



Apprentissage organisationnel et contexte organisationnel: Une étude de cas chez EDF

Charlotte FILLLOL

Doctorante allocataire-monitrice

CREPA, Centre de Recherche en Management & Organisation – CNRS UMR 7088

Université Paris Dauphine

E-mail : charlotte.filllol@dauphine.fr

RESUME :

L'apprentissage organisationnel, étudié notamment dans les théories basées sur les ressources, revêt un caractère stratégique (Wernerfelt 1984, Prahalad et Hamel 1990, Doz 1990, Teece 1998, Weartherly 2003). Dès lors, « apprendre à apprendre » (Argyris et Schön, 1978) et être une entreprise apprenante (Senge 1990, Edmondson et Moingeon 1998, Moilanen 1999, Heraty 2005) deviennent des problématiques majeures des sciences de gestion. La finalité de notre article consiste à déterminer et expliquer les dimensions du contexte organisationnel facilitant la mise en œuvre du processus d'apprentissage organisationnel. L'intérêt de cette démarche est double : valider les dimensions révélées par l'analyse de la littérature et mener une analyse multidimensionnelle du contexte propice à l'apprentissage organisationnel, pour enfin mettre en relief les leviers managériaux.

La première partie de notre article synthétise la littérature sur l'apprentissage organisationnel et plus particulièrement analyse son contexte. Notre apport consiste à mettre en évidence trois dimensions, implicites dans la littérature : culturelle, organisationnelle et sociale. Afin de répondre à notre questionnement, nous avons procédé à une étude de cas au sein des branches nucléaire et commerce d'EDF. Notre collecte assure la triangulation des données et s'est déroulée en deux phases sur une période de 9 mois.

L'étude empirique valide la pertinence des trois dimensions révélées par notre analyse de la littérature, tout en offrant des précisions et compléments. Nous avons ainsi pu dégager quatre dimensions pour un contexte organisationnel favorable à l'apprentissage organisationnel : les dimensions individuelle, organisationnelle, managériale et sociale. La dimension individuelle intègre les aspects fonctionnel, identitaire et affectif et inclut la dimension culturelle proposée par la littérature. Elle correspond aux motivations propres des individus, assurant la coopération et le partage dans l'entreprise. La dimension organisationnelle correspond à la structure organisationnelle et aux structures spécifiques à l'apprentissage, comme le compagnonnage ou le tutorat. Elle se distingue de la dimension managériale, qui se révèle être le soutien et l'influence de l'encadrement sur les dimensions individuelle et organisationnelle. Enfin, la dimension sociale est la résultante de l'interaction des trois dimensions précédentes. En ce sens, la dimension sociale constitue une condition *sine qua non* du processus d'apprentissage organisationnel, associant les individus dans un contexte favorable à l'apprentissage, en terme organisationnel et managérial. Enfin nous proposons un schéma multidimensionnel de compréhension du contexte organisationnel favorable à l'apprentissage et précisons les leviers managériaux qui en découlent.

MOTS-CLES : Apprentissage organisationnel, contexte organisationnel, dimensions.

Apprentissage organisationnel et contexte organisationnel: Une étude de cas chez EDF

RESUME :

L'apprentissage organisationnel, étudié notamment dans les théories basées sur les ressources, revêt un caractère stratégique (Wernerfelt 1984, Prahalad et Hamel 1990, Doz 1990, Teece 1998, Weartherly 2003). Dès lors, « apprendre à apprendre » (Argyris et Schön, 1978) et être une entreprise apprenante (Senge 1990, Edmondson et Moingeon 1998, Moilanen 1999, Heraty 2005) deviennent des problématiques majeures des sciences de gestion. La finalité de notre article consiste à déterminer et expliquer les dimensions du contexte organisationnel facilitant la mise en œuvre du processus d'apprentissage organisationnel. L'intérêt de cette démarche est double : valider les dimensions révélées par l'analyse de la littérature et mener une analyse multidimensionnelle du contexte propice à l'apprentissage organisationnel, pour enfin mettre en relief les leviers managériaux.

La première partie de notre article synthétise la littérature sur l'apprentissage organisationnel et plus particulièrement analyse son contexte. Notre apport consiste à mettre en évidence trois dimensions, implicites dans la littérature : culturelle, organisationnelle et sociale. Afin de répondre à notre questionnement, nous avons procédé à une étude de cas au sein des branches nucléaire et commerce d'EDF. Notre collecte assure la triangulation des données et s'est déroulée en deux phases sur une période de 9 mois.

L'étude empirique valide la pertinence des trois dimensions révélées par notre analyse de la littérature, tout en offrant des précisions et compléments. Nous avons ainsi pu dégager quatre dimensions pour un contexte organisationnel favorable à l'apprentissage organisationnel : les dimensions individuelle, organisationnelle, managériale et sociale. La dimension individuelle intègre les aspects fonctionnel, identitaire et affectif et inclut la dimension culturelle proposée par la littérature. Elle correspond aux motivations propres des individus, assurant la coopération et le partage dans l'entreprise. La dimension organisationnelle correspond à la structure organisationnelle et aux structures spécifiques à l'apprentissage, comme le compagnonnage ou le tutorat. Elle se distingue de la dimension managériale, qui se révèle être le soutien et l'influence de l'encadrement sur les dimensions individuelle et organisationnelle. Enfin, la dimension sociale est la résultante de l'interaction des trois dimensions précédentes. En ce sens, la dimension sociale constitue une condition *sine qua non* du processus d'apprentissage organisationnel, associant les individus dans un contexte favorable à l'apprentissage, en terme organisationnel et managérial. Enfin nous proposons un schéma multidimensionnel de compréhension du contexte organisationnel favorable à l'apprentissage et précisons les leviers managériaux qui en découlent.

MOTS-CLES : Apprentissage organisationnel, contexte organisationnel, dimensions.

INTRODUCTION

Depuis une trentaine d'années le foisonnement des recherches et l'abondance de la littérature témoignent du regain des sciences de gestion et de la théorie des ressources pour le concept d'apprentissage organisationnel. Source d'avantage concurrentiel, il revêt désormais un caractère stratégique (Wernerfelt 1984, Prahalad et Hamel 1990, Doz 1990, Teece 1998, Weartherly 2003). Dès lors, « apprendre à apprendre » (Argyris et Schön, 1978), devenir une entreprise apprenante (Senge 1990, Edmondson et Moingeon 1998, Moilanen 1999, Heraty 2005) ou favoriser l'apprentissage organisationnel deviennent des problématiques majeures des sciences de gestion, autant pour les chercheurs que pour les praticiens.

La finalité de cet article est de comprendre et d'explicitier les caractéristiques d'un contexte organisationnel propice à l'apprentissage organisationnel ; en d'autres termes, nous cherchons à déterminer et expliquer les dimensions du contexte organisationnel facilitant la mise en œuvre du processus d'apprentissage organisationnel. L'intérêt de cette démarche est double : valider les dimensions révélées par la littérature et mener une analyse dimensionnelle des déterminants du climat favorable à l'apprentissage organisationnel afin de préciser les leviers managériaux qui en découlent.

Notre recherche procède en deux étapes. La première partie synthétise la littérature sur l'apprentissage organisationnel et plus particulièrement sur le contexte de l'apprentissage organisationnel. Notre apport consiste en la mise en évidence de trois dimensions implicites dans la littérature : les dimensions culturelle, organisationnelle et sociale. Dans un second temps, nous nous appuyons sur une étude qualitative menée pendant 9 mois au sein des branches nucléaire et commerce d'EDF pour apprécier les dimensions révélées par les théories et exposer notre analyse multidimensionnelle.

