

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

L'apprentissage organisationnel: un regard sur la collectivité des ressources humaines à
la fonction publique fédérale canadienne

Par

Sophie Cimon-Kingsley

Essai présenté en vue de l'obtention du grade
Maîtrise ès science – Relations industrielles et en ressources humaines

Novembre 2010

Présenté à un jury composé des personnes suivantes :

M. Jacques Barrette
Directeur de recherche

M. Éric Gosselin
Membre du jury

© Sophie Cimon-Kingsley, 2010

RÉSUMÉ

Bien que l'apprentissage soit traditionnellement envisagé comme une préoccupation individuelle, l'apprentissage organisationnel est reconnu comme une stratégie privilégiée pour initier le changement et favoriser l'innovation au niveau collectif. Peu d'études empiriques se sont cependant attardées à la façon dont ce phénomène prend forme, et ce particulièrement dans le secteur public. Nous avons donc choisi d'examiner les pratiques à travers lesquelles se manifeste l'apprentissage organisationnel ainsi que les facteurs qui en facilitent ou freinent la mise en oeuvre. Notre population cible, la collectivité des ressources humaines à la fonction publique fédérale, doit composer avec des défis de taille dont la décentralisation de la gestion des ressources humaines ainsi que la redéfinition de leur rôle en tant que professionnel, ce qui en fait un terrain d'étude propice.

L'approche que nous avons retenue repose sur une démarche de type exploratoire et une méthodologie qualitative. La collecte de données a été réalisée à partir de cinq entretiens semi dirigés avec des membres seniors de la collectivité des ressources humaines appartenant à différents ministères et agences. Les pratiques recensées ont été analysées en utilisant le modèle diagnostique développé par Pain et Barrette (2008) ainsi que par le biais d'une analyse thématique de l'ensemble des propos recueillis.

Les résultats de notre analyse nous permettent de conclure que la collectivité des ressources humaines a mis en place des assises solides pour appuyer l'apprentissage organisationnel. D'autre part, l'interaction réduite avec l'environnement externe, le cadre rigide entourant les activités existantes et la présence limitée de certains types de pratiques laissent entrevoir une cohésion mitigée, ayant pour effet d'atténuer le potentiel d'apprentissage organisationnel. La socialisation a été identifiée comme un facteur significatif pour assurer la diffusion et l'interprétation des pratiques. Enfin, différentes pistes sont proposées dans le but d'expliquer la présence de discontinuités au niveau du processus d'apprentissage organisationnel incluant les limites associées à cette recherche.

Mots clés : apprentissage organisationnel, pratiques, secteur public, communauté de pratique

TABLES DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	2
LISTE DES TABLEAUX.....	5
LISTE DES FIGURES	6
REMERCIEMENTS	7
I - INTRODUCTION.....	1
II - PROBLÉMATIQUE	4
III - PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE.....	6
IV - CADRE THÉORIQUE: L'ÉTAT ACTUEL des CONNAISSANCES	10
4.1 L'ORGANISATION APPRENANTE.....	10
4.2 APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL – ORIGINES	12
4.3 CADRE D'ANALYSE	19
4.3.1 RÉSULTATS DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL	19
4.3.2 PROCESSUS DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL	25
4.3.3 LE CONTEXTE de L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL	29
4.4 CONDITIONS HABILITANTES de L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL.....	38
4.5 OBSTACLES à L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL	40
V- CADRE CONCEPTUEL	44
5.1 DÉFINITION des CONCEPTS CLÉS	44
5.2 QUESTION DE RECHERCHE	47
5.3 TERRAIN D'ÉTUDE	49
5.3.1 LA FONCTION PUBLIQUE DU CANADA	49
5.3.2 LA COLLECTIVITÉ DES RESSOURCES HUMAINES.....	51
5.4 MODÈLE du SYSTÈME des PRATIQUES D'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL.....	53

