

QUELQUES PREALABLES A LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

G. JACOB

Professeur à l'ESC Dijon

Dans un environnement en mutation rapide, l'entreprise qui apprend plus vite que les autres acquiert un avantage concurrentiel décisif. L'apprentissage organisationnel touche au cœur même de la performance. Il se présente cependant comme un "ensemble flou" de théories et pratiques assez disparates qui interroge sa cohérence.

Si on admet que l'apprentissage organisationnel dépasse le champ de l'apprentissage individuel (PIAGET) et celui des arrangements locaux (CROZIER) pour viser une véritable "émergence créative collective", on l'inscrit dans une problématique qui impose un nouveau déchiffrement conceptuel.

L'évocation de quelques aspects de cet élargissement théorique - apprentissage et pouvoir (Eros et Thanatos, pouvoir de et pouvoir sur), apprentissage et durée (détour, urgence et mémoire collective), apprentissage et rentabilité économique (autonomie, contrainte organisationnelle) - permet d'éclairer quelques expériences d'entreprise et ne manque pas d'entraîner des conséquences en terme de prérequis, conditions de faisabilité et de réussite.

Pour commencer, se mettre d'accord sur les mots et préciser ses points d'ancrage. "Apprentissage" et "organisation" sont tous deux des termes à forte polysémie et les accoler redouble plus la confusion qu'elle ne l'éclaircit.

Sans doute, le flou de la notion et ses multiples acceptions ne sont pas étrangers à sa fulgurante fortune. La diversité des travaux qui s'y rapportent témoigne d'une grande richesse. De l'avis général, cette richesse, dans sa diversité, ne manque pas d'interroger pourtant les limites de sa consistance théorique. Tant qu'à ajouter à la confusion ambiante, autant le faire en commençant par préciser nos prémisses.

APPRENDRE AU SENS D'INVENTER DES REPONSES PERTINENTES POUR AFFRONTER L'INCONNU (POUVOIR DE)¹

La recherche pédagogique s'est longtemps préoccupée des contenus de programmes avant de se pencher sur les "manières d'enseigner". C'est, me semble-t-il, Caleb Gattegno (1970) qui produisit le pas suivant. Elève, puis collaborateur de Piaget, il s'attacha, sa vie durant, à démonter le paradigme dominant en matière d'éducation et proposa de lui substituer une focalisation sur les "manières d'apprendre" en subordonnant de l'enseignement (teaching) à l'apprentissage (learning). Que disait Gattegno ?

1 - L'avenir est inconnu. La seule manière de se préparer à vivre un monde en plein changement, c'est d'accepter la pensée d'un avenir inconnu : se préparer soi-même et préparer l'autre pour l'inconnu. Or, apprendre, c'est, par essence, se confronter à l'inconnu, s'engager à sa rencontre et inventer des réponses requises par la situation.

2 - Fondamentalement, cette invention est mise en œuvre personnelle de capacités (pouvoir d'abstraire, pouvoir d'accentuer et d'ignorer, pouvoir d'imager) que tous les enfants mobilisent en apprenant à s'asseoir, à marcher, à parler. Contrairement à l'idée reçue, l'enfant n'imité pas, dit Gattegno, mais invente véritablement en se construisant un "savoir propre". Personne ne m'a appris à m'asseoir. Chacun d'entre nous a étudié par soi-même le problème qui consiste à passer de la position couchée à la position assise, puis à la position debout. On ne peut pas dire qu'il s'agisse d'un geste instinctif. Cela prend des mois d'apprendre à s'asseoir, à marcher, à babiller jusqu'à la maîtrise de la prononciation phonétique. J'ai dû apprendre tout cela. Je l'ai fait par moi-même. Chacun de vous l'a fait aussi. Si les capacités mobilisées par un enfant dès son berceau ne sont pas impressionnantes, alors rien n'est impressionnant.

3 - Dans le paradigme dominant de l'enseignement traditionnel, le professeur détient des connaissances qu'il cherche à transmettre. Il n'est pas étonnant qu'il

porte son attention sur les manières efficaces de transmettre (énoncer-répéter) et qu'il sollicite corrélativement la mémoire (pouvoir de retenir) de l'élève. Ce faisant, il néglige la plupart des autres pouvoirs mentaux pratiqués par l'enfant depuis sa naissance et la véritable expertise que celui-ci a déjà constituée dans l'élaboration d'un savoir propre. Les contrôles de connaissance qui mesurent la conformité à une attente sociale, ne classent qu'en fonction des résultats. Ils ne reflètent rien de la dynamique mentale à l'œuvre dans tout apprentissage. Porter l'effort pour comprendre ce que "chaque apprenant est en train de faire avec lui-même quand il apprend" déplace la perspective et suscite le recours à un nouveau paradigme qui, à son tour, va suggérer de nouvelles techniques éducatives.