Notre étude empirique valide la pertinence des trois dimensions révélées par notre analyse de la littérature, tout en apportant des éléments complémentaires. Nous avons ainsi pu dégager quatre dimensions du contexte organisationnel déterminantes dans l'apprentissage organisationnel : la dimension individuelle, organisationnelle, managériale et sociale.

1. APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL ET CONTEXTE ORGANISATIONNEL

L'apprentissage est un concept originellement appliqué à l'individu. Il faudra attendre les travaux de Simon dans les années 50 pour qu'il soit transposé à l'organisation (Koenig, 1994), ouvrant la voie à de nombreux travaux et à un renouveau de la recherche dans ce domaine.

De nombreuses théories sont proposées par les auteurs, chacune se focalisant sur un élément précis du phénomène (Leroy, 1998) : sur l'objet de l'apprentissage (informations, connaissances, compétences), sur le sujet d'apprentissage (individu, organisation), sur le déclencheur de l'apprentissage (erreur, innovation, modification de l'environnement) ou encore sur le processus lui-même (socialisation, innovation organisationnelle, codification).

L'objectif de cette première partie est de synthétiser l'ensemble de ces recherches, en se concentrant plus particulièrement sur la mise en relief des dimensions du contexte organisationnel, implicites dans la littérature.

1.1. APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL : DEFINITIONS ET FONDEMENTS

Le concept d'apprentissage organisationnel fait l'objet d'études dans différents domaines (Easterby-Smith, 1997) : la psychologie, le développement organisationnel, le management ou encore la sociologie. Ces différentes approches assurent une compréhension plus large et plus complète du phénomène complexe qu'est l'apprentissage : "It contends that while the various literatures are revealing in particular aspects of organizational learning, a more complete understanding of its complexity requires a multi-disciplinary approach" (Dogdson, 1993). Les sciences de gestion, influencées notamment par la psychologie et la sociologie, voient de nombreuses recherches coexister, notamment celles d'Argyris et Schon (1978, 1993, 1994), Levitt et March (1988) ou encore Nonaka et Takeuchi (1991, 1995).

1.1.1. Définitions

Diverses définitions jalonnent la littérature sur l'apprentissage. Pour Argyris et Schön (1978), l'apprentissage organisationnel est le processus cognitif « par lequel les membres d'une organisation détectent des erreurs et les corrigent en modifiant leur théorie d'action ». Ainsi, « une organisation apprend lorsqu'elle acquiert de l'information sous toutes ses formes, quelqu'en soit le moyen (connaissances, compréhensions, savoir-faire, techniques et pratiques) ». Levitt et March (1988), dans une perspective behavioriste, mettent l'accent sur la notion de routine. L'apprentissage organisationnel est alors considéré comme le processus par lequel les organisations codifient les « ingérences du passé et les transforment en routines ». Pour apprendre, l'organisation doit intégrer les conséquences de l'histoire à ses procédures. Senge (1990), focalisé sur le sujet de l'apprentissage donne une définition plus générale : « Dans les organisations apprenantes, les individus améliorent sans cesse leur capacité à créer les résultats désirés, de nouvelles façons de penser surgissent et se développent continuellement, la vision collective accorde une marge de liberté importante, et les individus apprennent sans cesse comment mieux apprendre ensemble ». Koenig (1994) formule une définition largement reprise : « phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences qui, plus ou moins profondément, plus ou moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes », complétée par Tarondeau (1998) : « c'est un phénomène collectif car il suppose que l'acquisition de savoir, même s'il est strictement individuel, a des effets sur l'organisation ou sur plusieurs de ses membres ».

Les approches behavioristes et cognitives de l'apprentissage tendent à être dépassées pour offrir une vision commune : « l'apprentissage peut être compris comme un ajustement du comportement de l'organisation en réponse aux modifications de l'environnement, comme une transformation du corpus de connaissance organisationnelle ou comme une interaction entre individus au sein de l'organisation » (Leroy, 1998). Si certains théoriciens tentent de souligner les convergences entre les approches (Shrivastava, 1983, Huber, 1991, Edmondson et Moingeon, 1998) deux divergences demeurent : l'une sur le sujet de l'apprentissage et l'autre sur le fondement de l'apprentissage.

1.1.2. Le sujet de l'apprentissage : individu ou organisation ?

La finalité d'une telle interrogation est de comprendre ce qui confère à l'apprentissage son caractère organisationnel. Deux réponses sont envisageables : l'apprentissage est organisationnel lorsque le sujet d'apprentissage n'est autre que l'organisation elle-même ou bien l'apprentissage est organisationnel lorsque l'apprentissage d'un membre de l'organisation concerne l'organisation toute entière et se diffuse en son sein.

La première perspective induit une vision holiste, dissociant totalement l'apprentissage individuel de l'apprentissage organisationnel, ce dernier étant la résultante d'un travail de l'organisation, réifiée et existante en soi. L'organisation n'est pas dotée d'un cerveau comme l'être humain, mais dispose de systèmes d'information, de systèmes cognitifs et d'une mémoire (Hedberg, 1981). Ces recherches font largement appel aux notions de routine et de mémoire organisationnelle, notions qui ne sont pas pour autant écartées de l'approche individualiste. Cette seconde perspective place l'individu au cœur de l'apprentissage organisationnel : l'organisation existe par l'intermédiaire des individus qui la composent et ne possède pas la capacité d'apprendre par elle-même. Les membres de l'organisation effectuent un processus d'apprentissage individuel, qui devient organisationnel par deux voies essentielles : la socialisation et la diffusion des routines. Argyris et Schön sont précurseurs en précisant dès 1978 : « l'apprentissage individuel fonde l'apprentissage organisationnel qui à son tour nourrit l'apprentissage individuel ». Par là même, ils soulèvent le paradoxe de l'apprentissage organisationnel : l'organisation est composée d'individus et l'apprentissage individuel est nécessaire à l'apprentissage organisationnel ; cependant, l'organisation est capable d'apprendre indépendamment de chaque individu mais non de l'ensemble des individus. Ainsi, même si l'individu est le seul capable d'apprendre, il fait partie d'un système d'apprentissage dans lequel le savoir personnel est échangé et transformé.

L'individu source de l'apprentissage organisationnel est une position désormais établie et acceptée (Argyris et Schön 1978, Hedberg 1981, Shrivastava 1983, Cohen 1991, Simon 1991, Kim 1993, Nonaka 1994, Hatchuel 1994, Doz 1994, Ingham, 1995), et retenue dans cette contribution. Elle n'est pas pour autant synonyme d'identification parfaite entre les apprentissages individuel et organisationnel (Hedberg 1981, Ingham 1994).

La distinction entre holisme et individualisme ne résout pas le questionnement sur le fondement de l'apprentissage organisationnel : routine ou socialisation.

1.1.3. Deux fondements pour l'apprentissage organisationnel

La notion de routine, répertoire de connaissances organisationnelles ou de procédures standardisées face à une situation donnée, est aussi bien utilisée dans les études sur le fonctionnement de l'organisation, dans les processus de prise de décision que dans l'apprentissage (Veblen 1899, March et Simon 1958, Cyert et March 1963, Argyris et Schön 1978, Nelson et Winter 1982, Levitt et March 1988, Lazaric 2000). Dans une perspective holiste, l'apprentissage organisationnel basé sur les routines correspond à l'apprentissage par adaptation de l'organisation à l'environnement (*adaptive learning*, Cyert et March 1963, Cangelosi et Dill 1965, Shrivastava 1983, Levitt et March 1988). L'apprentissage revêt un caractère incrémental et s'effectue par l'ajustement des routines, qui ne cessent d'évoluer en fonction des expériences passées et des modifications de l'environnement. Dans une perspective individualiste, les routines dites « défensives » (Argyris et Schön, 1978) recouvrent « toute politique ou action qui évite aux individus, aux groupes, aux intergroupes et aux organisations de connaître l'embarras ou la menace et qui les empêche en même temps d'en identifier et d'en atténuer les causes » (Argyris, 1993). Empreint de ces routines défensives, l'apprentissage ne peut être que restreint et non productif : en simple boucle.