5.5 RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS	58
5.6 APPROCHES de RECHERCHE et MÉTHODES	59
5.7 OPÉRATIONNALISATION des CONCEPTS.....	60
5.8 VALIDITÉ et FIABILITÉ.....	60
5.9 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	62
VI - ANALYSE et RÉSULTATS.....	64
6.1 RÉSULTATS : ANALYSE THÉMATIQUE.....	66
6.1.1 DÉFINITIONS DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL.....	66
6.1.2 OBSTACLES À L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL	67
6.1.3 FACILITATEURS DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL.....	71
6.2 RÉSULTATS : ANALYSE des PRATIQUES de L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL.....	74
6.2.1 AGENCES CENTRALES VS MINISTÈRES/AGENCES.....	74
6.2.2 CRITÈRES D'INCLUSION.....	74
6.2.3 ÉTAPES DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE.....	75
6.2.4 TYPE DE PRATIQUES	76
VII - DISCUSSION et IMPLICATIONS	83
VIII - LIMITES et PISTES de RECHERCHE.....	88
IX - CONCLUSION.....	91
ANNEXE 1 – Lettre d'introduction	93
ANNEXE 2 – Questionnaire d'entrevue	95
ANNEXE 3 – Certificat d'approbation éthique.....	100
BIBLIOGRAPHIE.....	102

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 L'apprentissage organisationnel selon les disciplines	18
Tableau 2 Modèle du processus de l'apprentissage organisationnel	27
Tableau 3 Modèle du système de pratiques d'apprentissage organisationnel	56
Tableau 4 Exemples d'apprentissage organisationnel	66
Tableau 5 Sommaire des obstacles à l'apprentissage organisationnel	68
Tableau 6 Sommaire des facilitateurs de l'apprentissage organisationnel	71
Tableau 7 Système des pratiques d'apprentissage organisationnel pour la collectivité des RH	78

LISTE DES FIGURES

Figure 1

Modèle de fonctionnement proposé pour la communauté RH

52

REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent d'abord et avant tout à M. Jacques Barrette pour avoir accepté de diriger mes efforts dans le cadre de cette recherche. Merci pour vos conseils éclairés, votre écoute et votre confiance.

J'aimerais également exprimer ma gratitude à toutes les personnes qui ont accepté de participer à ce projet en partageant leurs expériences et points de vue afin d'enrichir ce travail.

Merci à mon employeur, et particulièrement à M. James Ladouceur, pour leur appui ainsi qu'à mes amis et collègues de travail pour leur encouragement durant les quatre dernières années.

Merci à mes parents Gabrielle et Michel ainsi qu'à mon beau-père, Guy, pour leur soutien inconditionnel tout au long de mes études.

Enfin, j'aimerais dédier cet essai à mon conjoint, Yannick, pour m'avoir inspiré à travers sa générosité, son humour et sa tendresse.

I - INTRODUCTION

Le concept de l'apprentissage organisationnel existe depuis plus d'un demi-siècle. Il connaît un gain de popularité important depuis le début des années quatre-vingt-dix sous l'influence de différents phénomènes macroscopiques, dont la mondialisation, le rythme accéléré du changement, les nouvelles technologies et l'émergence de l'économie du savoir. En conséquence, les organisations doivent composer avec un environnement plus dynamique et une complexité accrue. Elles sont contraintes à réagir et à adapter leurs pratiques et leurs processus d'affaire afin d'assurer la poursuite de leurs activités (Burnes et al, 2003).

Devant cette réalité, les entreprises reconnaissent maintenant que les ressources humaines de l'organisation peuvent constituer un avantage concurrentiel unique, durable et difficilement imitable par la concurrence (Pfeffer et Veiga, 1999). Il devient alors impératif d'investir afin de stimuler l'innovation en favorisant le développement des compétences de la main d'œuvre et l'émergence de compétences clés pour l'organisation. Ces conditions engendreront à leur tour des produits et services de qualité supérieure pour le client (Prahalad et Hamel, 1990). De plus, l'environnement tumultueux dans lequel transigent les organisations génère des quantités massives d'informations que celles-ci doivent être en mesure d'assimiler, d'interpréter et, au besoin, de transformer et d'utiliser (Nonaka, 1994). Dans ce contexte, l'apprentissage organisationnel est devenu une approche privilégiée pour aborder le changement et assurer l'efficacité organisationnelle (Dixon, 1992). Il permet aux membres de l'organisation d'apprendre de leurs propres expériences par le partage de leurs connaissances et la remise en question des façons de faire courantes. C'est par l'entremise de ce questionnement collectif que les membres de l'organisation sont amenés à modifier leurs approches et leurs méthodes pour en arriver à transformer l'organisation.

