

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

par Jean-Luc Metzger

*Quels sont les effets de réformes répétées sur les équipes de travail et l'organisation de l'entreprise ? Le cas d'une grande entreprise française montre les écueils d'une telle politique et les limites des théories de l'apprentissage organisationnel.*

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

Pour le savoir, nous proposons d'examiner le cas d'une entreprise publique qui, entre 1987 et 1997, a été le lieu d'expérimentation de nombreuses innovations gestionnaires. D'abord, il va s'agir de déterminer ce qui, réellement, a changé : les pratiques, la culture, le degré d'autonomie des managers, les

convictions ? Et pour rendre compte de la *qualité* du changement produit, on mobilisera les théories de l'apprentissage organisationnel ; on peut rappeler que leur succès est exactement contemporain de la croissance des réformes à visée modernisatrice. Jusqu'à quel point ces théories expliqueront-elles le mouvement de modernisation ?

Dans cette perspective, nous présentons, dans un premier temps, les caractéristiques de la recherche, puis décrivons la succession des réformes, avant d'identifier les principaux résultats produits. Ensuite, après

Jean-Luc Metzger est sociologue, ingénieur d'études au service R&D (Recherches et Développement) d'une grande entreprise. Il participe, au sein du Laboratoire Usages-Créativité-Ergonomie, à l'analyse des usages des nouvelles technologies, notamment dans le domaine de la formation et du travail. Sa thèse a porté sur les transformations des services publics. Ses différents travaux l'ont amené à s'intéresser aux théories de l'apprentissage organisationnel et aux pratiques managériales.

<sup>1</sup> Par exemple, Barouch et Chavas, 1993.

avoir rappelé les caractéristiques des théories de l'apprentissage organisationnel, nous les mobilisons pour rendre compte de la situation afin d'examiner quels sont leurs apports et limites.

## L'OBSERVATION PARTICIPANTE D'UNE GRANDE ENTREPRISE

L'étude a été menée dans une grande entreprise publique, entre septembre 1994 et août 1998. Le recueil des matériaux a pris trois formes : une *observation participante* dans plusieurs services de l'entre-

prise où l'auteur exerçait son activité salariée (concepteur de système d'information jusqu'en 1996, puis responsable de formation) ; une cinquantaine d'*interviews* de salariés avec questionnaire ouvert ; un examen des archives de l'entreprise (cf. **encadré 1**). En croisant ces trois sources de données, nous avons reconstitué la genèse des projets de réforme (de la conception à la mise en œuvre, en passant par les modalités d'annonce), et leur articulation avec les pratiques professionnelles, les discours formels et informels tenus par différentes catégories de salariés.

### Encadré 1

#### Mode de recueil des matériaux

L'observation participante et l'activité professionnelle ont été menées simultanément, sans que l'auteur ne précise aux « informateurs » son double statut de chercheur et de praticien de l'entreprise. Une partie du recueil de données a consisté à noter, « au fil de l'eau », les discours, les attitudes et les raisonnements dans différentes occasions : situations de travail (équipes d'informaticiens concevant des logiciels, formateurs élaborant de nouveaux cours, utilisateurs de logiciels confrontés à la maîtrise d'outils, gestionnaires des ressources humaines face à la mise en œuvre de nouvelles règles de gestion, cadres techniques définissant les normes de généralisation de nouveaux équipements, cadres commerciaux en réunions de bilan, cadres dirigeants répondant aux questions de nouveaux recrutés, équipes pluridisciplinaires élaborant de nouvelles méthodes ou de nouvelles offres) ; mais également, des situations de conflit ou encore des entretiens informels tenus dans différents sites avec des utilisateurs de logiciels.

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

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

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

\* On trouvera le détail de cette recherche dans Metzger, 2000.

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

## DE L'ADMINISTRATION D'ÉTAT AU CAC 40

Pour bien apprécier la réalité vécue par les salariés de cette organisation, il convient de détailler la succession des réformes. Nous les avons classées en quatre catégories, selon qu'elles ont trait : au statut juridique, au mode de GRH, aux structures internes et à l'organisation du travail. Aucune de ces réformes ne constitue, à proprement parler, une innovation. La volonté des dirigeants de tout changer en accumulant toutes sortes de recettes est propre à cette organisation.

- Ainsi, de 1987 à 1997, plusieurs tentatives de changement du *statut juridique* se succédèrent et, malgré l'opposition des salariés et des organisations syndicales (journées de grève nationale suivie par plus de la moitié des salariés), un premier changement de statut eut lieu en 1991, faisant de cette administration une entreprise publique. À partir de 1996, la combativité fléchit, de sorte que la dernière journée d'opposition à la privatisation ne mobilisa, en 1997, que 20 % des salariés. Précisons que chacune de ces tentatives de changement fut précédée de plusieurs mois de débats internes, mobilisant des larges fragments de l'entreprise et mettant en jeu d'importants moyens de communication institutionnelle.