4 - Outre la mise en œuvre des pouvoirs mentaux dont témoigne chaque petit d'humain dès sa naissance, la démarche d'apprentissage nécessite un processus d'auto-régulation par rétro-action (feed-back). Ce processus implique l'établissement d'un critère intérieur de vérité suffisamment éprouvé pour commander, sur la base d'une perception propre, une intégration immédiate ou un changement interne qui rendra l'intégration possible. Élément central du nouveau paradigme, ce critère de vérité s'affirme de toute la différence qui sépare les réponses de deux enfants de six ans à la question "combien font $2 + 3$?" "5 !" dira l'un. "5 ?" dira l'autre. "5 !", c'est-à-dire je le sais avec certitude pour en avoir éprouvé personnellement la validité, ou "5 ?" est-ce que c'est bien ? est-ce que je répond conformément à votre attente ? est-ce que vous êtes satisfait de ma réponse ?

5 - Il y a lieu de distinguer deux types d'apprentissage : celui des "savoir-faire" (know-how) et celui des "compréhensions" (understandings). Chacun s'inscrit dans une orientation différente. Se constituer un "savoir-faire" réclame une expérimentation de type répétitif (essai-erreur) qui exige une durée (effet cumulatif) en même temps qu'une attitude de concentration, de repliement sur l'acte d'apprendre. Construire une "compréhension" appelle, au contraire, une curiosité et une disponibilité qui sont ouverture à la nouveauté et qui se précipitent instantanément dans le moment paroxystique de l'insight. L'acte de comprendre correspond à un élargissement du champ de conscience qui permet de donner un sens à la nouveauté qui se présente. Or, "donner un sens" est la condition incontournable de la construction d'un véritable savoir. Tout le reste est simple répétition conduisant à la dépendance du second écolier de notre paragraphe précédent.

Un des grands défauts du paradigme en usage dans l'école traditionnelle (fondé sur l'extériorité du savoir, sur la répétition et la mémoire) est de négliger le sens en voulant traiter d'une seule et unique manière tous les domaines en même temps d'ailleurs que tous les élèves

6 - L'apprentissage obéit au principe de l'effet cumulatif qui amène l'apprenant à oser affronter une tâche plus difficile sur la base d'une maîtrise éprouvée comme acquise. Le tragique de cette proposition est que l'inverse est également vrai, ne manquant pas alors de produire sa cohorte d'effets dévastateurs qui conduisent au découragement et à la démission.

7 - Apprendre, c'est transformer du temps en expérience. Il existe une économie de l'apprentissage qui gouverne son mouvement. Aux yeux de l'apprenant, le temps qu'il dépense doit lui servir à se procurer une expérience de valeur équivalente, compte tenu du fait que le temps psychologique contient un facteur d'intensité dont le temps de l'horloge est dépourvu.

Trop rapidement résumé, voilà ce que formulait Gattegno, à l'issue de quarante années de travaux consacrés à l'apprentissage. Bricolant les paradigmes avant que Kuhn (1962) ne les ait nommés et constructiviste avant la lettre, son approche "méta-pédagogique" accuse un étonnant relief au regard des apports de Bateson (1972) concernant le changement de type 1/ type 2 et l'introduction des méta-niveaux logiques ou la reprise qu'en ont fait Argyris et Schön (1974, 1978, 1982, 1983) en spécifiant trois niveaux d'apprentissage (single-loop learning, double-loop learning et deutero-learning).

En les supposant connues et pour les avoir déjà développées ailleurs (1989), je ne repréciserai pas ici ces références. Chacun sait qu'elles constituent le gisement théorique où s'initialisent la plupart des recherches sur l'apprentissage organisationnel. Sous leur éclairage et au risque d'une translation dans l'univers de l'entreprise, chacune des assertions de Gattegno ouvre de très nombreux champs de questionnements susceptibles de constituer autant de pistes à explorer.

Aux fins de valider sa propre recherche, Gattegno produisit des méthodes pour "apprendre à apprendre", notamment en mathématiques (1958), puis en langues vivantes (1963, 1964, 1966) qui sont aujourd'hui diffusées dans plus de vingt-sept pays. Son exemple nous invite à creuser à l'articulation de la recherche et de l'action (recherche qui guide l'action qui supporte la recherche) dans la mesure où ce cadre "théorico-pragmatique" paraît le plus pertinent pour baliser notre exploration sans négliger les retombées attendues par nos entreprises.

