportunités et d'erreurs. Ce dispositif permet théoriquement d'être en permanence au maximum de ses capacités cognitives et organisationnelles.

Fonder une stratégie sur l'analyse de l'environnement :

La conception d'une stratégie devrait être considérée et testée comme une hypothèse sur l'environnement dans lequel évolue l'entreprise, mais aussi, l'action stratégique qui en résulte devrait être elle-même traitée comme une enquête sur cet environnement, révélant potentiellement de nouvelles données sur celui-ci et sur les idées du concepteur.

Devant la complexité des phénomènes à envisager, il est sans doute plus sage de renoncer à prévoir très loin, en pilotant plutôt l'entreprise par une enquête permanente.

Cette définition du processus de conception de stratégies aboutit à un processus dans lequel les actions entreprises pour réaliser les stratégies sont alors perçues comme des prises de position concertées et des enquêtes exploratrices. On commence alors à abolir l'éventuelle dichotomie entre conception et mise en œuvre, en d'autres termes, entre stratégie voulue et stratégie émergente.

Concevoir la réalisation d'une nouvelle stratégie comme une investigation dans l'environnement de l'entreprise signifie que les concepteurs et les responsables de la mise en œuvre des stratégies, devraient non seulement imposer la stratégie choisie face à une situation donnée dans la vie de l'entreprise, mais aussi rester ouverts aux nouvelles informations sur l'environnement qui peuvent requérir des changements significatifs de stratégie.

Cette redéfinition appelle une prise de position active de la part :

- des concepteurs, qui devraient chercher des informations pour mettre à l'épreuve, et notamment infirmer leur raisonnement à propos de l'environnement ;
- des responsables de la mise en œuvre, qui devraient chercher des informations pour tester si les actions de l'entreprise correspondent réellement au projet stratégique ;
- des concepteurs et responsables de la mise en œuvre réunis, qui devraient aller à la recherche d'informations permettant d'induire des changements significatifs dans l'entreprise afin de saisir les nouvelles opportunités qui apparaissent ou les nouveaux défis qui se présentent.

Voilà pourquoi la " réalisation de la stratégie " traduit non seulement l'idée d' "implémentation " , mais aussi de *prise de conscience* ou de *découverte*.

Le cas Citadel : Investigation dans l'environnement et dans l'univers comportemental de l'entreprise :

Le cas Citadel (P329) montre comment un schéma défensif O1 de conflit intra-organisationnel émerge petit à petit et croît lorsqu'une entreprise doit faire face à des modifications majeures de son environnement.

Lors de la phase d'élaboration de la stratégie, les présupposés erronés ne sont pas vérifiés par les personnes chargées de la mise en œuvre, ce qui conduit les concepteurs à ne pas prêter attention aux difficultés que les responsables de la mise en œuvre rencontrent au cours de la réalisation. Un comportement défensif naissant commence à interagir avec les routines défensives déjà en place, encombrant encore davantage les interactions entre les concepteurs et les développeurs. Des distorsions de la communication se produisent lorsque les deux groupes se trouvent mutuellement confrontés à leurs exigences contradictoires. Des problèmes mineurs donnent lieu à des réactions individuelles automatiques qui conduisent à leur tour à des réactions intergroupes de même nature, qui mènent ensuite à une escalade du conflit organisationnel.

Pré requis pour l'apprentissage organisationnel :

L'exemple cité ci-dessus implique que les managers devraient apprendre à créer un environnement organisationnel dans lequel :

- les concepteurs qui voient plus qu'ils ne peuvent le dire, sont encouragés et aidés à rendre leurs idées explicites

afin de pouvoir les tester au lieu de les tenir ;

- les responsables de la mise en œuvre sont encouragés et aidés à exprimer les questions qu'ils se posent à propos du concept et à parler des soucis que leur donne la mise en œuvre elle-même, au lieu de garder pour eux ce qu'ils ont à dire et qui les préoccupe ;

- il faut aider les concepteurs et les responsables de projet à voir qu'ils sont soumis à une réalité et qu'ils doivent, par conséquent, chercher activement pendant la réalisation de la stratégie, des preuves qui puissent infirmer leur raisonnement, et mener à de nouvelles informations sur l'environnement.

Dans ces conditions, il est possible pour une organisation de se reposer sur l'intuition de ses managers et de la développer. On peut dire qu'il s'agit d'une démarche qui est loin d'être évidente et automatique. Son exploration est d'une importance capitale pour les chercheurs qui s'attachent à aider les managers en exercice à poser et résoudre les problèmes que leur crée la réalisation de stratégies.

Pour traiter efficacement la dynamique défensive de l'organisation, les cadres devraient apprendre de manière stratégique. Cela signifie, entre autres, qu'ils devraient apprendre à affronter cette dynamique avant qu'un changement dans l'environnement de l'entreprise n'induisse un conflit grandissant qui les forcerait à prendre leurs distances et à couper le contact avec les personnes chargées de la mise en œuvre, et donc de perdre l'accès à des connaissances importantes sur la conception.