- Ce renversement doit être mis en relation avec la modification, en parallèle, de tous les aspects de la *gestion des ressources humaines*. Tout d'abord, on introduisit un mode d'affectation et de promotion réputé privilégier la reconnaissance des compétences : cette seule réforme, voulant substituer une logique de fonction à une logique de grade, dura cinq ans. Elle provoqua une première déstabilisation des relations antérieures ; en effet, elle introduisit des hiérarchies là où régnait la parité. En complément, la pratique dite des « entretiens de progrès » fut instaurée : en un tête-à-tête avec le supérieur, ces entretiens fixent des objectifs de production individuels et les moyens de les atteindre. Leur est associée une rémunération plus individualisée introduisant, ne serait-ce que symboliquement, une reconnaissance de l'autonomie du management local. Dorénavant, le mode de recrutement privilégie le recours à des statuts d'emploi plus précaires<sup>2</sup> (contrats à durée indéterminée de droit privé, contrats à durée déterminée, intérim, CDI à temps partiel). Enfin, depuis 1997, une procédure de départ en préretraite (à partir de 55 ans) a permis à près de dix mille salariés de quitter l'entreprise<sup>3</sup>.

- Simultanément s'est opéré un *réaménagement permanent des structures*, avec délocalisation. Tout a commencé en 1992/93, avec, au sein de la direction générale, la séparation des activités stratégiques et opérationnelles. Ces dernières furent transférées dans des structures *ad hoc*, qualifiées de centres de compétences (CdC), et supprimées en 1995. Cette première restructuration s'est accompagnée de la volonté d'introduire la contractualisation systématique des relations entre services internes, considérées comme des relations clients-fournisseurs. Ainsi, pour assurer la maintenance d'une application qu'ils ont conçue, les services informatiques doivent désormais négocier un contrat interne de maintenance<sup>4</sup> avec les différents sites utilisateurs. Une deuxième vague de restructurations (1995-97)

<sup>2</sup> Cette population a vu ses effectifs tripler entre 1987 et 1997.

<sup>3</sup> Plus généralement, en l'espace de dix ans, les effectifs ont diminué de 10 %, le nombre des agents à statut (fonctionnaires et contractuels de droit public) diminuant plus vite (- 15 %). Quant aux cadres, leur nombre a cru de 65 %.

<sup>4</sup> Une conséquence de cette pratique est que, dorénavant, une panne informatique ne peut être corrigée que s'il y a un contrat en bonne et due forme.

a modifié les zones d'intervention des établissements opérationnels (il fallait dorénavant organiser l'entreprise autour du client). Pour cela, on procéda par fusions et absorptions des 600 anciennes structures et création de 300 nouvelles entités, tout en réduisant, dans chaque structure, le nombre d'échelons hiérarchiques. Rapidement, les établissements ainsi créés fusionnèrent successivement, notamment pour tenir compte d'une segmentation de ladite clientèle, avec, à nouveau, réduction des lignes hiérarchiques. La diminution graduelle des effectifs de la direction et son découpage en branches (1995-97) peuvent être rangés dans un troisième mouvement. La quatrième série de réorganisations s'appuie sur le principe de l'externalisation d'activités jugées hors du « cœur de métier ». C'est ainsi qu'ont été progressivement sous-traités les travaux d'entretien, de ménage, la gestion des véhicules et la dispense de certaines formations (1994-98).

- Pour mettre en œuvre ces réformes, il fallut procéder à des *modifications de l'organisation du travail*, notamment par l'introduction de nouvelles technologies et l'informatisation accrue de domaines jusque-là peu automatisés (vente, dépannage). Ces changements de l'organisation du travail se sont ajoutés à ceux liés aux évolutions technologiques, comme l'augmentation des capacités des équipements électroniques ou l'informatisation de dispositifs jusqu'alors mécanisés (énergie, sécurité). Enfin, l'allongement des plages d'ouverture de certains services a eu une incidence importante sur la répartition des équipes et des activités (à partir de 1997). Il faut aussi tenir compte des restructurations décentralisées, entreprises à l'initiative d'un management local plus autonome et soucieux de traduire, à son échelle, les « priorités » de la direction. De sorte que des services entiers (parfois des filières professionnelles) sont soumis à des « sur-réformes », conduisant certains salariés à changer tous les six mois de service, voire d'activité<sup>5</sup>. Là-dessus se greffent des procédures de qualification et certification de certaines activités, obligeant à des « remises à plat » des pratiques en vue de leur rationalisation.

<sup>5</sup> Le *Bilan social* de l'entreprise publique indique que, pour les seules années 1996 et 1997, 25 % des effectifs ont dû changer de poste ou d'activité.

La mise en œuvre de ces projets n'a pas été sans manifestation d'opposition. Les statistiques de grèves montrent plusieurs « pics » correspondant à l'introduction des réformes concernant le changement de statut juridique de l'entreprise. Par contre, les quatre vagues de restructurations engendrèrent peu de réactions coalisées et suivies, comme si les organisations syndicales avaient renoncé à en faire un point fort de leur action.