Avant d'oser y risquer quelques premiers pas, il nous reste cependant à préciser ce que nous entendons sous le terme "organisation".

ORGANISER AU SENS DE CONFORMER DES MOYENS ET DES FONCTIONNEMENTS A L'ATTEINTE D'UN OBJECTIF (POUVOIR SUR)

Qu'est-ce qu'une organisation ? En dépit de milliers de volumes consacrés à la question, il faut bien ad-

mettre que la réponse conclusive reste toujours en suspens. Soulignant le caractère fragmentaire de chacune des propositions qu'il a inventoriées, Morgan (1986) a montré dans un formidable ouvrage combien tout système d'action collective orientée vers un but est intrinsèquement une "réalité sociale construite". Son énumération des systèmes d'interprétation sous-jacents à chaque conception de l'organisation (les métaphores) renvoie à autant de façons de penser (pouvoir d'accentuer et d'ignorer).

Pourtant et, alors qu'elle ne cesse d'échapper à toute tentative de définition, l'organisation se révèle comme un "étant là", indubitable et insistant jusqu'à la trivialité. Chacun de nous en renouvelle quotidiennement l'expérience.

"Lorsque tu n'y comprends plus rien, retourne à ce que tu éprouves" aimait à dire Gattegno.

Faire (provisoirement) table rase de tout ce que j'ai appris et de tout ce que j'enseigne en matière de "théories de l'organisation", revenir modestement à quelques perceptions issues d'une fréquentation prolongée d'entreprises variées en tant que consultant pour se centrer sur quelques constats élémentaires :

1 - Pas une seule usine, pas une seule mission où je n'aie rencontré du pouvoir en exercice. Je veux parler du "pouvoir sur", c'est-à-dire de "ce qu'une personne fait à une autre quand elle obtient d'elle qu'elle fasse quelque chose qu'elle n'aurait pas fait autrement".

Du pouvoir toujours et partout présent, sous de multiples formes, plus ou moins accepté, revendiqué ou dénoncé, tantôt ramassé dans les mains d'un seul, tantôt ramifié à travers toute l'organisation.

De la hiérarchie bureaucratique qui définit les droits et devoirs attachés à chaque poste au leader charismatique qui voudrait organiser la réalité des autres autour de son fantasme, du contrôle technocratique de la décision aux coalitions de l'économie sociale, du droit du propriétaire de la petite entreprise aux enchevêtrements complexes du contrôle situationnel de zones d'incertitudes multiples et renouvelées, autant de dénominations sociales, de lieux et de visages qui surgissent comme ils ne manquent pas de surgir à l'esprit de tous les praticiens qui côtoient ordinairement l'univers des entreprises : du pouvoir à l'œuvre qui ne cesse de s'incarner dans des procédures de contrôle, des mécanismes de contrainte et des liens de subordination.

Les sources et les formes de ce pouvoir ont été largement décrites de Weber (1919-1921) à Crozier (1963, 1977) en passant par French et Raven (1968) et beaucoup d'autres qu'il faudrait citer pour n'oublier personne. Mais là n'est pas notre propos. Pas plus que la question de sa légitimité, de sa justification éthique ou de son efficacité. Simplement, le constat brut et indiscutable de la réalité permanente du "pouvoir sur" dans toute organisation.

De la même manière que le vocable si banalisé de "dirigeant" implique ipso-facto qu'il y ait des "dirigés", tout semble indiquer que l'acte d'organiser est

consubstantiel à la création d'un ordre à partir de la diversité. Encore faudra-t-il ne jamais oublier que cet "ordre établi" se redouble d'un "ordre donné pour exécution".

2 - Une autre des caractéristiques facilement observable dans les entreprises est la persistance du discours volontariste et de l'ambition de la maîtrise : organiser pour maîtriser la technique, le marché, les procédures et les fonctionnements, l'agencement de la tâche ou simplement les autres comme nous l'avons vu précédemment.

L'étymologie du mot "organisation" (du grec organon : outil, instrument) implique l'orientation vers un but comme condition de l'action. Comment ne pas voir cependant qu'en tant que ressort du fonctionnement organisationnel, ce volontarisme impliqué en constitue aussi le point aveugle : celui qui, dans l'analogie oculaire, est à la fois la condition de la vision et le lieu de son annulation.