La majorité des travaux réalisés jusqu'à présent sur l'apprentissage organisationnel ont été concentrés vers le secteur privé (Rashman et al., 2009). Selon Kelman (2005), depuis les années soixante-dix, les sciences de la gestion ont gagné de l'importance aux dépens

de l'étude de l'administration publique en raison de la croissance spectaculaire que ce secteur a connue et de l'attention que lui ont conférée les médias. Lawrence (1998) souligne cependant que le secteur public n'est pas étranger aux pressions que connaît le secteur privé et a dû mettre en place d'importantes réformes afin de s'adapter à la réalité de la nouvelle économie. «*Dans un système mondialisé, un des avantages compétitifs les plus importants et les plus durables qu'un pays peut avoir est une fonction publique dotée de structures simplifiées, qui est efficace, efficiente et responsable*» (Friedman, 1999, p.27). C'est dans cette optique que des projets pour moderniser la fonction publique fédérale canadienne ont été instigués au cours des deux dernières décennies, dont le Renouveau de la fonction publique. Cette initiative a pour but d'améliorer la gestion des personnes par le biais de quatre priorités, dont l'apprentissage continu et le perfectionnement de la main d'œuvre. Les administrateurs généraux¹ de chaque ministère/agence ont la responsabilité de concrétiser les priorités du Renouveau pour leur organisation respective par un Plan d'action annuel.

De plus en plus d'écrits sur l'apprentissage organisationnel soulignent, par ailleurs, l'importance du contexte dans l'étude de ce phénomène (Bate et Robert, 2002; Jensen, 2005). Pour ces auteurs, le contexte est une variable indissociable de l'apprentissage organisationnel notamment en raison du processus de socialisation qui sous-tend ce phénomène. La socialisation dépasserait les cadres de l'organisation et, dans certains cas, pourrait agir comme un facteur plus important que cette dernière pour permettre l'acquisition et le partage de connaissances, deux activités essentielles à l'apprentissage organisationnel. Les communautés de pratique, par exemple, sont une alternative à l'organisation traditionnelle où ces pratiques de socialisation ont été observées (Brown et Duguid, 2001).

¹ L'administrateur général est le responsable à la tête d'une institution fédérale qui doit rendre compte au ministre et, par l'entremise de celui-ci, au Parlement, pour toutes les activités de l'institution et pour tous les résultats obtenus. (Lexique: Guide de planification des ressources humaines, Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, 2009, <http://www.tbs-sct.gc.ca/gui/hrpg/hrpg-prh-02-fra.asp?for=hrps>)

Nous avons choisi, pour ces raisons, de nous pencher sur l'apprentissage organisationnel dans le secteur public et, plus spécifiquement, au sein de la collectivité des ressources humaines, une communauté de pratique interministérielle qui regroupe environ 5000 membres. L'objectif de notre démarche est de déterminer dans quelle mesure l'apprentissage organisationnel se manifeste à l'intérieur de cette collectivité. Nous chercherons pour se faire à identifier la présence de pratiques qui appuient l'apprentissage organisationnel de même que les éléments qui en freinent ou en facilitent la mise en œuvre. Notre question de recherche comporte ainsi deux volets : **Peut-on affirmer que la collectivité des ressources humaines à la fonction publique fédérale canadienne met en application des pratiques qui appuient l'apprentissage organisationnel? Quels sont les facteurs dominants qui influencent l'adoption de ces pratiques?**

Afin de répondre à ces questions, nous procéderons selon les étapes décrites ci-dessous. Après avoir spécifié notre problématique, nous établirons la pertinence sociale et scientifique de notre démarche. Nous réaliserons ensuite une recension de la littérature en lien avec notre cadre d'analyse. Celui-ci repose sur trois concepts inter reliés : les résultats de l'apprentissage organisationnel, le processus de l'apprentissage organisationnel et le contexte de l'apprentissage organisationnel. Nous serons, par la suite, en mesure de préciser notre cadre conceptuel, c'est-à-dire de définir les concepts clés et de formuler nos propositions de recherche. Le modèle d'analyse retenu dans le cadre de notre recherche : le modèle du système des pratiques d'apprentissage organisationnel, sera également présenté. Le deuxième volet de cette recherche consiste à réaliser une étude empirique à la fonction publique fédérale canadienne. Nous présenterons brièvement le terrain de recherche et la population à l'étude de même que les méthodes de recrutement et de collecte de données utilisées. Il sera ensuite question de l'analyse et de l'interprétation des données. Nous aborderons enfin les limites de cette recherche et proposerons quelques pistes pour des travaux futurs.