À partir de fin 1996, la participation aux grèves recule de façon significative ; ce recul ne doit pas masquer l'existence d'autres formes d'opposition : pétitions nationales communes avec des organisations de consommateurs, manifestations à Bruxelles, référendum sur l'opportunité de la privatisation (où plus de 80 % des votants exprimèrent leur opposition), débats dans les médias, mais également refus localisé de mettre en œuvre les consignes de la direction (pas de volontaire pour les horaires hors norme, pas d'action commerciale de type « vente forcée », pas de facturation aux abonnés de services supplémentaires). Certaines actions de grève catégorielle, notamment chez les techniciens, sont longues et parviennent à retarder des changements d'équipements ; mais le plus souvent, il s'agit d'actions ponctuelles, de réactions spontanées. Enfin, lors des élections professionnelles survenues pendant la période étudiée, les salariés votent majoritairement pour les organisations syndicales ouvertement opposées aux réformes (et qualifiées de « contestataires » par la direction).

Après cette rapide esquisse de l'ampleur des injonctions (dont plusieurs agissent simultanément) et de l'évolution des formes de controverse, voyons quels résultats se dégagent d'une telle pratique modernisatrice.

## PRINCIPAUX CHANGEMENTS INDUITS

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

devenu peu compréhensible ; d) des organisations syndicales déstabilisées et néanmoins confortées :

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

b) Les *managers locaux* disposent de moyens supplémentaires pour mettre en œuvre les réformes et assumer leur nouveau rôle de « patrons de PME ». La délégation de moyens financiers devient une réalité. Ils peuvent utiliser les anciennes comme les nouvelles règles de GRH pour recruter (l'éventail des statuts d'emplois est élargi puisque aux statuts de fonctionnaires et de contractuels de droit public s'ajoutent des CDD, des CDI de droit privé, ainsi que des temps partiels imposés et des intérimaires), affecter ou promouvoir leurs collaborateurs (notamment en les faisant adhérer à leur propre mobilité ou en leur faisant bénéficier d'examens d'aptitude sur mesure). Ils peuvent moduler plus qu'auparavant les revenus de ces derniers. Les applications informatiques mettent à leur disposition des indicateurs visant à représenter la productivité (nombre de placements par appel ; durée moyenne pour réaliser une installation, effectuer un dépannage) et la qualité du travail de leurs agents<sup>6</sup> (sondage auprès des « clients » internes ou externes).

Cette autonomie managériale est renforcée par le recours au travail par projets : chaque évolution locale de l'organisation est considérée comme un projet en soi, déconnecté des contraintes hiérar-

chiques structurelles. Cela permet aux managers locaux de ne pas s'impliquer directement dans le changement (mise à part la réunion de lancement) et aux chefs de projet de ne pas assumer les conséquences de leurs choix. *A contrario*, l'autonomie du management local demeure encadrée. Consignes nationales de notation et de promotion, choix des stratégies de restructuration, choix des formations obligatoires, constituent autant de limites.

c) Pour les non-cadres, après chaque annonce d'une nouvelle réforme, s'ouvre une période pendant laquelle les services existants sont perturbés, des décisions structurantes sont suspendues ; d'autres, déjà prises, sont remises en cause, sans pour autant que le fonctionnement des services futurs soit lisible. Pendant ces périodes transitoires, les règles d'application sont imprécises, voire inexistantes. Des salariés doivent « se trouver » un poste, et ceux qui « restent » sont alors dans l'obligation quotidienne de trouver des solutions. Cette autonomie de fait, non conquise sur les prescriptions (il n'y a plus de prescriptions : celles-ci étant soit inexistantes, soit surabondantes), est souvent source d'inquiétude. Ainsi, une majorité d'agents revendique plus de consignes, moins pour se protéger – comme dans le modèle du cercle vicieux bureaucratique<sup>7</sup> –, que pour posséder une vision claire de leur activité, de leur mission, voire de leur « métier ».

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

<sup>7</sup> Le modèle du cercle vicieux bureaucratique désigne le principe selon lequel, pour corriger un dysfonctionnement, pour prendre en compte une situation nouvelle, une organisation bureaucratique réagit en ajoutant une nouvelle règle à celles qui existent. Ainsi, la direction et les salariés peuvent se retrancher derrière l'application stricte de la règle.

<sup>6</sup> Il faut ajouter les résultats de la comptabilité analytique, agrégés au niveau d'un établissement, qui permettent d'effectuer des comparaisons de productivité entre centres potentiellement concurrents.

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

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

## LES THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Issues des sciences cognitives<sup>8</sup> et transposées aux organisations par les théoriciens de la gestion, ces théories focalisent l'attention des chercheurs et des praticiens sur l'importance de l'apprentissage en organisation, notamment en période de transformation (cf. **encadré 2**).

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

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

au nouveau contexte (y compris au contexte interne). On cherche alors à éliminer les erreurs en cascade, les routines défensives. Le passage au niveau 2 est proprement un *apprentissage organisationnel*.