Les psychanalystes qui se sont penchés sur les organisations, de Jaques (1955) ou Bion (1959) jusqu'à Enriquez (1972, 1983) ou Kets de Vries et Miller (1984) ont bien montré comment celles-ci s'enracinaient, à leur insu, dans un registre inconscient (individuel et collectif) dont elles excellaient à témoigner tout en rendant opaques les liens qui les y unissaient.

Un seul commandement, une tâche spécialisée et simplifiée, un objectif clairement défini, une culture partagée, une vision commune, etc. Toutes ces prescriptions procèdent d'une fragmentation de la réalité qui va soutenir l'édification de certitudes locales. A charge pour ce système de certitudes de conjurer l'effroi devant l'immaîtrisable, celui que Lacan appelait "l'impossible à concevoir le réel". Au prix cependant de la perte incommensurable de tous les possibles que cette simplification abusive élimine dans son effort réducteur.

Du contrôle tatillon de chaque détail de procédure à la vision inspirée du leader mégalomane qui fait repère, des hypothèses qui vont de soi aux règles qui sont d'évidence, le fonctionnement des entreprises est ainsi émaillé de "tenant lieu de certitudes". Avancés pour que rien ne se sache de ce qui les a produits dans l'inconscient, ces "tenant lieu" vont naturellement échapper à tout jugement critique de celui ou de ceux qui les ont initiés. Déplacement, dénégation, projection, formation réactionnelle : les procédés sont nombreux qui sous-tendent et viennent justifier la rationalisation de l'après coup.

Parmi ceux d'entre nous qui ont suffisamment vieilli au contact des entreprises, qui a pu oublier la présentation triomphante de la société X ou du groupe Y alors au sommet de la réussite ? Arguant de sa réussite pour s'autoriser un discours de la certitude, chacune s'est donnée à voir, un temps, comme modèle avant de s'effacer dans l'ombre de nouvelles difficultés tandis qu'un nouvel occupant venait parader à son tour dans le halo des sunlights médiatiques jamais éteints. Souvenons-nous de la vogue de la D.P.O. qui

précéda les équipes semi autonomes avant les cercles de qualité bientôt suivis par le projet d'entreprise ?² On pourrait s'étonner qu'une aussi longue série d'essais régulièrement abandonnés n'ait pas débouché sur l'identification du leurre. Ce serait oublier que : "organiser, c'est d'abord agir".

Faire face à de l'incertitude sans cesse renouvelée constitue le challenge ordinaire de la vie industrielle ou des affaires. Saluer le courage désespéré que traduit "l'engagement malgré tout" des plus lucides ou désigner l'illusoire certitude de tous ceux qui se prennent au mirage de la maîtrise ne change rien au constat : le propos de l'organisation est d'agir sans savoir et cela d'autant plus qu'elle n'en veut généralement rien savoir.

3 - Un dernier constat, enfin, qui nous retiendra moins longtemps dans la mesure où il se présente comme nouvelle illustration des "tenant lieu" évoqués plus haut. Il s'agit de l'injonction d'efficacité.

Impératif ancestral qui n'a jamais cessé de connoter la notion d'organisation, cette injonction se voit aujourd'hui particulièrement actualisée par la véritable explosion d'une information économique qui diffuse désormais dans toutes les sphères de la société.

Sans discuter la réalité d'un durcissement de la vie économique, il convient cependant de faire la part de la dramatisation devenue inhérente à la mise en scène médiatique. Une étude du C.R.C. sous la direction de Biolley (1987) souligne la vigueur et les ajustements du champ micro-économique au-delà de la grisaille des statistiques macro-économiques. Crise de la centralité et des secteurs traditionnellement porteurs durant les trente glorieuses, mais aussi émergence de nouveaux domaines d'activités, relance de l'innovation et des stratégies de différenciation, transformation des systèmes de management : autant d'éléments qui signent des effets de rupture et de mutation. Ceux-ci appellent des réponses flexibles et un cadre adaptatif supportant des logiques d'innovation et d'implication qui ne pénètrent encore que très lentement le milieu des entreprises "normales".

Hissée au statut de "tenant lieu" sociétal, l'injonction d'efficacité ne manque pas, cependant, de renforcer sa pression au sein des organisations, y important souvent la dramatisation nouvelle qui la caractérise à l'extérieur.

Cette dramatisation, souvent décalée au regard de la situation réelle de telle entreprise singulière, s'y traduit par une excitation et un accroissement de la tension des personnes et des groupes confinant au stress, voire à la panique. Elle concerne fréquemment le temps réduit à l'urgence (faire encore plus vite) et alourdit les exigences d'une productivité de plus en plus étroitement contrôlée (faire plus et mieux avec moins).