La section suivante aborde en détail la problématique dont nous traiterons à l'intérieur de cette recherche.

II - PROBLÉMATIQUE

La problématique soulevée par notre recherche réside en grande partie dans la difficulté à comprendre comment s'articule de façon concrète l'apprentissage organisationnel. Alors que les bases théoriques de l'apprentissage organisationnel sont bien établies, peu d'écrits se sont attardés à guider les organisations dans sa mise en œuvre et ou encore à identifier comment il se manifeste sur le terrain. Cela est d'autant plus vrai dans le secteur public, où le peu de travaux de référence limite encore davantage la compréhension de ce phénomène (Lawrence, 1998; Agence de la fonction publique du Canada, 2007). Certains facteurs contextuels inhérents à la fonction publique feraient de plus en sorte de freiner l'apprentissage organisationnel comme, par exemple, l'aversion du risque et une prédilection pour les règles et les procédures (Barrados et Mayne, 2003). En revanche, le transfert des connaissances, l'innovation et la réduction des procédures administratives ont récemment été déclarés des priorités organisationnelles pour l'ensemble de la fonction publique fédérale (17^e rapport annuel du Greffier au Premier Ministre du Canada, 2010).

L'apprentissage individuel et les pratiques isolées ne sont toutefois pas suffisants pour qu'il y ait apprentissage organisationnel. Selon Rashman et al. (2009, p. 470) « *Organizational learning can be described as a process of individual and shared thought and action in an organizational context, involving cognitive, social, behavioural and technical elements* ». Ce processus comprend une interaction continue entre l'acquisition de la connaissance, sa diffusion, son interprétation et sa sauvegarde à l'intérieur de la mémoire organisationnelle (Dixon, 1992). Chacune de ces étapes comprend à son tour des politiques, des pratiques et des sous processus qui agissent en tant que facilitateurs à l'apprentissage organisationnel (Pain et Barrette, 2008). Plusieurs variables contextuelles peuvent également venir influencer cette dynamique dont les forces politiques, la culture organisationnelle et la socialisation entre les membres de l'organisation. Ces variables font en sorte que l'apprentissage organisationnel est souvent associé à un contexte précis et qu'il peut être difficile de généraliser outre certains principes fondamentaux.

L'objet de notre recherche consiste à vérifier, à l'aide d'une étude empirique, dans quelle mesure l'apprentissage organisationnel se manifeste à la fonction publique fédérale. Pour se faire, nous chercherons à relever la présence de pratiques spécifiques qui peuvent y contribuer, dans la mesure où elles s'harmonisent pour former un ensemble cohérent. Les pratiques qui nous intéressent sont celles qui appuient le processus de l'apprentissage organisationnel, tel que nous l'avons décrit au paragraphe précédent. Elles sont basées sur les théories de l'apprentissage organisationnel et concernent, par exemple, le leadership, les échanges avec l'environnement interne et externe, la technologie et la présence d'opportunités pour réfléchir et échanger à l'intérieur d'un groupe.

Afin de bien cerner notre objet d'étude, nous avons choisi de cibler une population très spécifique : la collectivité des ressources humaines. En raison de la nature de leurs responsabilités, les membres de ce groupe sont des acteurs clés dans la mise en œuvre du Renouvellement de la fonction publique et de ses priorités (17^e rapport annuel du Greffier au Premier Ministre du Canada, 2010). La collectivité des ressources humaines doit aussi composer avec d'autres défis dont la démographie, la gouvernance et l'évolution du rôle des conseiller en ressources humaines, ce qui en fait une population cible toute désignée. Nous souhaitons ainsi utiliser cette communauté de pratique comme toile de fond pour recenser des manifestations concrètes de pratiques associées à l'apprentissage organisationnel et pour rendre compte de l'impact des différentes variables contextuelles sur ce processus.

III - PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE

La fonction publique fédérale canadienne² comptait en 2009 plus de 274 000 employés répartis à travers le Canada (17^e rapport annuel du Greffier au Premier Ministre du Canada, 2010). Il s'agit de l'employeur le plus important du pays. La main d'œuvre y est principalement féminine (55.1%) et l'âge moyen est de 44 ans (17^e rapport annuel du Greffier au Premier Ministre du Canada, 2010). Le Rapport annuel au Premier Ministre du Canada sur le Renouvellement de la fonction publique identifie le vieillissement de la main d'œuvre et l'économie du savoir parmi les grandes tendances qui influencent la composition et l'évolution de la main d'œuvre. Par exemple, le nombre d'emplois exigeant des compétences techniques et scientifiques à la fine pointe a augmenté de manière significative depuis 1983, transformant ainsi graduellement le profil des effectifs. Le Renouvellement de la fonction publique est une initiative parrainée par le Greffier du Conseil privé et appuyée par un comité consultatif nommé par le Premier Ministre. Son objectif premier est de faire en sorte que la fonction publique demeure une institution axée sur l'excellence dans la prestation des services aux canadiens. Pour se faire, la fonction publique doit demeurer concurrentielle et être en mesure d'attirer et de retenir une main d'œuvre engagée et qualifiée. (Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, 2009, <http://www.tbs-sct.gc.ca/chro-dprh/ren-fra.asp>).

La communauté des ressources humaines est l'un des principaux acteurs du Renouvellement de la fonction publique en raison de son lien étroit avec les priorités du Renouvellement : l'apprentissage et le perfectionnement professionnel, le recrutement, la planification intégrée des ressources humaines et le renouvellement du milieu de travail. Les professionnels en ressources humaines sont au nombre d'environ 5000 (Profil démographique des PE, Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, 2010). Ils se

² La fonction publique du Canada est l'ensemble des employés dont le Conseil du Trésor est l'employeur tel qu'énoncé selon les annexes I, IV et V de la Loi sur la gestion des finances publiques. (Lexique: Guide de planification des ressources humaines, Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, 2009, <http://www.tbs-sct.gc.ca/gui/hrpg/hrpg-prh-02-fra.asp?for=hrps>)

retrouvent dans pratiquement tous les ministères, où ils œuvrent dans différentes disciplines dont: la dotation, la classification, les relations de travail, les programmes aux employés (orientation, reconnaissance, diversité, valeurs et éthiques, langues officielles et autres), la planification stratégique, l'apprentissage et le perfectionnement et la rémunération.

Dans la foulée du Renouvellement de la fonction publique, plusieurs autres initiatives ont été lancées dans la dernière décennie dans le but d'actualiser la gestion des ressources humaines, en commençant par la Loi sur la Modernisation de la fonction publique de 2003.

« Cette loi, qui modifie quatre textes législatifs, vise à transformer la manière dont le gouvernement fédéral recrute, gère et appuie ses employés. Elle préconise des méthodes de recrutement plus souples, des rôles et une responsabilisation mieux définis en matière de gestion des ressources humaines, des relations syndicales-patronales harmonieuses et l'intégration accrue de la formation et du perfectionnement offerts aux employés de la fonction publique » (Rapport du vérificateur général du Canada, 2010, p.1).

De concert avec la mise en œuvre de cette Loi, les administrateurs généraux à la tête des ministères/agences se sont vus délégués des pouvoirs supplémentaires dans la gestion des ressources humaines. Ils sont ainsi mandatés de réaliser une intégration conjointe de leur planification des activités de programme avec celle des ressources humaines.