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

Une telle approche théorique peut donner lieu à deux usages. Ou bien, en tant qu'outil d'analyse, elle conduit à s'interroger sur les pratiques qui, dans une organisation, empêchent les individus et les collectifs d'acquérir les savoirs et savoir-faire qui leur sont nécessaires pour travailler. Ou bien, en tant qu'instrument de gestion, elle peut servir à identifier des « freins » au changement, d'origine cognitive, dans le but de les lever (notamment en substituant aux pratiques informelles de transmission des connaissances, des systèmes informatiques réputés « gérer les connaissances »<sup>9</sup>).

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

## LE RÔLE FONDATEUR D'UNE EXPÉRIMENTATION SOCIALE

À voir la manière dont la grande majorité des salariés a fini par accepter les différentes réformes, on peut penser qu'il y a eu apprentissages collectifs. Le plus spectaculaire concerne l'acquisition d'un vocabu-

<sup>9</sup> On parle alors de *Knowledge management*.

## Encadré 2 L'apprentissage organisationnel

Sans revenir sur l'ensemble des travaux sur les théories de l'apprentissage organisationnel<sup>1</sup>, rappelons que leur abondance est telle que de nombreux auteurs ont, dès le début des années 80, procédé à des synthèses de travaux antérieurs. Les articles récents<sup>2</sup> reproduisent ce schéma : élaboration d'un rapide historique de la notion et classement des différentes approches. En tant qu'outil d'analyse, ces théories insistent sur l'articulation entre apprentissage et changement : tout *véritable* changement en organisation correspond à un apprentissage *profond*. Ainsi, J.G. March et H.A. Simon (1958), ou bien encore C. Argyris (1993) ont distingué deux niveaux d'apprentissage, correspondant à deux degrés de changement.

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

À plus long terme, si l'insatisfaction perdure pour les individus, l'organisation peut modifier, voire créer de nouveaux « programmes » d'apprentissage (une nouvelle manière d'envisager la pratique, une nouvelle culture). Les auteurs parlent alors d'apprentissage de niveau 2 ou en double boucle. Il s'agit rien moins que *d'apprendre à apprendre différemment*<sup>3</sup>. Le passage au modèle n° 2 exige une réelle volonté de changement de la part des membres de l'organisation, et en tout premier lieu des dirigeants. Pour être efficace, ce processus requiert souvent l'intervention d'une personne extérieure, pour amener les acteurs à remettre en cause leur cadre de perception. Changeant de cadres cognitifs, les membres de l'organisation (surtout les dirigeants) peuvent plus facilement remettre en cause les savoirs et transformer les normes de fonctionnement de l'organisation ; pour les théoriciens de l'apprentissage organisationnel, c'est la condition *sine qua non* d'un véritablement changement.

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

Tant qu'elle se centre sur les individus et les collectifs en organisation, cette approche est enrichissante ; elle devient discutable lorsqu'elle généralise ses résultats à une entreprise (comme si celle-ci fonctionnait à la manière d'un vaste organisme, susceptible d'apprendre). En général, les auteurs ne s'expliquent pas sur ce passage et associent implicitement l'organisation soit au groupe dirigeant, soit à la simple addition des membres de l'organisation. Pourtant, la sociologie du travail (Reynaud, 1991 ; Linhart,

<sup>1</sup> Et aux notions qui lui sont, de fait, apparentées comme celles d'organisation apprenante (celle dans laquelle les processus d'apprentissage organisationnel fonctionnent de façon optimale), de gestion des connaissances (qui ne s'intéresse qu'à la dimension purement cognitive de l'apprentissage organisationnel), et de mémorisation (qui peut être vue comme un moment du processus ou un sous-processus particulier).

<sup>2</sup> Addleson, 2000 ; Brown et Starkey, 2000 ; Crossan, Lane et White, 1999 ; Huysman, 2000 ; Fisher et White, 2000.

<sup>3</sup> Pour un retour aux fondements psychologiques de cette théorie, voir Bateson, 1972.

1994) a montré qu'une partie des connaissances détenues par les salariés se construisent contre et/ou en complément des savoirs officiels ; en raison de ce caractère clandestin (tacite), elles ne peuvent être « captées » par l'organisation formelle.

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

Ces approches sont intéressantes en termes de processus car elles fournissent une conception non linéaire du passage individu-organisation ; elles permettent ainsi de penser les tensions, les conflits, et, bien entendu, les difficultés socio-organisationnelles que rencontrent les salariés pour apprendre. Parmi ces facteurs, il faut compter les relations de pouvoir : pour qu'à l'occasion de l'introduction de dispositifs techniques, il y ait appropriation de savoirs et savoir-faire, il faut que la réorganisation du travail qui l'accompagne permette l'extension des zones d'incertitude (Pave, 1994). Il faut également tenir compte du rapport au risque : si c'est en prenant des risques qu'on apprend, ces risques doivent être limités pour ne pas provoquer un échec trop grave et inhiber la capacité d'apprendre (Sainsaulieu, 1977 ; Carayannis, 1999).

laire commercial, et plus généralement d'un ensemble de termes empruntés aux sociétés de service ainsi qu'au monde de la finance (client, portefeuille, marché, offre, et ce, même pour les activités internes). L'usage banalisé de tels termes, ainsi que l'adoption d'attitudes considérées comme caractéristiques de cet univers professionnel, confirmeraient cette thèse : dans leur majorité, les salariés semblent avoir été métamorphosés en vendeurs (y compris vis-à-vis de leurs collègues). Mais comment s'est effectuée la convergence des comportements ? Et peut-on dire qu'il y a eu apprentissage organisationnel ?