La diffusion des routines par échange et socialisation (Levitt et March, 1988) est ainsi pour une partie de la littérature, fondatrice de l'apprentissage organisationnel. Le processus de socialisation assure non seulement la diffusion des routines mais aussi le développement de l'apprentissage organisationnel (Argyris et Schön 1978, Huber 1991, Nonaka et Takeuchi 1994,1995). Les travaux de Nonaka et Takeuchi mènent à des conclusions relativement proches de celles d'Argyris et Schön, en dépit de postulats divergents : l'interaction est nécessaire dans la création et la diffusion des connaissances. Les relations entre les différentes entités de l'organisation sont primordiales dans l'accomplissement d'un apprentissage collectif efficace et productif, le dialogue et l'écoute assurant conjointement une meilleure compréhension des individus et une transmission des connaissances.

L'apprentissage organisationnel peut ainsi être conçu comme une adaptation des routines de l'organisation à son environnement ou bien comme le fruit de la socialisation. L'intérêt de cette synthèse de la littérature en deux approches complémentaires est de nous révéler deux dimensions essentielles du contexte organisationnel. La routine met en relief l'influence du passé, des expériences et des comportements individuels, éléments regroupés sous la dimension « culturelle » tandis que la socialisation souligne la dimension « sociale » de l'apprentissage.

1.2. LES DIMENSIONS DU CONTEXTE ORGANISATIONNEL : CULTURELLE, SOCIALE ET ORGANISATIONNELLE

L'étude de la littérature sur l'apprentissage organisationnel atteste directement de l'existence des deux dimensions culturelle et sociale, respectivement fondées sur les notions de routines et de socialisation. L'analyse transverse des travaux de l'apprentissage organisationnel et de champs connexes (gestion des connaissances et entreprise apprenante) témoigne de la nécessité de considérer une troisième dimension : la dimension organisationnelle. Dès lors, l'objectif est de préciser les contours de chacune de ces trois dimensions et d'en expliciter le rôle dans l'apprentissage organisationnel.

1.2.1. La dimension culturelle

La dimension culturelle souligne l'importance des croyances et valeurs de l'individu sur l'apprentissage. Nous pouvons en préciser les trois éléments majeurs : l'influence des expériences passées sur les comportements, la difficile remise en cause des actions individuelles ou encore la nécessité d'objectifs collectifs.

En premier lieu, dans l'apprentissage par adaptation, les expériences précédentes prévalent et les solutions adéquates par le passé sont réutilisées dans des situations différentes (Cangelosi et Dill 1965, Shrivastava 1983, Levitt et March, 1988). Le principal obstacle réside dans la difficulté de modifier et faire évoluer les routines, même à un rythme très lent. La dimension culturelle, emprunte d'inertie et de résistance au changement, freine l'apprentissage.

En second lieu, dans une perspective plus individualiste, l'entreprise se caractérise par des conflits, coalitions, décisions qui génèrent des situations difficiles voire déplaisantes. Par nature, les individus évitent les conflits, dissimulent leurs opinions et tentent de ne pas être impliqués (Argyris et Schön, 1978). Ils créent des routines défensives, automatismes assurant leur « protection » et freinant l'apprentissage. Ces routines poussent les relations interindividuelles au statu quo, à la dissimulation des erreurs et difficultés (Argyris, 1993). Cette tendance naturelle d'évitement ou de dissimulation est motivée par les expériences et modèles mentaux des individus. Les routines défensives peuvent alors être évitées ou détruites par le développement de dialogue, de lien entre les perceptions des individus : par la création de perspectives et visions partagées.

Enfin, la vision partagée consiste en des objectifs collectifs que l'organisation et les individus souhaiteraient atteindre : elle peut être moteur d'adhésion et d'engagement des salariés mais nécessite une coopération active. L'objectif n'est pas d'imposer une vision aux membres de l'organisation, mais plutôt de rendre adéquates les visions personnelles avec la vision organisationnelle. L'intérêt est de fédérer les acteurs autour de buts collectifs, porteurs de sens et par là même motivants voire « enthousiasmants » (Baumard, 1995). Impulsée par la direction, la vision assure une cohésion entre les salariés et une cohérence entre les actions individuelles et organisationnelles. La culture d'entreprise, basée sur un partage des décisions, des responsabilités et des récompenses, constitue alors un vecteur essentiel d'adhérence (Schein, 1996).

La dimension culturelle peut ainsi constituer conjointement un frein et un catalyseur à l'apprentissage organisationnel : un frein par le renforcement des habitudes et comportements défensifs des individus, un catalyseur par la fédération autour d'objectifs partagés, porteurs de sens. Le déploiement de ces intérêts organisationnels nécessite partage et échange au sein de l'organisation. Dès lors la dimension culturelle dépend directement de la dimension sociale.

1.2.2. La dimension sociale

La dimension sociale recouvre les échanges, relations et dialogues entre les individus dans l'organisation. Cette dimension est primordiale dans les deux théories fondatrices de l'apprentissage organisationnel : les travaux de Nonaka et Takeuchi (1995) et d'Argyris et Schön (1978, 1993).

Nonaka et Takeuchi étudient l'apprentissage organisationnel par le processus dynamique de création et de diffusion des connaissances organisationnelles appelé la « spirale des savoirs », selon deux dimensions : la dimension épistémologique (explicites versus tacites) et la dimension ontologique (individu, groupe, organisation, inter-organisation). La spirale du savoir se compose de quatre étapes distinctes en interaction permanente, assurant à la fois le passage du tacite à l'explicite et de l'individuel au collectif. La socialisation (1) correspond au passage de tacite à tacite, au partage des expériences, des connaissances tacites, des « tours de mains » qui ne peuvent se diffuser par le langage. Le transfert s'effectue alors par « l'imitation, l'observation ou encore la pratique ». L'extériorisation (2) est le processus d'articulation des savoirs tacites en concepts explicites. Les connaissances tacites n'étant pas nécessairement conscientes, elles sont difficilement exprimables. Cette opération suppose d'exprimer l'inexprimable. L'outil le plus puissant est le langage figuratif et symbolique, à

savoir la métaphore, l'analogie : percevoir la chose ou l'objet en imaginant symboliquement autre chose. La combinaison (3) consiste en l'articulation des connaissances explicites en nouvelles connaissances explicites et induit le « processus de systématisation de concepts en un système de connaissances ». Cette étape correspond à un nouvel agencement des informations existantes par des médias divers : les documents, les réunions et les technologies de l'information et de la communication. Enfin, l'intériorisation (4) transforme l'explicite en tacite. Les savoirs explicites se diffusent dans l'entreprise et deviennent implicites en s'intégrant dans les habitudes, routines et modèles mentaux des salariés. La diffusion se fait dans la pratique, par « l'apprentissage en faisant ». De nature formelle ou informelle, effectuée grâce au langage tacite, explicite ou à des outils informatiques, l'interaction entre les individus est condition nécessaire à l'apprentissage organisationnel.