Confrontée à l'accroissement spectaculaire de nouvelles pathologies psycho-professionnelles, la médecine confirme le constat : l'efficacité organisationnelle

se décline aujourd'hui en termes de tensions, d'urgence et de stress³.

APPRENTISSAGE ET ORGANISATION : LES CONDITIONS PARADOXALES DE L'EMERGENCE CREATIVE COLLECTIVE

Tout ce qui précède laisse pressentir que le rapprochement des termes "organisation" et "apprentissage" ne va pas se faire sous le signe de la facilité.

Au premier regard, c'est même l'opposition qui prédomine. Pour partie, en raison de la différence de nature des champs évoqués (ce qui est vrai dans le cadre d'un apprentissage de la personne n'est plus forcément pertinent dans la dimension collective qui caractérise l'organisation), mais surtout en raison de l'antagonisme radical qui sépare la logique de l'apprentissage et la logique de l'organisation.

Si l'avenir se révèle également inconnu pour l'apprenant comme pour l'organisation, si apprentissage et organisation s'inscrivent tous deux dans l'ordre du mouvement, quelle différence, pourtant, entre, d'une part, l'exploration active de l'apprenant tout entier lancé vers la découverte ou l'invention et, d'autre part, la volonté de figer, de contrôler et maîtriser d'une organisation toute entière dominée par son besoin de prévoir. Le paradigme mécaniciste de la causalité linéaire ne fut pas seulement un moment de l'histoire des organisations. Il est, en fait, impliqué par la nature même du concept d'organisation en tant que système de défense devant l'immaîtrisable et refus du saut dans l'inconnu. D'où, sans doute, l'incroyable persistance du modèle bureaucratique et taylorien, constamment dénoncé et qui ne cesse de rejaillir sous de nouvelles formes.

Rejeton du refoulé qui le constitue, le projet organisationnel apparaît dans le registre de l'élaboration secondaire et de la rationalisation après-coup. A l'opposé d'une exigence de vérité, l'organisation se déploie dans l'espace du leurre et des "tenant-lieu". Le "pouvoir sur", notamment sur les autres, y tient lieu de "pouvoir de" dont il constitue un assez pitoyable ersatz. Bien plus, cette logique de domination va se prolonger jusqu'à la rivalité pour "le sens" qui ne traduira plus guère que les avatars d'une lutte d'influence toujours renouvelée (l'effort pour rendre l'autre fou). Argyris et Schön (1974) y ont inscrit l'écart entre "theory in use" et "epoused theory". Revenant sur la notion de routine organisationnelle (Cyert et March, 1963), Levitt et March (1988) soulignent également comment ces routines historico-dépendantes font les leçons mais pas l'histoire.

Il en va bien autrement dans la logique de l'apprentissage où l'activation de capacités potentielles va se cristalliser dans l'accomplissement d'un "pouvoir de". A l'opposé de la dépendance, du leurre et de la perte du sens, l'apprenant s'éprouve comme "auteur de". Il développe autonomie et congruence (Rogers, 1959)

dans la mesure où il se construit précisément à travers une conquête structurante du sens.

Inscrite dans une logique de développement, l'économie de l'apprentissage suggère l'apparition d'une plus value (émergence créative) vécue jusqu'à l'euphorie quand elle se trouve multipliée par l'effet du renforcement cumulatif. Rien à voir avec les logiques de contrainte et de contrôle requises par l'organisation dans sa visée rationalisatrice ; rien à voir avec le gaspillage des potentialités que l'organisation ne manque pas d'écarter dans son souci de fermeture ; rien à voir, enfin, avec la peur stressante qui, dans le "champ clos" de cette fermeture, conduit à la déperdition d'une énergie dépensée inutilement à se défendre du pouvoir menaçant de l'autre.

A l'évidence et dans la fracassante juxtaposition de deux termes que tout oppose, la notion d'apprentissage organisationnel apparaît pour le moins paradoxale.

Un paradoxe ne constitue cependant jamais qu'un défi auquel nous savons que nous pourrions répondre si nous savons inventer les outils adéquats permettant de le dépasser. L'histoire des sciences (Kuhn, 1962) nous a appris que ces outils reflétaient le niveau de conscience contenu dans la perception du défi et qu'ils réussissaient pour autant que ce niveau de conscience soit adéquat.