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

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

Au travers de la création, puis de la suppression de ces structures – dont tout porte à croire que dès l'origine, elles étaient expérimentales –, s'est exprimée, pour la première fois avec autant d'ampleur, la volonté de marquer les esprits et les corps, de les habituer à de nouvelles pratiques ; lesquelles sont

moins utiles en elles-mêmes que par l'exercice du changement qu'elles impliquent et permettent. En effet, rappelons que l'immense majorité des salariés ayant mis en œuvre cette mutation structurelle sont des salariés recrutés avant 1990, de formation technique (électricité, électronique, informatique) et ayant acquis des pratiques d'administration d'État. Cela révèle certes que la possession d'une identité professionnelle de type technico-bureaucratique, loin d'être un frein à ce changement exemplaire, l'a plutôt servi (contrairement donc à l'idée selon laquelle les apprentissages anciens sont à bannir). Mais à elle seule cette culture n'aurait pu suffire à la « métamorphose » langagière et comportementale, puisqu'elle aurait pu servir, simultanément, à soutenir les actions collectives d'opposition au changement.

Il a fallu en plus (et au préalable) ébranler les collectifs sans remettre en cause l'intégralité des acquis culturels : ce rôle a été joué par l'ampleur, la rapidité et la simultanéité des opérations de restructuration et de changement du mode de GRH. En effet, le passage à ce nouveau mode (appelé reclassification) a provoqué de nombreuses dissensions entre pairs et a contribué à distendre les solidarités anciennes (en séparant physiquement les membres des anciennes équipes et surtout en plaçant les salariés en position de concurrence). Dans une situation tendancielle atomisée, le management devenait le substitut potentiel aux références défaillantes. D'autant plus qu'au moment du changement de GRH, il a eu l'opportunité de définir, dans un délai très bref<sup>10</sup> ; les nouvelles organisations, leurs finalités, leurs structures (c'est-à-dire les spécialisations et les hiérarchies), les postes qui la composaient et les principes régissant les relations entre services et collègues.

Les non-dirigeants impliqués dans la mise en œuvre de cette expérimentation étaient d'autant plus enclins à s'y investir que d'une part, ils avaient été sélectionnés par les nouveaux managers locaux dans cette perspective (à l'affectation en CdC était associé soit une promotion, soit une promesse de promotion, soit, enfin, l'accès à un secteur d'activité présenté comme prometteur) ; et d'autre part, que les règles de fonctionnement ou les missions présentaient une large part d'incertitude. Les salariés de ces structures se

<sup>10</sup> En moins de six mois, pour la première restructuration, en moins de deux ans, pour le changement de mode de GRH.

sont donc retrouvés isolés, encore dotés d'une partie de leur identité professionnelle, face à un management volontaire proposant des « innovations organisationnelles » moins techniques que comportementales.

Une fois cette étape consolidée sur un petit cercle de salariés<sup>11</sup>, elle a été étendue par vagues à toute l'entreprise. Le laboratoire social constitué par ce type de structure ne se limite pas à l'apprentissage de relations internes sur le modèle marchand. Il a permis d'adapter aux conditions locales d'autres « innovations », comme le principe de la contractualisation, de « l'engagement », ou encore le pilotage de certaines activités par sondages. Il a surtout permis aux dirigeants d'acquérir un savoir-faire concernant la mise en œuvre même des réformes. Dit autrement, cet acteur sait mieux qu'autrefois conformer le social à des plans préétablis (réformes). On notera que cet apprentissage est de niveau 1 (simple boucle) puisque le management procède par répétition et, le plus souvent, sans réelle concertation.

## LA CONSTRUCTION SOCIALE DE LA RÉSIGNATION

Mais cela n'explique pas comment la majorité des salariés de l'entreprise a fini par accepter, à son tour, de mettre en œuvre les transformations requises. Pour l'expliquer, il faut faire intervenir la dynamique même du changement. Face à la constance de la volonté managériale, face à l'amélioration de son savoir-faire réformateur, et parce que la répétition des réformes s'oppose à la constitution de solidarités (durables et étendues)<sup>12</sup>, il n'est finalement pas apparu, au

---

« [...] la seule  
recherche d'objectifs  
individuels peut  
déliter les solidarités  
[...] et engendrer  
des désapprentissage  
collectifs »

---

<sup>11</sup> Environ 3 000 personnes sont impliquées dans cette expérimentation.