L'apprentissage organisationnel nécessite un raisonnement dit « productif », affranchi des routines défensives (Argyris et Schön). Plus précisément, ce raisonnement dépend de la capacité des individus à identifier leurs erreurs et à adopter une attitude « transparente ». Cette dernière consiste à expliciter leurs pensées et opinions, sans mensonge ni dissimulation (Argyris, 1994). L'apprentissage productif (en double boucle) sous-tend une socialisation « transparente » des membres de l'organisation, susceptible de mettre à jour les valeurs sous-jacentes aux actions des acteurs. Sans ce partage et cette ouverture, l'apprentissage est freiné si ce n'est bloqué par les routines défensives. La différence entre l'apprentissage en simple et en double boucle est justement cet élément clé : la simple boucle est caractérisée par le manque de dialogue tandis que la double boucle est induite par le partage.

La dimension sociale, assurant les échanges interindividuels, joue un rôle essentiel dans le développement de l'apprentissage organisationnel. L'organisation doit rendre possible, voire favoriser, ces échanges. Nous regroupons ces éléments sous la terminologie de « dimension organisationnelle » du contexte d'apprentissage.

1.2.3. La dimension organisationnelle

La dimension organisationnelle intègre les éléments organisationnels susceptibles de favoriser l'apprentissage organisationnel, comme la structure organisationnelle ou l'encadrement.

Une évolution de la structure est souvent nécessaire pour encourager la socialisation (Duncan et Weiss 1979, Shirvastava 1983, Nicolini et al. 1995). Une structure organisationnelle souple et flexible, plutôt décentralisée, fédérée autour d'équipes, est plus à

même de faciliter les échanges et la transversalité. La direction joue un rôle prépondérant si ce n'est déterminant : elle décide des structures organisationnelles, et peut ainsi arbitrer entre les contraintes internes et externes qui lui incombent et la mise en place d'un climat adéquat à l'apprentissage, offrant des opportunités d'apprentissage aux membres de l'organisation (Garratt, 1990). Cette évolution sous-tend une évolution du rôle de l'encadrement. Les managers intermédiaires, désormais ingénieurs de la connaissance (Nonaka, 1995), voient leur métier et leurs compétences évoluer. Le nouveau management, dit « milieu-haut-bas » (Nonaka, 1997) place le manager intermédiaire au cœur de l'organisation : il guide et soutient l'apprentissage. Plus précisément, son rôle consiste à assurer l'adéquation entre la vision (ou le rêve) des dirigeants et la réalité du terrain telle que vécue par les employés de la base. Dans ce contexte, de nouvelles capacités sont requises : d'une part, encourager les visions personnelles, la communication tout en étant garant de la vision partagée, et d'autre part, soutenir les collaborateurs dans leur réflexion et dans leur perception des problèmes (Senge, 1990).

La structure de l'entreprise et l'encadrement sont ainsi déterminants dans le processus d'apprentissage organisationnel. Plus encore, ils influencent les interactions (la dimension sociale) et de fait la convergence entre les individus (la dimension culturelle).

La synthèse de la littérature a mis en exergue les dimensions du contexte organisationnel, susceptibles de favoriser ou freiner l'apprentissage organisationnel : les dimensions culturelle, sociale et organisationnelle. Ces trois dimensions sont complémentaires et interdépendantes : elles s'influencent réciproquement et de leur interaction naît un contexte propice à l'apprentissage organisationnel. La mise en relief de ces trois dimensions, implicites dans la littérature, constitue un aspect nouveau et soulève un questionnement, auquel nous tentons d'apporter une réponse dans la suite : l'étude empirique valide-t-elle ces dimensions ? Ou bien en fait-elle émerger de nouvelles ? L'intérêt est double : confirmer ou non empiriquement les dimensions et préciser et compléter les éléments de la littérature.

Afin de répondre à cette interrogation, il convient de mettre en œuvre une méthodologie nous permettant conjointement de vérifier, préciser, compléter les dimensions de la littérature. A cet effet, nous mobilisons une méthodologie qualitative menée au sein de deux branches d'EDF : le parc nucléaire et la branche commerce.

2. METHODOLOGIE

La finalité de la contribution étant de comprendre les dimensions du contexte organisationnel favorisant le processus d'apprentissage organisationnel, une méthodologie qualitative nous semble plus pertinente. Avant de préciser plus avant le recueil et le traitement des données, il s'agit de rappeler le contexte actuel de l'entreprise EDF.

2.1. PRESENTATION DU CAS EDF

L'entreprise Electricité de France (EDF) subit depuis quelques années de fortes mutations dans son environnement : l'ouverture du marché européen, du marché national professionnel et du marché national des particuliers en 2007. Ces événements remettent en cause la situation monopolistique d'EDF en France, confrontée à la concurrence. Dans ce contexte mouvant, EDF décide de nouvelles stratégies : fidélisation et filialisation au niveau national et expansion en Europe et dans le monde au niveau international. La problématique majeure de l'entreprise est dès lors de s'adapter à son environnement, c'est à dire développer des capacités d'apprentissage, faciliter les synergies et enfin créer un contexte favorable à l'apprentissage organisationnel. Cette volonté se traduit dans le discours du dirigeant de l'époque F. Roussely : « *Que nos implantations en Europe – et dans le monde- bénéficient de méthodes de gestions standardisées, d'une politique d'achat au niveau mondial, et d'une diffusion des meilleures pratiques en instaurant certaines directions ou filiales comme centres de compétences pour l'ensemble du groupe* » (23 octobre 1998, Vers le client, le compte à rebours européen).

Cette nouvelle politique du groupe EDF implique un ajustement de la structure et une modification organisationnelle profonde. L'objectif est de faire évoluer l'entreprise publique, technicienne, parfois qualifiée de bureaucratique, vers une entreprise plus flexible, réactive et décentralisée. Plusieurs réformes se succèdent, les deux principales étant la mise en place d'une organisation par pôles en 1999 puis par branches métiers en 2002. Les branches métiers sont des structures transversales, supportant une des activités de l'entreprise : la production d'électricité, la commercialisation ou encore le transport. L'intérêt de ces branches métiers réside dans leur transversalité, propice aux synergies et au partage des connaissances. Le choix du terrain s'est dès lors porté sur l'étude de deux métiers : la branche nucléaire (production d'énergie) et la branche commerce.

2.2. RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNEES

La collecte des données pour appréhender les dimensions du contexte favorables à l'apprentissage organisationnel s'est déroulée en deux phases successives sur une période de 9 mois.

La première phase de recueil a consisté en des entretiens de contexte dans l'entreprise (6 entretiens d'une durée moyenne de 1h15), dont l'objectif était d'appréhender le fonctionnement de l'entreprise, les différents métiers et de repérer les acteurs pertinents pour notre recherche. L'intérêt était également de nous intégrer dans l'entreprise, en effectuant des journées d'observation et en recueillant des documents internes. Un contrat de collaboration a été signé, nous autorisant à participer aux réunions et à mener des entretiens dans l'entreprise. Le choix des branches étudiées clôt cette première phase de recueil. L'accessibilité au terrain n'étant pas problématique, le choix s'est effectué selon deux critères principaux : la place stratégique de la branche dans l'entreprise et les possibilités d'étude de l'apprentissage organisationnel. D'une part, ces deux activités sont essentielles pour EDF : l'électricité est en majorité produite par le parc nucléaire, tandis que la branche commerce revêt un caractère stratégique dans le contexte actuel d'ouverture du marché national. D'autre part, chacune des branches nous offre un terrain favorable pour analyser l'apprentissage organisationnel : la culture de partage fait partie intégrante de la culture nucléaire ; les bouleversements actuels, autant culturels qu'organisationnels de la branche commerce sont également un contexte intéressant pour l'étude de l'apprentissage. Pour ces raisons, nous avons étudié la branche nucléaire et la branche commerce.