Ne pas chercher à réduire le paradoxe, mais l'approfondir au contraire pour mieux l'assumer dans toutes ses dimensions constitue, me semble-t-il, la voie d'une recherche qui s'impose à l'A.G.R.H. et dans laquelle j'ai tenté d'inscrire cette contribution. L'enjeu de cette recherche consiste à définir un cadre (métaniveau) susceptible de produire quelques préalables à la mise en œuvre de l'apprentissage organisationnel et quelques conditions de faisabilité opérationnelle. Le défi est sévère mais pas désespéré si nous considérons, par exemple, les effets cathartiques de l'injonction paradoxale révélés par l'école de PALO-ALTO (Bateson, Jackson).

La tâche est immense, qui consiste à inventer les outils susceptibles de réconcilier les termes d'une contradiction apparente : d'un côté, l'émergence créative qui connote si fortement l'apprentissage ; de l'autre, l'ordonnement organisationnel requis par sa référence au collectif. Beaucoup s'y emploient cependant dans les entreprises qui prennent le temps de réfléchir leur "faire". Des chercheurs aussi qui prennent le risque de l'action.

A titre d'essai et sur la base de réalisations que j'ai eu le privilège d'observer ou d'initier, j'en évoquerai trois aspects pour terminer :

1 - Organisation et "pouvoir de" :

Parce qu'il y a de l'humain et tant qu'il y aura de l'humain dans les organisations, subsistera l'incoercible pression à l'émergence des "pouvoir de".

Si, comme il le semble, l'organisation apprenante met en jeu des "pouvoirs de" (trop souvent étouffés par les "pouvoir sur"), la question est d'abord de peser l'équi-

libre relatif des "pouvoir de" et des "pouvoir sur" à un instant déterminé et pour une organisation donnée.

Au plan pratique, la tâche n'est pas si difficile. Il y faut juste un peu de méthode. De la même manière que les élèves d'une classe savent épingler au plus juste les qualités pédagogiques réelles de leur enseignant, les membres de l'entreprise savent généralement bien caractériser le type de pouvoir exercé autour d'eux et au-dessus d'eux. Un audit systématisé permet d'établir une cartographie de pouvoirs à l'œuvre dans l'organisation et d'identifier la proportion de "pouvoir de" qu'elle mobilise effectivement. Bien plus et sous certaines conditions, les phases de restitution s'avèrent un outil puissant de modification des niveaux de conscience et par suite de changement.

Sous cet éclairage, la problématique de l'apprentissage organisationnel rejoint celle de l'intrapreneuring (Pinchot, 1985). L'exemple d'une entreprise alsacienne en liquidation, dont 70 % du personnel créa ou participa à la création de nouvelles structures, permet de supposer une transférabilité des apprentissages générés par une organisation apprenante au-delà de sa disparition.

Au plan de l'intégration globale, notamment de la gestion des "pouvoirs sur" résiduels, ce système requiert un management de type pluraliste tel que décrit par Ross (1969), développé par Sainsaulieu et coll. (1983) ou encore évoqué par Alter (1990). En inventant des procédures susceptibles de soutenir une construction collective du "sens", ce type de management permet, en effet, de réduire l'énergie dissipée en pure perte dans le jeu à somme nulle des affrontements auto-reproducteurs entre les "pouvoir sur".

2 - Apprentissage et certitude :

Dans le domaine des savoir-faire (know how) qui s'apparente le plus aux routines de l'organisation, la démarche fondamentale de l'apprentissage consiste à procéder par essais-erreurs... jusqu'à ce que "ça marche". Ce "jusqu'à ce que ça marche" mérite d'être examiné à double titre : pour ce qu'il révèle et pour ce qu'il cache.

Ce qu'il révèle, d'abord : le "ça marche" qui couronne l'essai signe "l'après-coup" dans lequel s'inscrit la validation suspendant ainsi tout le déroulement du processus jusqu'à sa conclusion à l'incertitude d'une situation d'indécidabilité. Or, comme nous l'avons souligné, c'est justement l'inadmissible de cette indécidabilité qui précipite ordinairement l'organisation dans les "tenant lieu" de certitude. Comment, dès lors, concevoir une organisation apprenante ?

Une réponse possible réside dans l'exploration de ce qu'exceller aussi à cacher ce "jusqu'à ce que ça marche". La focalisation sur l'aboutissement (ça marche) renvoie à l'arrière plan tout ce qui est de l'ordre du "jusqu'à ce que", c'est-à-dire tout le processus qui a abouti à la réussite. A y regarder de plus près, ce processus décisif se présente comme une lente progres-

sion vers la solution à partir de l'élimination successive de "ce qui ne marche pas". Cela signifie, en fait, que la réussite sanctionne la construction progressive d'un véritable savoir sur "ce qui ne marche pas" comme autant de pas permettant de réduire progressivement l'indécidabilité.