<sup>12</sup> Et ce, d'autant plus que pendant plusieurs années les actions collectives conflictuelles n'ont, tout compte fait, débouché que sur des échecs puisque les réformes ont été mises en œuvre malgré tout.

plus grand nombre, d'autre solution que d'obtempérer ; et ce, quel que soit, par ailleurs, le point de vue que chacun portait sur le contenu des réformes. Plusieurs éléments contribuent à ce résultat : lassitude des salariés (adopter le comportement prescrit répond au désir de stabiliser l'avenir) ; pressions diverses au conformisme (on demande à chaque agent de s'engager lors de réunions ou de séminaires ; on l'influence par des témoignages, notamment dans les médias internes) ; difficulté à argumenter contre (notamment par l'absence d'alternative théorique légitime, tant en interne qu'en externe).

## ■ Apprentissages de niveau 1

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

## ■ Apprentissages stratégiques de niveau 2

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

ment susceptible de se révéler stérile (puisque le savoir est éphémère), l'acquisition de nouveaux savoirs s'effectue avec parcimonie et sans esprit critique.

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

Cherchant à faire du bureaucrate<sup>13</sup> un marchand, la réforme permanente l'a surtout incité à devenir stratège, au sens où il *gère* dorénavant ses investissements cognitifs au plus juste et qu'il privilégie le faire-savoir sur le savoir-faire. Il aurait ainsi *appris à apprendre différemment*, et atteint un apprentissage de second niveau. Mais s'il y a bien remise en cause des traits culturels antérieurs (recherche de la perfection, esprit de corps), cela peut apparaître comme une régression, puisque la seule recherche d'objectifs individuels peut déliter les solidarités, s'opposer à la coopération et engendrer des désapprentissage collectifs.

## ■ Désapprentissage collectifs

À ce propos, d'autres sources de désapprentissage peuvent être recensées. Ainsi, le départ de milliers d'individus en préretraite représente une perte de savoirs et savoir-faire ; notamment pour la connaissance des particularités du réseau, des lieux et des personnes utilisatrices des services, des interlocuteurs internes ou externes, des pratiques informelles développées autour d'injonctions antérieures (notamment dans l'utilisation de l'informatique). Ce

<sup>13</sup> 70 % des salariés en poste en 1997 étaient déjà dans l'organisation avant 1990.

travail de mémorisation d'informations non consignées, que chaque nouvel arrivant doit reconstituer par une succession de mises en situation, peut demander des mois, voire des années.

---

« *Quelle peut être  
la portée  
d'un apprentissage  
sans mémoire ?* »

---

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

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

À cela s'ajoute la création de structures dont on ne perçoit pas très bien l'intérêt (services transverses, conseil - qualité, projets divers, etc.) et dont l'expérience montre que le contenu du travail et les objectifs ne sont pas clairement définis. Avant de songer à apprendre un nouveau métier, les salariés sont plongés dans une situation inquiétante : non seulement leur service ou leur établissement n'existe plus, mais le service ou le poste vers lequel ils sont dirigés se présente comme dépourvu de finalité et potentiellement déjà menacé de disparition. C'est le cas de services *ad hoc* (par exemple, des services d'archive ou d'analyse de qualité de service) où l'on concentre les

salariés qui, suite à une (ou plusieurs) restructuration(s), n'ont pu trouver d'affectation. Ces derniers sont alors soit totalement inemployés, soit employés à des tâches sous-qualifiées, sous le regard d'anciens collègues ayant repris leurs activités.

La répétition de cette pratique conduit les agents concernés à perdre, peu à peu, non seulement la face (Goffman, 1973) vis-à-vis de leurs collègues mais également leur technicité. Quand enfin un « vrai » poste leur est présenté, ce qu'il y a à apprendre ne possède, bien souvent (c'est le cas des projets), ni la légitimité ni la pérennité d'une filière professionnelle. Ajoutons les pertes de compétences induites par les pratiques de la contractualisation interne des activités. Appliquant ce dispositif à la lettre, certains services n'hésitent pas, en cas d'insuffisance de contrats internes, à déplacer des salariés ou à ne pas renouveler les marchés en cours avec les sous-traitants. Or, ces derniers emportent avec eux une partie des savoirs et savoir-faire nouveaux. Le risque est alors grand de savoir vendre une prestation sans être en mesure de l'assurer.

## À LA RECHERCHE DE LA MÉMOIRE PERDUE

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

Précisément, conscient des conséquences négatives d'une perte de savoir-faire, le management cherche à mettre en place des structures de mémorisation<sup>14</sup>. Ces structures peuvent être de deux types : a) un nouvel usage de la formation professionnelle ; b) des

<sup>14</sup> Ainsi, le terme de *capitalisation* émergea entre 1993 et 1995, et rejaillit en 1997, au moment où plusieurs réformes majeures se conjuguèrent.

dispositifs techniques ou réglementaires encadrant l'activité (dont, notamment, les outils dits de *knowledge management*) :

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

Chaque « nouveau » doit développer son professionnalisme, ses propres ruses et astuces. Mais dans un contexte où toute erreur peut être un handicap dans la course aux objectifs, l'apprentissage autonome, nécessairement dépendant du groupe de travail, est limité par les contraintes de la compétition interne. Et ce, même en l'absence de rétention intentionnelle d'informations ; en effet, dès lors que chacun est préoccupé par l'atteinte de ses propres objectifs, on ne peut s'occuper de former ses collègues. Ces difficultés prennent une ampleur particulière quand les agents concernés occupent des fonctions d'encadrement<sup>15</sup>.