La seconde phase de recueil s'est traduite par une triangulation des données, préconisée dans l'étude de cas (Eisenhardt 1989, Yin 2003) : 30 entretiens semi-directifs centrés (Romelaer, 1999) d'une durée moyenne d'1heure 30, au sein des deux branches ainsi que sept jours d'observation non participante et la collecte de nombreux documents internes. Les entretiens ont été menés auprès des deux classes d'acteurs, tous niveaux hiérarchiques confondus : les acteurs « classiques » de la branche (chef d'agence, conseiller et technicien clientèle, agent de conduite, expert du métier, chef de projet etc) et des acteurs en charge de l'apprentissage et de la gestion des connaissances de la branche (le directeur du SLDC (Système local de développement des compétences), le directeur du SFP (Service de Formation Professionnelle), formateurs et accompagnateurs etc). La saturation sémantique a guidé nos choix, c'est-à-dire qu'aucune idée nouvelle ne peut émerger de nouvelles données (Romelaer, 1999). Les entretiens, basés sur un guide d'entretien, avaient pour objectif de

cerner les dimensions susceptibles de faciliter le développement de l'apprentissage organisationnel. Les questions avaient notamment trait au contexte de travail, au contexte organisationnel, au partage et à l'échange des connaissances.

L'observation non participante nous a permis d'assister à cinq journées dans des agences et deux journées en centrale nucléaire, nous assurant un contact privilégié avec les acteurs. Des échanges informels, riches pour notre étude, ont ainsi pu être collectés dans un journal de bord, rempli après chaque journée et chaque entretien. Les sources secondaires sont également prises en compte : comptes-rendus, cahier des charges des projets ou encore observation des outils de gestion.

Les 36 entretiens ont été intégralement enregistrés et retranscrits. L'analyse de contenu thématique a été effectuée avec le logiciel NVivo, qui facilite le traitement et la gestion des données. Le dictionnaire des thèmes utilisés pour coder les entretiens a été construit par allers-retours entre la théorie et le terrain. L'étude de la littérature nous a permis de créer un premier dictionnaire des thèmes, que nous avons par la suite complété par les codes issus de nos entretiens. Nous pouvons citer par exemples quelques thèmes généraux, précisés dans le dictionnaire en sous thèmes et indicateurs : le contexte de la branche, le contexte de travail, la dimension individuelle ou encore la dimension organisationnelle.

3. RESULTATS : QUATRE DIMENSIONS POUR FAVORISER L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

L'analyse des données collectées chez EDF offre une réponse à notre questionnement : elle valide la pertinence des trois dimensions révélées par notre analyse de la littérature. Elle permet également d'en préciser les contours et apporte ainsi des éléments complémentaires à la première partie. Nous mettons en évidence quatre dimensions du contexte organisationnel déterminantes dans l'apprentissage organisationnel : la dimension individuelle qui intègre les éléments culturels évoqués ci-dessus, la dimension managériale qui se distingue de la dimension organisationnelle et la dimension sociale. Nous proposons enfin un cadre multidimensionnel de compréhension du contexte organisationnel favorable à l'apprentissage organisationnel.

3.1. LA DIMENSION INDIVIDUELLE

La dimension individuelle correspond aux motivations et valeurs sous-jacentes aux actions des individus, assurant la coopération et le partage dans l'entreprise. En d'autres termes, l'individu ne peut être source d'apprentissage organisationnel que si certaines conditions sont remplies : l'individu doit se créer et doit être (dimension organisationnelle) dans un contexte favorable à l'apprentissage. Cette dimension émerge dans une certaine mesure de notre terrain sans pour autant être dissociée de la littérature, et ce, à deux égards. La dimension individuelle intègre les éléments culturels mis en relief dans la première partie de cet article et le codage de cette dimension a été guidé par des références complémentaires (Szlusanki 1991, 1996, Kane et alii 2004, Dameron et Josserand 2005). L'analyse révèle trois déterminants principaux de la dimension individuelle : l'identification, l'affectif et le fonctionnel.

En premier lieu, l'identification peut être définie comme « un construit social négocié dans des interactions avec un groupe suivant un double mécanisme : l'autocatégorisation et la comparaison sociale » (Dameron et Josserand, 2005). Les théories de l'identité sociale posent que l'individu construit son identité personnelle (reconnaissance de soi) dont fait partie son identité sociale (« a sense of belonging to a social aggregate » Kane et alii, 2004). L'identification à un métier se fonde sur la représentation que l'individu se fait de ce métier. Les acteurs d'un même métier se fédèrent autour des valeurs et de la culture qui le caractérise. Dans le nucléaire, l'identification et la culture sont très fortes « *dans le nucléaire, c'est culturel d'échanger* », l'élément fédérateur étant essentiellement la centrale nucléaire : « *Très souvent les gens considèrent que c'est leur machine, leur salle de commandes. Ils sont chez eux, c'est un sanctuaire. Y'a de la fierté, beaucoup de fierté. Y'a une grosse implication. Les gens qui vont vers ce métier c'est un choix. Moi c'est mes meilleurs souvenirs...c'est le métier noble l'opérateur, c'est lui qui pilote* ». L'étude révèle que l'identification n'est pas nécessairement liée à un métier, mais peut porter sur l'entreprise elle-même, en dépit de la structure organisationnelle matricielle. L'explication réside dans les spécificités de l'entreprise EDF, dont les valeurs de service public sont encore très présentes : « *on intervient on est EDF ou GDF* » ou encore « *j'étais rentré dans l'entreprise, c'était une entreprise publique, pour rendre service au public...le dépannage avec tout un côté...je dirais...utopique peut être, mais de services au client...vraiment le dépannage...les mises en services, la distribution de l'électricité du gaz, tout ça c'était aussi le service au client, la satisfaction sans rentabilité* ». Les acteurs retirent une certaine fierté d'appartenir à EDF et ont un fort

sentiment d'identification. Les changements actuels auxquels nous avons fait allusion ébranlent fortement l'identification des individus à leur métier et à l'entreprise, cette dernière n'étant plus en adéquation avec l'image qu'ils en ont.

En second lieu, l'étude de nos entretiens met en relief l'importance des liens affectifs et de sympathie tissés entre les membres dans la dynamique d'apprentissage organisationnel. Le partage et la coopération s'effectuent plus aisément avec des individus connus et perçus comme « *sympathique* » avec qui « *on a des atomes crochus* ». La relation doit être « *équitable* » pour être durable, c'est-à-dire « *prendre autant que donner* ». Un élément primordial dans le lien affectif est la confiance : « *ce qui compte c'est la confiance entre les gens* » ou encore « *tout ça c'est de la confiance* ». De nombreuses réticences sont dues à ce manque de confiance « *on ne peut échanger sans confiance* ». Le partage de son savoir étant souvent perçu par les acteurs comme une « *dépossession* » ou une perte de pouvoir, la sympathie puis la confiance constituent deux points de passage obligés pour un partage durable.