Idéalement, un apprentissage de cette nature devrait commencer tôt dans la vie d'une organisation pour développer la capacité au deutéro-apprentissage et à l'apprentissage en double boucle dès le départ. Les dirigeants pourraient aussi choisir d'observer une pause avant tout changement important, afin de réfléchir ensemble à leurs pratiques, et d'acquérir un répertoire de compétences pour les examiner ensemble.

Le conseil et la recherche s'intègrent naturellement dans la science-action. Produire du conseil auprès de praticiens à propos de leurs problèmes spécifiques est à la fois une recherche sur les problèmes que rencontrent les dirigeants au moment de réaliser une nouvelle stratégie, et une enquête sur un nouvel environnement.

VI - Les principales conclusions

Le paradoxe de l'apprentissage :

Les actions menées pour développer l'apprentissage organisationnel productif se trouvent en réalité inhiber un apprentissage plus profond.

La plupart des " réparations " 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 restructurer l'enquête organisationnelle.

Vaincre le paradoxe de l'apprentissage :

Les étapes suivantes représentent un progrès idéalisé 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 de l'organisation 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 aider les participants 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 développe, l'organisation devient de plus en plus autonome et gère de mieux en mieux ses processus de management et ses performances.

VII - Discussion et critique

Les travaux d'Argyris et Schön requièrent une "reprogrammation mentale" massive des membres de l'organisation, en commençant par la Direction Générale. Dans la pratique, cette "reprogrammation" demande tout d'abord de ralentir le rythme des discussions. Ceci va aider les directeurs à produire calmement des réponses constructives et à éviter les réactions "instinctives". Ce processus peut paraître superficiel ou artificiel, mais il est important de comprendre que nos réactions "naturelles" n'ont rien de naturel : elles sont le résultat d'années de vie en société. Ainsi, elles ont été acquises au point de nous paraître "naturelles". Pourtant elles ont été apprises, et il nous faut maintenant construire un nouveau bagage de réponses, qui s'appuie en fait sur un nouveau jeu de valeurs et un nouveau modèle comportemental.

Cette réflexion se place dans un cadre socio-psychologique. Les auteurs montrent, en effet, comment les schémas cognitifs et les hypothèses qui sous-tendent les conseils, mais aussi les actions quotidiennes des managers, empêchent un réel apprentissage.

Cela dit, un lecteur à l'esprit critique, trouvera que le Modèle 1 est certainement une simplification des processus et des schémas de pensée. Enfin, on peut regretter que les auteurs ne soient pas en mesure de fournir des descriptions complètes car aucun ne connaît de système d'apprentissage de Modèle 2 complet. Ils présentent donc des cas de systèmes d'apprentissage approchant du Modèle 2, dans divers contextes où ils ont travaillé.

VIII - L'actualité de la question

Aujourd'hui, pour affronter la concurrence dans le climat d'incertitude et de changement qui caractérise le marché mondial, les organisations doivent développer leur capacité d'apprendre. L'apprentissage organisationnel

apparaît comme la seule source durable d'avantage concurrentiel.

La stratégie est longtemps restée cantonnée aux domaines du positionnement concurrentiel, du marketing ou des alliances. Depuis, la fin des années 70, le changement organisationnel est considéré comme une des composantes majeures de la stratégie.

Pour la plupart commercialisées par les cabinets conseil, les méthodes de conduite du changement relèvent soit de l'application d'une recette, soit d'une intervention sur la base d'un objectif de transformation. Dans ce cas, le schéma de déroulement s'apparente le plus souvent à un modèle générique de résolution de problème : diagnostic, restitution, proposition de solution, programmation, accompagnement et contrôle.

L'apprentissage organisationnel est un outil puissant, qui permet aux entreprises de se transformer elles-mêmes, tant à l'interne que lorsqu'elles interagissent avec le monde extérieur. Toutefois, puisqu'il s'agit davantage d'une transformation par soi-même que d'un changement imposé, elles doivent pouvoir compter sur la participation active de leurs employés pour établir la direction du changement et inventer les moyens de réussir.

L'apprentissage organisationnel crée un changement continu plutôt qu'un changement ponctuel.

L'imprévisibilité du changement signifie que celui-ci ne se fera peut-être pas dans la direction prévue. Quand nous disons aux personnes et aux équipes de contester ce qu'elles entendent, d'inventer des façons nouvelles et meilleures de fonctionner, de passer à l'action quand il le faut et de partager leurs idées librement avec d'autres, il est clair que l'issue est imprévisible. Et heureusement! C'est le caractère imprévisible de l'apprentissage de chacun qui nous permet de penser de façon originale et d'innover. L'apprentissage organisationnel est l'ennemi de ceux qui veulent gérer et l'allié de ceux qui veulent créer.

En mettant au cœur de l'apprentissage organisationnel l'interprétation collective, on confirme le pouvoir de la pensée de chacun et celui de la pensée collective. Par ailleurs, on admet que chacun peut penser pour soi, se diriger, se gouverner.

Se pourrait-il que l'une des raisons qui expliquent l'insuffisance chronique d'apprentissage organisationnel soit le fait que ces conditions de liberté, d'égalité et de respect existent si rarement dans les entreprises ?