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

<sup>15</sup> 1998 et 1999 verront d'ailleurs la multiplication d'innovations pédagogiques visant à former les cadres à leur rôle, leur désarroi ayant été perçu par la direction.

---

« L'apprentissage  
de la résignation  
permet [...]  
de faciliter  
la mise en œuvre  
d'autres réformes »

---

Enfin, le collectif, même quand il fonctionne en réseau, doit être assez stable.

On retrouve le niveau de mémorisation mis en évidence par Martine Girod, celui du « *collectif non centralisé* », le plus implicite, le plus utilisé, mais aussi le plus susceptible d'oubli ; puisque les individus clés qui en

constituent le pivot, suite au fort mouvement de mobilité, peuvent emporter avec eux des connaissances organisationnelles non disponibles par ailleurs (notamment par rapport aux logiques d'action sous-jacentes, Girod, 1995). Ainsi, quelle que soit sa forme, le dispositif de mémorisation organisationnelle est fortement compromis par la fréquence des changements de poste. De sorte que ce qui domine doit relever d'un apprentissage individuel furtif, facilement effaçable par celui apporté par le prochain changement. Ce qui permet à des acquis plus anciens de continuer à fonctionner (par exemple, l'obéissance aux ordres et l'attrait pour des solutions techniques). Paradoxalement, ces derniers demeurent indispensables au fonctionnement d'ensemble.

\* \*  
\*

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

### ■ Les effets de la réforme permanente

Sous l'effet d'une succession de transformations, la convergence des comportements s'acquiert graduellement, non pas tant par conviction que par l'apprentissage d'une forme de résignation ; celle-ci consiste à ne plus manifester, ni même accepter l'évocation de sens critique ; elle se caractérise par un mixte d'exclusion (subie), de retrait volontaire (pour des raisons déontologiques, affectives, ou idéologiques)

ainsi que de lassitude – au sens de Norbert Alter<sup>16</sup> –, mais aussi de lassitude à s’opposer aux injonctions inappropriées. Cette dernière, construite par la dynamique réformatrice, apparaît dès lors comme l’autre face de l’action volontaire. Comme le montre Norbert Alter, le social n’est pas constitué seulement d’acteurs : certains individus peuvent parfois se contenter d’habiter un rôle (Alter, 2000).

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

### ■ Apports et limites des théories de l’apprentissage pour l’action

L’accélération de l’intérêt porté à ce courant n’est pas sans rapport avec l’extension des pratiques d’entreprises consistant à se démettre des salariés les plus âgés (plus expérimentés) et à ne les remplacer qu’en partie, et au moyen de salariés au statut (plus) précaire. En outre, le changement permanent, réputé requis par les contraintes d’un environnement tourbillonnaire, trouve dans les théories de l’apprentissage organisationnel, comme en écho, la représentation d’une entreprise consciente d’elle-même, désireuse d’acquiescer sans cesse de nouvelles pratiques. Pourtant, est-il vraiment nécessaire de rappeler qu’une organisation n’a de conscience (et *a fortiori* n’est capable de connaissance) qu’à titre métaphorique<sup>17</sup> ?

<sup>16</sup> La lassitude désigne l’attitude de retrait, sans doute provisoire, que finit par adopter l’individu innovateur, à force d’avoir à lutter contre tous les obstacles à l’innovation et le manque de reconnaissance de ses efforts.

<sup>17</sup> Comme le notent Nicole Aubert et Vincent De Gaulejac, « *L’organisation n’a pas d’inconscient* » (Aubert et De Gaulejac, 1991).

Au sein de ce courant, les réflexions les plus élaborées révèlent le caractère complexe et équivoque de ces « résistances » à l’apprentissage. En effet, ces connaissances mémorisées sont d’abord présentées comme nécessaires : en permettant d’interpréter des situations complexes, elles fournissent aux membres des organisations les moyens de travailler efficacement. Mais simultanément, les auteurs soulignent combien les pratiques routinisées, ne serait-ce qu’en fournissant un « filtre » interprétatif/cognitif de la réalité, « *entravent la capacité de l’organisation à se renouveler* » (Crossan et alii, 1999). Nous entrevoyons ici toute l’ambiguïté de l’approche : si elle permet de souligner les marges de non-apprentissage (March et Olsen, 1991), elle a tendance à survaloriser le caractère « inhibiteur » des acquis.

Certes, les désapprentissage que nous avons identifiés, dans la mesure où ils détruisent les certitudes, sont nécessaires au changement (Guilhon, 1998). Encore faut-il que les périodes de modification soient suivies de périodes de stabilité pour que les agents s’approprient les mécanismes du changement. Cette appropriation est précisément inhibée par la réforme permanente.

### ■ Apports et limites des théories de l’apprentissage pour la connaissance

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

---

« Les acquis  
sont jugés  
inadaptés [...]  
les produits  
du temps sont  
à bannir »

---

de l'excellence technique est parfois dévalorisée au profit d'une posture marchande ; on cherche à remplacer les anciens collectifs et leur solidarité par des logiciels dits coopératifs.