Proposer à l'entreprise de se centrer sur ses erreurs et éventuellement celles des autres en développant des task forces ad-hoc apparaît comme une véritable provocation dans le contexte dominant de l'excellence. C'est pourtant d'une erreur d'appréciation que je l'ai appris au sein d'une entreprise languedocienne.

Spécialisée dans les grands travaux et confrontée à la difficulté de capitaliser les savoir-faire qu'elle avait souvent dû inventer au fil de chantiers très différents répartis dans le monde entier, cette entreprise avait décidé de constituer une banque de données informatisée collectant les chantiers réalisés, les technologies utilisées, les délais de réalisation, les budgets, ainsi que la liste des personnels impliqués dans chaque opération. Dans son projet, l'édification de cette mémoire collective visait à renseigner utilement les soumissionnaires chargés de répondre aux appels d'offre nouveaux. Ce furent pourtant les responsables de travaux qui en devinrent les plus fréquents utilisateurs aux fins d'identifier celui de leur collègue qui pourrait, sur la base de son expérience, "les aider à éviter les conneries à ne pas recommencer".

3 - Organisation et efficacité :

Reconnaître la valeur d'une erreur et prendre le temps de reconnaître aussi le savoir qu'elle apporte introduit un détour et un fonctionnement réflexif, qui caractérise une démarche d'apprentissage de deuxième niveau (double-loop learning).

Cette réalité ne s'accorde guère avec l'injonction d'efficacité si souvent avancée dans nos organisations.

Une des principales difficultés de l'articulation apprentissage/organisation se rapporte au temps éprouvé différemment dans les deux domaines. Parce que l'apprentissage capitalise et profite de l'effet cumulatif, sa dimension naturelle est la durée. Parce que l'entreprise voit aujourd'hui son délai de réaction raccourci par l'accélération des changements de son environnement, elle vit l'urgence. Son attente vis-à-

vis de l'apprentissage (apprendre plus vite que les autres pour acquérir un avantage concurrentiel décisif) traduit un profond malentendu. Le "vite" du chronomètre n'appartient pas au temps psychologique de l'apprentissage.

Ce malentendu sur la rapidité se redouble d'une contradiction supplémentaire qui vient grever les conditions mêmes de l'apprentissage.

Depuis quelques décennies, l'effondrement des modèles stratégiques de développement externe a suscité un recentrage sur les conditions de mise en œuvre interne. En cherchant à compenser par une pression accrue sur la productivité ce qu'il perdait à ne plus savoir défendre en rentabilité externe, ce recentrage s'est bien souvent traduit en détérioration du fonctionnement organisationnel. Les effets dévastateurs des manifestations de tensions et de stress étudiées par Seyle (1974) se révèlent peu compatibles avec les exigences d'une situation d'apprentissage par ailleurs sollicitées.

Réconcilier apprentissage et organisation impose une modification de la manière de penser l'efficacité organisationnelle désormais finalisée en terme d'adaptation, de flexibilité et de capacités réactives. Pour l'organisation, pas d'autre issue que "apprendre à apprendre" (deutero-learning). La mutation requise impose une complète réorientation vers un système holistique obéissant à une nouvelle économie interne et fondé sur un nouveau rapport au temps.

Le mode de décision japonais, qui prend le temps de son élaboration patiente dans un va et vient itératif entre tous les "pouvoir de" concernés jusqu'à l'obtention d'un accord éprouvé, en constitue un exemple aujourd'hui largement vulgarisé.

Le choix de la redondance, qui guida la conception du système d'information d'une entreprise bourguignonne en le rendant accessible dans sa totalité à chaque employé depuis son terminal informatique, constitue un autre cas de figure de l'intégration du tout en chaque partie.

Sans oublier, enfin, le "pari de savoir" que des entreprises en nombre croissant assument aujourd'hui en ouvrant leur organisation à des équipes de recherche qu'elles vont jusqu'à supporter financièrement.

NOTES

1- En reprenant la distinction "pouvoir de/pouvoir sur" (Jacob, 1978) articulée sur la dualité pulsionnelle (Eros et Thanatos) postulée par Freud (1920) et repérée dans la différence entre "aggressiveness" et "aggressivity".

2- Voir à ce sujet l'ouvrage récent de F. Chevalier (1991) qui, au

terme d'une enquête de sept ans, traite, enfin, une mode managériale depuis son émergence jusqu'à son issue finale. Le fait est si rare qu'il mérite d'être distingué.