Enfin la dimension dite fonctionnelle traduit l'intérêt que représente la coopération pour un individu. Dans un certain sens, cette dimension caractérise la recherche d'intérêts personnels et l'opportunisme des acteurs. Elle peut être évaluée par l'écart de connaissances entre les différents membres et leur interdépendance en terme de savoirs. Le partage sera d'autant plus pratiqué que les acteurs peuvent tirer partie de la coopération : « *Y'a de l'échange de connaissance parce que l'équipe de conduite c'est un peu comme une mosaïque, chacun a ses capacités, des connaissances différentes* ». La dimension fonctionnelle se traduit par l'intérêt que porte l'individu au partage, selon les opportunités ou bénéfices perçus : « *Pareil pour les formateurs ingénieurs, c'est une plus-value car ils ont une technique forte, des vraies bases. Ils peuvent transmettre leur structure mentale qu'un opérateur n'a pas. L'opérateur lui pourra lui transmettre le côté pratique* ». Un élément intéressant se dégage du codage : la dimension fonctionnelle peut être individuelle et organisationnelle. En d'autres termes, la dimension fonctionnelle, partie intégrante de la relation entre les membres, n'est pas nécessairement liée à des objectifs propres à l'individu. L'individu peut aussi bien intégrer la communauté en fonction d'un intérêt qui lui est propre (en terme de carrière, de montée en compétences ou de valorisation) que dans un but organisationnel (faciliter l'intégration des nouveaux arrivants ou encore améliorer les résultats de son équipe). La dimension fonctionnelle ne se caractérise pas uniquement par ses aspects individuels voire opportunistes, elle peut au contraire revêtir un caractère désintéressé et collectif. Les motivations individuelles, l'affectif ou encore l'identification à son métier ou à son entreprise

sont la source de ces attitudes. Pour bénéficier de tels comportements, l'entreprise, par sa structure et ses mécanismes, doit mettre en œuvre des actions pour les favoriser et ainsi nourrir la dimension individuelle.

3.2. LA DIMENSION ORGANISATIONNELLE

La dimension organisationnelle correspond aux actions organisationnelles que peut mettre en place une entreprise pour créer un contexte favorable à l'apprentissage. Elle se traduit chez EDF par deux aspects essentiels : la structure organisationnelle et les structures spécifiques à l'apprentissage.

Dans un premier temps, l'importance de la structure organisationnelle, soulignée dans la littérature, est confirmée par notre terrain. Elle se traduit par la flexibilité de l'organisation et de la hiérarchie, la réduction de la taille de l'équipe ou de l'unité de référence, l'ouverture vers d'autres équipes, experts et entreprises ou encore la transversalité entre les services, bref par les opportunités d'apprentissage qu'elle offre. *« Ils [les réseaux] sont mis en œuvre quand on a mis en place l'UCP, avant il y avait 5 portefeuilles...Aujourd'hui l'ensemble des portefeuilles est rattaché à l'UCP, avec une directrice, et donc c'est mis en place des réseaux pour qu'on foisonne le plus rapidement possible, les pratiques, les procédures...Et donc ça c'est mis en place toute naturellement. Et puis l'avantage c'est que maintenant tout le monde se connaît sur Paris. Auparavant on travaillait chacun dans son secteur, et tous les conseillers clientèle commencent à se connaître »*. Ces éléments facilitent les contacts entre les individus et favorisent le partage et la diffusion des connaissances.

Dans un deuxième temps, la dimension organisationnelle se traduit par la mise en place de structures spécifiques à l'apprentissage, afin de promouvoir la diffusion des connaissances tacites et le partage d'expériences intergénérationnel. Deux structures coexistent au sein d'EDF : le compagnonnage et le tutorat, fondées sur le même principe de compléter et rendre plus « pratique » la formation professionnelle. Historiquement, la branche nucléaire est précurseur dans ce domaine : elle préconise cette pratique depuis l'ouverture des centrales dans les années 80 et l'intègre dans la formation des nouveaux. Les métiers du nucléaire sont principalement constitués de savoirs faire, de tours de mains qui nécessitent de l'expérience *« il y a toujours le geste du métier derrière...et ça c'est difficile de le formaliser en formation. Il y a du métier, de l'expérience... »*. Pour ce type d'apprentissage, le compagnonnage est dès lors la méthode la plus pertinente : *« A EDF, on se rend compte que*

*c'est nécessaire, que tout seul vous ne pouvez pas y arriver. Il faut un compagnonnage important. ». Cette pratique est un des piliers de la gestion des connaissances et de l'apprentissage organisationnel de la branche nucléaire. La direction a décidé d'en faire l'axe majeur de formation et de professionnalisation de la branche commerce. Cette méthode est désormais intégrée dans les mœurs des commerciaux : un chef d'agence « *Moi le compagnonnage je trouve ça fondamental. On a mis en place des conseillers seniors, qui maîtrisent a priori mieux, qui sont doués en terme de portage de services. On utilise leur compétence pour aider leur petit collègue à monter [...] mais en utilisant les notions de terrain, donc pas par rapport à des grands discours ou des scénarii qui nous sont donnés par le national, je suis un peu réfractaire, j'ai un peu de bouteille...et j'estime que, parce que le terrain me donne raison et les résultats aussi, c'est qu'il faut utiliser les bonnes pratiques du terrain et en plus y'a vraiment un partage à ce niveau là et les agents apprécient que ce soit justement leurs collègues qui leur montrent qu'on peut y arriver. Ca donne beaucoup de légitimité par rapport aux processus. C'est un élément fort dans l'entreprise qu'il faut pratiquer et développer* ».*

Enfin, nous pouvons citer une dernière structure d'apprentissage développée chez EDF, « les challenges ». L'objectif est double : promouvoir le partage des bonnes pratiques entre les centres et motiver les agents. Ces initiatives assurent l'échange à tous les niveaux : dans l'équipe pour extraire les bonnes pratiques, au sein du portefeuille et du centre pour les trier et enfin au niveau national pour une consolidation des bonnes pratiques. Elles sont ensuite évaluées et classées afin d'élire les meilleures et distribuer une prime aux agents. Les challenges insufflent une logique de partage, favorisent les échanges effectifs et créent un climat propice à l'apprentissage.

L'entreprise a ainsi plusieurs options pour mettre en œuvre une structure organisationnelle adaptée à l'apprentissage. Il ne s'agit pas pour autant d'omettre la dimension individuelle : sans motivation affective, identitaire ou fonctionnelle, ces structures perdent de leur efficacité. L'interaction entre ces deux dimensions est favorable au développement de l'apprentissage, interaction qui doit être encadrée et gérée par l'entreprise.

3.3. LA DIMENSION MANAGERIALE

L'encadrement joue un rôle essentiel dans le développement d'un contexte favorable à l'apprentissage organisationnel, il relaie le discours de la direction et soutient l'évolution des dimensions individuelle et organisationnelle. Plus particulièrement, l'encadrement est primordial dans la mise en œuvre des structures d'apprentissage et l'identification des acteurs à l'entreprise. *« Et puis il nous serre la main, parce qu'un chef qui ne serre pas les mains...et juste pour faire les reproches, c'est pas le top. C'est la hiérarchie qui la transfère... »* (Conseiller clientèle). L'entreprise et l'encadrement doivent ainsi créer un environnement dans lequel les dimensions individuelle et organisationnelle peuvent interagir, catalysées par le management : *« l'idée c'est d'instaurer de l'échange à tous les niveaux, ça je pense que ça part aussi de la direction à un moment donné qui donne un signe. Et d'ailleurs c'est que les managers et l'encadrement doit relayer tout ça, cette volonté. Donc c'est dans toutes les communications au quotidien »* (un manager). L'attention portée par l'entreprise influence directement le développement de l'apprentissage organisationnel. Cet intérêt se traduit concrètement par la mise en place d'une politique de gestion des connaissances et la disponibilité offerte aux individus pour y contribuer. L'adhésion de la hiérarchie à cette politique et plus généralement aux objectifs organisationnels en faveur du partage et de la diffusion des connaissances influence l'individu dans ses actions et interactions.