Pour la communauté des ressources humaines, ces changements représentent des défis majeurs, tant au niveau de la prestation des services que de la culture organisationnelle. Cette communauté opère traditionnellement dans un environnement où la prise de risque est limitée par une architecture administrative parfois lourde qui restreint l'efficacité et l'autonomie (allocution de Mme Nicole Jauvin, 2007). Le taux de mobilité de la main d'œuvre y est le plus élevé dans la fonction publique. Il était de 74% en 2007-08 (Étude sur la mobilité des fonctionnaires, Commission de la fonction publique du Canada). Dans ce contexte de transition, de nombreuses initiatives ont été développées afin d'assurer le passage harmonieux des professionnels en ressources humaines à une nouvelle réalité organisationnelle. Ces initiatives sont de nature très variée. Par exemple, elles peuvent

comprendre le lancement d'un portail électronique, des offres de formations spécialisées ou différents types d'outils comme des guides de l'utilisateur et des profils de compétence. Deux groupes distincts sont à l'origine de ces initiatives, d'une part, les ministères/agences d'attache et, d'autre part, le Bureau du dirigeant principal des ressources humaines qui assure une coordination des activités de la communauté. Dans les deux cas, les initiatives sont présentées dans un cadre d'apprentissage continu pour répondre au changement, développer les compétences, améliorer la gestion de carrière, le recrutement et la rétention de personnel qualifié.

Nous nous sommes intéressés à la fonction publique fédérale comme terrain d'étude pour plusieurs raisons. D'abord, un survol de la littérature a révélé que, malgré le récent engouement pour l'apprentissage organisationnel, l'étude de ce phénomène se limitait principalement à l'entreprise privée (Rashman et al., 2009). En second lieu, la fonction publique joue un rôle important dans l'économie nationale en raison de son mandat et de sa contribution au produit national brut. Ensuite, comme les entreprises privées, le secteur public n'est pas étranger aux forces de la mondialisation et aux attentes des citoyens pour améliorer la performance et l'efficacité organisationnelle. Ces conditions ont donné lieu à des réformes importantes au cours des dernières décennies dans le secteur public. Elles ont incité, par le fait même, les organisations à mettre en place un environnement propice à l'innovation par l'acquisition et le partage des connaissances (Pettigrew, 2005).

Dans le cas de la fonction publique fédérale canadienne, ces réformes se poursuivent et touchent de près la gestion des ressources humaines en tant qu'activité de gestion stratégique. Ces changements transforment, par le fait même, le rôle des professionnels en ressources humaines. Alors qu'ils effectuaient autrefois des transactions de nature administrative comme la tenue des dossiers, ils sont maintenant appelés à offrir des avis et conseils plus stratégiques à leurs clients dans un environnement beaucoup plus dynamique et complexe. Mentionnons enfin que notre recension de la littérature a révélé que les travaux récents sur l'apprentissage organisationnel accordent de plus en plus d'importance au contexte comme déterminant de l'apprentissage organisationnel (Bate et Robert, 2002; Jensen, 2005).

Selon Kelman (2005), il existe des différences significatives en termes de comportement organisationnel entre le secteur public et le secteur privé. Ces variantes font en sorte que les résultats d'une recherche effectuée dans l'un de ces milieux ne sont pas automatiquement applicables au second. Parmi les caractéristiques distinctives du secteur public: l'influence du pouvoir et des forces politiques, les mesures de performance non-financières, les réseaux de relations complexes entre les parties-prenantes et la responsabilisation élevée au niveau du comportement et de l'éthique. En revanche, les travaux prescriptifs cherchant à faire le lien entre la théorie et la pratique seraient plus abondants dans le secteur public. Par exemple, l'École de la fonction publique du Canada a publié en 2007 un guide pratique de gestion de la mémoire organisationnelle intitulé *A la recherche du savoir perdu*. Le guide est le produit d'une recherche action dont l'objet était d'identifier des applications pratiques, inspirées de la théorie, pour aider les gestionnaires à conserver et à transmettre le savoir organisationnel. D'après Kelman (2005), ce sont là des pratiques gagnantes que les chercheurs du secteur privé auraient intérêt à reproduire. D'autres travaux sur l'apprentissage organisationnel soulignent que ce champ d'étude pourrait bénéficier d'études longitudinales et de recherches terrains rigoureuses dans différents contextes afin d'appuyer les construits théoriques (Easterby-Smith, 1997; Tsang, 1997; Cooper et al, 2003). Selon Tsang (1997), les approches qualitatives sont également sous utilisées dans le cadre de ces recherches.