Les auteurs de ce courant s'adressent aux dirigeants pour les aider à fluidifier le processus de création-circulation de nouveautés. Un nouveau rôle est proposé aux « organisateurs » : celui d'arbitres éclairés qui, pour permettre aux membres de l'organisation de trouver du sens à leurs activités doivent, dans un souci d'efficacité, résoudre la tension entre exploration de nouvelles pratiques/connaissances et exploitations des anciennes<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> On retrouve l'intention initiale de l'École des Relations Humaines, interprétant les travaux d'Elton Mayo (1933), *The human problems of an industrial civilization*, New York, Macmillan. Pourtant, comme le résume Jean-Daniel Reynaud, « *La vie d'une communauté est faite de secousses plutôt que d'un mouvement continu [...] ou d'un progrès* » (Reynaud, 1989, p. 96).

Ajoutons que l'usage courant de cette approche ne qualifie que très rarement d'apprentissage les pratiques d'opposition aux réformes, qu'elles soient collectives (éventuellement syndicales) ou individuelles. Or, le *désapprentissage* de ces capacités collectives d'opposition peut priver l'organisation de compétences utiles. C'est souligner que les théories de l'apprentissage organisationnel dépolitisent les relations entre acteurs, donnant le sentiment qu'existe un donné à apprendre, objectivement défini, dont il suffirait de faciliter la circulation. Or, ce qui est à apprendre est déjà chargé de visées stratégiques, d'affects ; en même temps, cela limite l'espace du savoir. Comme le résume Jean-Daniel Reynaud (1989, pp. 96-97), « *la plupart des apprentissages collectifs se font sous contrainte extérieure* », même pour ceux « *laissant beaucoup de place à l'autonomie* ». Ce déni du conflit se retrouve d'ailleurs dans la quasi-disparition des analyses en termes de qualifications, celles-ci intégrant nécessairement les rapports de force entre direction et représentants des salariés.

---

## Bibliographie

---

Addleson M. (2000), « What is good organization? Learning organizations, community and the rhetoric of the "bottom line" », *European journal of work and organizational psychology*, vol. 9, n° 2.

Alter N. (sous la dir. de) (1986), *Informatique et management, la crise*, La Documentation française.

Alter N. (1993), « La crise structurelle des modèles d'organisation », *Sociologie du Travail*, n° 1.

Alter N. (1996), *Sociologie de l'entreprise et de l'innovation*, PUF.

Alter N. (2000), *L'innovation ordinaire*, PUF.

Argyris C. (1993), *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Interéditions, 1995.

Aubert N. et De Gaulejac V. (1991), *Le Coût de l'excellence*, Seuil.

Barouch G. et Chavas H. (1993), *Où va la modernisation ?*, L'Harmattan.

Bateson G. (1972), « Les catégories de l'apprentissage et de la communication », in G. Bateson, *Vers une écologie de l'esprit*, tome 1, Seuil, (1980), pp. 253-282.

Brown A.D. et Starkey K. (2000), « Organizational identity and learning : A psychodynamic perspective », *The Academy of Management review*, vol. 25, n° 1.

Carayannis E.G. (1999), « Organizational transformation and strategic learning in high risk, high complexity environments », *Technovation*, vol. 19, n° 2.

Crossan M.M., Lane H.W. et White R.E. (1999), « An organizational Learning Framework : from intuition to institution », *Academy of Management Review*, vol. 24, n° 3.

Fisher S.R. et White M.A. (2000), « Downsizing in a learning organization : are there hidden costs », *Academy of Management Review*, Vol. 25, n° 1.

Goffman E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Éditions de Minuit.

Girod M. (1995), « La mémoire organisationnelle », *Revue Française de Gestion*, 09-10.

Guilhon A. (1998), « Le changement organisationnel est un apprentissage », *Revue Française de Gestion*, 09-10.

Huysman M. (2000), « An organizational learning approach to the learning organization », *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 9, n° 2.

Linhart D. (1994), *La modernisation des entreprises*, La Découverte.

March J.G. et Olsen J.P. (1991), *Décisions et organisations*, Les Éditions d'Organisation.

March J.G. et Simon H.A. (1958), *Les organisations*, Dunod, (1991).

Mayo E. (1933), *The human problems of an industrial civilization*, New York, Macmillan.

Metzger J.-L. (2000), *Entre utopie et résignation. La réforme permanente d'une entreprise publique*, L'Harmattan.

Pave F. (sous la dir. de) (1994), *L'analyse stratégique. Autour de Michel Crozier*, Seuil.

Reynaud J.-D. (1989), *Les règles du jeu*, Armand Colin, Paris, (1993).

Reynaud J.-D. (1991), « Pour une sociologie de la régulation sociale », *Sociologie et Société*, vol. XXIII, n° 2.

Sainsaulieu R. (1977), *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*, Presses de la FNSP, (1985).

## Résumé

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

Par Jean-Luc Metzger

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