La dimension managériale influe directement sur la dimension organisationnelle et peut inciter favorablement la dimension individuelle. Ces trois dimensions interdépendantes nécessitent l'interaction entre les individus et avec l'encadrement. Ces interactions, source de l'apprentissage organisationnel, constituent la dimension sociale, largement précisée dans la littérature.

3.4. LA DIMENSION SOCIALE

La dimension sociale recouvre les échanges, partages et interactions entre les individus à l'origine de l'apprentissage. L'interaction entre les individus comme fondement de l'apprentissage est précisé à maintes reprises par les acteurs : *« on est seul sur un poste mais si on n'échange pas avec toutes les autres personnes, on aura du mal à évoluer ou à*

apprendre de nouvelles choses, c'est certain qu'il faut échanger » (un manager), « *Pour moi personnellement c'est même primordial d'avoir un contact avec les collègues...parce que si on vient à être amené à travailler tout seul toute la journée c'est pas intéressant. On est pas seul, on est une bonne équipe, on est une trentaine, on a pas des atomes crochus avec tout le monde, on va pas aller parler avec tout le monde, mais...y'a toujours quelque chose à discuter, sur la relève, sur le compteur...y'a toujours plein de choses...toujours* » (technicien clientèle), ou encore « *y'a toujours des spécialistes, y'a pas de super homme. C'est le rassemblement de toutes ces connaissances qui fait la force d'une équipe*» (Agent de conduite).

La socialisation émane conjointement de l'individu, de l'organisation et du management. La dimension sociale est ainsi la résultante de l'interaction des trois dimensions précédentes. Elle est fondatrice d'un contexte organisationnel propice à l'apprentissage organisationnel. En ce sens, la dimension sociale constitue une condition *sine qua non* du processus d'apprentissage organisationnel, associant les individus dans un contexte favorable à l'apprentissage en terme organisationnel et managérial.

Les résultats de notre étude peuvent être présentés dans le schéma suivant :

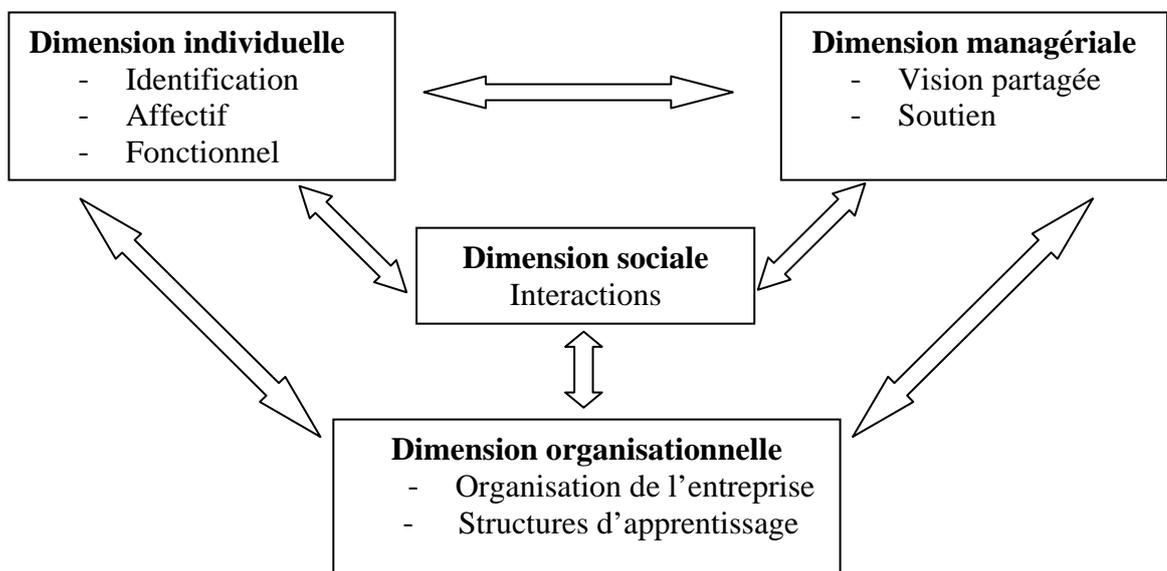


Figure 1 : Interaction des dimensions du contexte organisationnel, influençant l'apprentissage organisationnel

L'intérêt de ce schéma multidimensionnel est d'offrir une visibilité sur les actions managériales à mener. Ces dernières possèdent certaines modalités : des actions structurelles ou conjoncturelles, organisationnelles ou humaines, à court ou long terme. Les différents leviers sont plus ou moins aisés à mettre en œuvre et nécessitent des facteurs de réussite divers. Aussi, l'action de la direction doit-elle être réfléchie et cohérente.

Le premier levier consiste à promouvoir le partage et favoriser l'avènement d'une culture facilitant l'apprentissage. En effet, les aspects identitaires et affectifs découlent directement des croyances des individus et de l'existence d'une vision partagée. Ce type d'action requiert un fort engagement de la direction, sur le long terme, mais surtout une acculturation à l'échange et au partage. La direction a ainsi intérêt à mobiliser d'autres leviers, plus efficaces dans un court délai et facilitant le développement de cette culture.

Le second levier est d'ordre structurel. L'évolution de la structure organisationnelle vers une entreprise « décloisonnée et transversale » (Midler 1993, Kalika et alii 2000) favorise l'émergence d'une organisation apprenante. L'action consiste à décentraliser et flexibiliser la structure et à renforcer les équipes projets transversales. La mise en place de structures dédiées à l'apprentissage des individus constitue également un levier pertinent : relativement aisée à réaliser, cette mesure présente de nombreux avantages. D'une part, le choix des acteurs de ces pratiques (les compagnons et les tuteurs) est une source de valorisation individuelle et sociale des individus ; d'autre part, ces structures sont efficaces en terme d'échange intergénérationnel, de connaissances explicites mais surtout tacites et enfin contribuent au professionnalisme des salariés.

Le dernier levier correspond à l'introduction de facteurs favorisant l'interaction et de fait la dimension sociale. Ces facteurs peuvent être aussi bien techniques, avec l'intégration des technologies de l'information et de la communication – formation en ligne, bases de données, de capitalisation- qu'humains, de par des réseaux ou des communautés de pratiques. La direction doit faire passer un ensemble de signaux positifs : une politique promouvant le partage et la gestion des connaissances, soutenue par un discours, des actions concrètes et des structures adéquates, le tout relayé par l'encadrement de proximité. Ces différents leviers doivent faire l'objet d'une politique globale et cohérente, afin de bénéficier de l'interaction et l'interdépendance entre les dimensions individuelle, organisationnelle, managériale et sociale.

CONCLUSION

L'analyse du contexte organisationnel favorable à l'apprentissage organisationnel s'insère dans une problématique fondamentale en sciences de gestion : apprendre et s'adapter à son environnement. Plus précisément, notre questionnement portait sur les dimensions du contexte organisationnel facilitant la mise en œuvre du processus d'apprentissage organisationnel et s'appuyait sur l'étude qualitative et triangulée des branches nucléaire et commerce au sein d'EDF.