IV - CADRE THÉORIQUE: L'ÉTAT ACTUEL des CONNAISSANCES

4.1 L'ORGANISATION APPRENANTE

Les concepts d'organisations apprenantes et d'apprentissage organisationnel sont souvent utilisés de façon interchangeable. Il importe donc de bien les différencier avant de poursuivre notre démarche. L'expression « *organisation apprenante* » a été popularisée par Peter Senge suite à la parution de son livre *La cinquième discipline* en 1990. Senge y décrit ainsi les organisations apprenantes : « *organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together* » (1990, p.1). Dans le but d'actualiser cette vision, les membres de l'organisation sont encouragés à pratiquer les cinq disciplines que sont: la pensée systémique, la maîtrise personnelle, l'exploration et la maîtrise des modèles mentaux, la vision partagée et l'apprentissage en équipe.

Certains points de convergence peuvent être identifiés entre l'organisation apprenante et l'apprentissage organisationnel. Tous deux possèdent une conception similaire des obstacles et des conditions habilitantes à l'apprentissage de niveau collectif (Argyris et Schon, 2002). Tous deux reposent sur des fondements théoriques multidisciplinaires dont la psychologie, le développement organisationnel et le management. Les critiques leur reprochent, par ailleurs, de négliger l'aspect culturel et social des organisations ainsi que les facteurs de contingences tels que la taille et le type d'industrie (Easterby-Smith, 1997; Tsang, 1997).

Des divergences notoires existent également. L'expression organisation apprenante a été reprise et adaptée par les praticiens pour désigner un type d'organisation ayant adapté une démarche plus prescriptive en matière d'apprentissage. De même, les écrits sur l'organisation apprenante sont fréquemment le produit de l'expérience sur le terrain d'un praticien ou d'un consultant. Ils sont destinés à un auditoire différent de ceux de l'apprentissage organisationnel et utilisent donc une terminologie plus accessible aux

cadres et gestionnaires. La littérature sur l'organisation apprenante est davantage préoccupée par la mise en œuvre et le résultat final, et moins par les fondements conceptuels et théoriques (Easterby-Smith, 1997). Le résultat est un cadre d'analyse relativement restreint et peu critique. Les théoriciens lui reprochent un manque de rigueur méthodologique pour appuyer la validité et la fiabilité des construits au niveau de la recherche scientifique (Tsang, 1997; Argyris, 2002). Une autre des faiblesses de l'organisation apprenante serait de véhiculer une solution universelle et des concepts parfois utopiques, abstraits et peu pratiques qui demeurent difficiles à opérationnaliser, ce qui engendre le scepticisme de la communauté scientifique. Friedman et al. (2005) compare en ce sens l'organisation apprenante à une quête spirituelle.

En réponse à certaines de ces critiques, Garvin (2000) propose une définition plus concrète de l'organisation apprenante: « *A learning organization is an organization skilled at creating, acquiring, and transferring knowledge, and at modifying its behaviour to reflect new knowledge and insight* » (p.80). Sa démarche est fondée sur la résolution de problème et l'expérimentation. Elle emprunte certains outils et principes à la gestion de la qualité totale tels que l'évaluation systématique des processus et des résultats associés à l'apprentissage.

En résumé, l'expression organisation apprenante est plutôt réservée pour décrire une approche de mise en œuvre spécifique et prescriptive utilisée par des praticiens et des consultants. L'apprentissage organisationnel emprunte une approche descriptive et s'adresse davantage à la communauté académique. Autrement dit, l'organisation apprenante chercherait à déterminer comment une organisation *devrait* apprendre alors que l'apprentissage organisationnel cherche à comprendre comment une organisation apprend *dans les faits* (Tsang, 1997). Bien que les deux approches comportent plusieurs éléments communs, nous adopterons plutôt le concept de l'apprentissage organisationnel pour les fins de cette recherche.