3- Cf. à ce sujet, Aubert et de Gaullejac (1991).

- ALTER Norbert (1990) - La Gestion du Désordre en Entreprise - Ed. L'Harmatan - Paris.
- ARGYRIS Chris (1982) - Reasoning, Learning and Action - Jossey Bass - San Francisco.
- ARGYRIS Chris et SCHÖN Donald (1974) - Theory and Practice - Jossey Bass - San Francisco.
- ARGYRIS Chris et SCHÖN Donald (1978) - Organizational Learning : A Theory of Action Perspective - Addison Wesley - Reading, MA.
- AUBERT Nicole et DE GAULEJAC Vincent (1991) - Le Coût de l'Excellence - Seuil - Paris.
- BATESON Gregory (1972) - Steps to Ecology of Mind - Bantam Books - New York.
- BOLLEY Gérard et l'équipe du C.R.C. (1987) - Mutation du Management - Entreprise Moderne d'Édition - Paris.
- BION William (1959) - Experiences in Groups - Basic Books - New York.
- CHEVALIER Françoise (1991) - Cercles de Qualité et Changement Organisationnel - Economica - Paris.
- CROZIER Michel (1963) - Le phénomène bureaucratique - Seuil - Paris.
- CROZIER Michel et FRIEDBERG Ehrard (1977) - L'acteur et le système - Seuil - Paris.
- CYERT R. et MARCH James (1963) - A Behavioral Theory of the Firm - Prentice Hall - Englewood Cliffs, N.J.
- ENRIQUEZ Eugène (1972) - Imaginaire Social, Refoulement et Répression dans les Organisations - Revue Connexions n° 3 - Paris.
- ENRIQUEZ Eugène (1983) - De la Horde à l'État (essai de psychanalyse du lien social) - Gallimard - Paris.
- FRENCH John et RAVEN Bertram (1959) - Studies in Social Power - D. CARTWRIGHT, Ed. (Institute for Social Research) - Ann Arbor, Mich.
- FREUD Sigmund (1920) - Jenseits des Lustprinzips (Au-delà du principe du plaisir, in Essais de psychanalyse, Payot, Paris 1951).
- GATTEGNO Caleb (1958) - Teaching Mathematics to Deaf Children - Educational Explorers - Reading, U.K.
- GATTEGNO Caleb (1963) - Teaching Foreign Languages in Schools - Educational Explorers - Reading, U.K.
- GATTEGNO Caleb (1964-1966) - The "Silent Way" in Spanish, French, English - Educational Explorers - Reading, U.K.
- GATTEGNO Caleb (1970) - What We Owe Children (The Subordination of Teaching to Learning) - Outerbridge & Dienstrey - New York.
- JACOB Guy (1978) - "Pouvoir de" et "Pouvoir sur" - Publication interne au Groupe ESC Bourgogne-Franche Comté dans le cadre des enseignements de la filière Audit Social.
- JACOB Guy (1989) - Quels repères pour le changement ? - Actes du colloque national de Montpellier : bilan et perspectives de la recherche en management (13 et 14 octobre).
- JAQUES Elliott (1955) - Social Systems as a Defence Against Persecutory and Depressive Anxiety, in M. KLEIN : New Directions in Psycho-Analysis - Tavistock, London.
- KETS DE VRIES Manfred et MILLER Danny (1984) - The Neurotic Organization - Jossey Bass - San Francisco.
- KUHN Thomas (1962) - The Structure of Scientific Revolutions - University of Chicago Press - Chicago, Ill.
- LEVITT Barbara et MARCH James (1988) - Organizational Learning - Annual Review of Sociology, 14.
- MORGAN Gareth (1986) - Images of Organization - Sage Publications Inc. - Beverley Hills, CA.
- PINCHOT Giffort (1985) - Intrapreneuring - Harper and Row - New York.
- ROGERS Carl (1959) - Significant Learning - Therapy and Education Rev., 16.
- ROSS N. (1969) - Constructive Conflict - Oliver & Boyd - Edinburg.
- SAINSAULIEU Renaud, TIXIER Pierre et MARTY Marie-Odile (1983) - La Démocratie en Organisation - Méridiens - Klincksieck - Paris.
- SEYLE Hans (1974) - Stress sans Détresse - La Presse - Montréal.
- SCHÖN Donald (1983) - The Reflective Practitioner - Basic Books - New York.
- WEBER Max (1919) - Le Savant et le Politique - Plon (1959) - Paris.
- WEBER Max (1921) - Economie et Société - Plon (1971) - Paris.