Cette contribution confirme les trois dimensions révélées par notre analyse de la littérature et nous apporte des éléments complémentaires. Nous avons ainsi pu dégager quatre dimensions du contexte organisationnel déterminantes dans l'apprentissage organisationnel : la dimension individuelle, organisationnelle, managériale et sociale. La dimension individuelle inclut la dimension culturelle révélée par la littérature. La dimension organisationnelle correspond à la structure organisationnelle et aux structures spécifiques à l'apprentissage et se distingue de la dimension managériale, qui se révèle être l'influence de l'encadrement sur l'apprentissage organisationnel. Enfin, la dimension sociale est la résultante de l'interaction des trois dimensions précédentes. En ce sens, la dimension sociale constitue une condition *sine qua non* du processus d'apprentissage organisationnel, associant les individus dans un contexte favorable à l'apprentissage, en terme organisationnel et managérial. Pour conclure, nous proposons un schéma multidimensionnel de compréhension du contexte favorable à l'apprentissage organisationnel et des leviers managériaux envisageables.

Cette étude sur les dimensions du contexte organisationnel constitue une source de réflexion pour nos recherches ultérieures : une étude inter cas entre les branches commerce et nucléaire d'EDF pourrait mettre en évidence l'existence de facteurs contingents ou la prégnance d'une dimension. Notre analyse dimensionnelle pourrait également être menée dans d'autres organisations, afin de pallier les limites de notre étude : étude de deux cas dans une seule entreprise au contexte organisationnel spécifique et nombre d'entretiens limités.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARGYRIS C. / SCHÖN D.A., *Apprentissage organisationnel, théorie, méthode, pratique*, traduction de la 1^{ère} édition américaine, De Boeck Université, 1996.
- ARGYRIS C., *Savoir pour agir*, Interéditions, Paris, 1995 (traduction de *Knowing for action*, Jossey-Bass Inc, 1993).
- BAUMARD P., « Des organisations apprenantes ? Les dangers de la « consensualité » », *Revue Française de Gestion*, p49-56, Septembre-Octobre 1995.
- CHARUE F., MIDLER C., « Apprentissage organisationnel et maîtrise des technologies nouvelles », *Revue Française de Gestion*, Vol 97, p 84-91, Janvier-Février 1994.
- COHEN M.D., Individual learning and organizational routine : emerging connections, *Organization Science*, Vol 2, n°1, Février 1991.
- COHEN M.D., BACDAYAN P., « Organizational routines are stored as procedural memory », *Organization Science*, Vol 5, n°4, p 554-568, Novembre 1994.
- DAFT R.L., WEICK K.E., « Toward a model of organizations as interpretation systems », *The academy of management review*, Vol 9, n°2, p 284-295, April 1984
- DAMERON S., JOSSERAND E. « Le processus de développement d'une communauté de pratique : une approche par la dialectique participation-réification », *Acte de la XIV^{ème} conférence internationale de management stratégique, Pays de la Loire, Angers 2005*.
- DODGSON M., « Organizational learning : a review of some literatures », *Organization Studies*, 14, 3, p 375-394, 1993.
- DOZ Y., « Les dilemmes de la gestion du renouvellement des compétences clés », *Revue Française de Gestion*, n°97, p 92-104, Janvier-Février 1994.
- DUNCAN R., WEISS A., « Organizational learning : implications for organization design », dans *Research in organizational behavior*, éditions Staw B.W. et Cummings L.L., Vol 1, pp75-123, 1979.
- EASTERBY-SMITH M., « Disciplines of organizational learning : contributions and critiques », *Human Relations*, Vol 50, n°9, p 1085-1113, 1997.
- EDMONDSON A., MOINGEON B., « From organizational learning to the learning organization », *Management learning*, vol 29, Issue 1, p 5-20, 1998.
- HEDBERG B., « How organizations learn and unlearn », in P. Nyström et W. Starbuck, *Handbook of organizational design*, Oxford university Press, London, p 3-27, 1981.
- HUBER G.P., « Organizational learning : the contributing processes and the literatures », *Organization science*, Vol 2, n°1, Special issue Organizational learning papers in honor of (and by) J.G. March, p 88-115, 1991.
- INGHAM M., « L'apprentissage organisationnel dans les coopérations », *Revue Française de Gestion*, n°97, p 105-121, Janvier-Février 1994.
- KALIKA et alii, « Décloisonnée et transversale, l'organisation change », *L'expansion management review*, n°98, pp. 68-80, Septembre 2000.
- KANE A.A. et alii, « Knowledge transfer between groups via personnel rotation : effets of social identity and knowledge quality », *Organizational behavior and human decisions processes*, 96, p56-71, 2004.
- KIM D.H., The link between individual learning and organizational learning, *Sloan Management review*, 1993, p 38-49.
- KOENIG G., « L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux », *Revue Française de Gestion*, p 76-83, Janvier-Février 1994.
- LAZARIC N., « The roles of routines, rules and habits in collective learning : some epistemological and ontological considerations », *European Journal of Economic and Social Systems*, 14, n°2, p 157-171, 2000.

- LEROY F., L'apprentissage organisationnel, une revue critique de la littérature, *Acte de la VII^{ème} conférence internationale de l'AIMS*, 1998.
- LEVITT B., MARCH J., Organizational learning, *Annual Review of sociology*, n°14, 1988, p 319-340.
- MACK M., L'organisation apprenante comme système de transformation de la connaissance en valeur, *Revue Française de Gestion*, Septembre-Octobre 1995, p 43-48.
- MOILANEN R., « Diagnostic tools for learning organizations », *The learning organization*, Vol 8, n°1, p 6-20, 2001.
- NELSON R.R., WINTER S.G., *An evolutionary theory of economic change*, The belknap of harvard university press, Cambridge, Londres, 1982.
- NEVIS E.C. et ali, Understanding organisations as learning systems, *Sloan Management Review*, Hiver 1995, p 73-84.
- NONAKA I., The knowledge creating compagny, *Harvard Business Review*, Novembre-Décembre 1991, pp 96-104.
- NONAKA I. / TAKEUCHI H., *La connaissance créatrice*, De Boeck université, traduction de la première version américaine, 1997.
- POLANYI M., *The tacit dimension*, Garden City, New York, 1966.
- REIX R., Savoir tacite et savoir formalisé dans l'entreprise, *Revue Française de Gestion*, Septembre-Octobre 1995, p17-28.
- ROMELAER P., *L'entretien semi directif centré*, MIMÉO, 1999.
- SCHEIN E.H., How can organizations learn faster ?The challenge of entering the green room, *Sloan Management review*, Hiver 1993, p85-92.
- SCHEIN E.H., "Three cultures of management : the key to organizational learning, *Sloan Management Review*, p 9-20, Fall 1996.
- SENGE P., *La cinquième discipline*, First, 1990.
- SENGE P., "The leaders' new work : building a learning organizations", *Sloan management review*, p 7-23, 1990.
- SHRIVASTAVA P., A typology of orrganizational learning systems, *Journal of management studies*, 20, 1, 1993.
- SIMON H.A., « Bounded rationality and organizational learning, *Organization Science Special issue : organizational learning : papers in honor of (and by) J.G. March*, Vol 2, n°1, p 125-134, 1991.
- SLUZANSKI G., "Exploring internal stickiness : impediments to the transfer of best practice within the firm", *Strategic management journal*, Vol 17, Special issue : knowledge and the firm, p 27-43, Hiver 1996.
- TEECE D.J., « Capturing value from knowledge assets : the new economy, markets for know-how, and intangible assets", *California management review*, Vol 40, n°3, pp55-78, Printemps 1998.
- WERNERFELT B., "A resource-based view of the firm", *Strategic management journal*, Vol 5, n°2, p 171-180, Juin 1984.
- YIN R.K., *Applications of case sudy research*, Newbury Park, Sage, seconde édition, 2003.