4.2 APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL – ORIGINES

L'apprentissage organisationnel ne fait pas l'objet d'une définition unanime ni d'une théorie unique. Cela tient entre autres du fait que plusieurs disciplines se sont appropriées ce concept et ont contribué, par la même occasion, à l'avancement des connaissances (Shrivastava, 1983; Easterby-Smith, 1997; Dixon, 1992; Friedman et al, 2005). Easterby-Smith (1997) a recensé six disciplines ayant chacune contribué à la compréhension de l'apprentissage organisationnel : la psychologie et le développement organisationnel (DO), le management, la sociologie et la théorie des organisations, la stratégie, la gestion de la production et l'anthropologie culturelle. Le tableau-1 résume les différentes contributions ainsi que les défis de l'apprentissage organisationnel selon ces perspectives. Des définitions tirées des principaux auteurs pour chacune des disciplines sont également présentées.

La psychologie et le développement organisationnel ont alimenté la compréhension de l'apprentissage organisationnel à plusieurs égards en s'inspirant notamment des travaux sur l'apprentissage individuel. Par exemple, le concept du cycle de l'apprentissage développé par Kolb (1984) selon lequel les individus apprennent à partir d'une expérience concrète qui les amène à réfléchir, conceptualiser et ensuite expérimenter par l'action a été repris par Dixon pour illustrer le processus d'apprentissage au niveau de l'organisation. Selon Dixon (1994), les individus développent, dans le cadre de leur travail, différents schémas cognitifs qui pourront être modifiés des suites de leur expérience en milieu de travail. Ces expériences individuelles seront à l'origine des schémas cognitifs développés au niveau collectif pour l'ensemble de l'organisation. Le concept des styles individuels d'apprentissage, également développé par Kolb (1984), a été repris au niveau organisationnel pour suggérer que les organisations, à leur tour, adoptent des styles différents quant à la manière dont elles acquièrent et font circuler l'information.

La transposition de l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel demeure toutefois ambiguë et problématique (Easterby-Smith, 1997). Une seconde limite a été

soulevée par Argyris (2000). Elle concerne la difficulté à mettre en pratique les résultats de l'apprentissage. En d'autres mots, les résultats cognitifs de l'apprentissage ne sont souvent pas apparents au niveau du comportement. Argyris (2000) décrit ces écarts comme la différence entre la théorie d'usage et la théorie professée. Lorsque confrontés par de telles divergences, plusieurs individus adoptent des comportements défensifs, ce qui rend difficile les remises en question collectives à l'origine de l'apprentissage organisationnel. C'est par le dialogue que ces routines défensives pourront être explorées et désamorçées.

L'influence du management sur l'apprentissage organisationnel concerne l'acquisition et le traitement de l'information pour appuyer la prise de décision. En contraste à la psychologie et au développement organisationnel, où l'individu joue un rôle central, c'est plutôt via la cybernétique et l'analyse rationnelle que sera dérivée la connaissance nécessaire à l'apprentissage. Cette approche plus formelle repose sur des procédures et des mécanismes de contrôle. Inspirée notamment par les travaux de Senge (1990) et de March, Simon et Guetzkow (1993), l'organisation est appréhendée comme un système sous l'influence de nombreuses variables. Les boucles de rétroaction associées à ce système permettent de corriger les déviations en intervenant à l'intérieur du système, ou encore par la remise en question des paramètres même du système. Argyris et Schon (2002) s'inspireront de cette approche pour différencier l'apprentissage en simple boucle de l'apprentissage en double boucle.

Les individus jouent également un rôle important dans l'approche managériale. C'est par l'entremise des membres de l'organisation que la connaissance explicite, ou l'information rationnelle (Nonaka, 1994), se transformera en connaissance tacite. Ce sont les échanges continus entre les deux types de connaissances qui généreront l'apprentissage organisationnel. Ces échanges de connaissance impliquent l'acquisition, la distribution l'interprétation et la mémoire organisationnelle (Huber, 1991). Il est par ailleurs possible de dresser un second parallèle entre les approches psychologiques et les approches managériales. La rationalité limitée des individus interviendra d'abord pour limiter la distribution de l'information et, ensuite, pour venir teinter son interprétation. Par exemple, l'existence de conflits internes et des jeux politiques pourrait conduire des

gestionnaires à supprimer ou à déformer certaines informations, obstruant ainsi la logique décisionnelle de l'approche managériale. Senge (1990) propose d'avoir recours à la réflexion et au dialogue collectif pour arriver à résoudre ces impasses, ce que prévoit également l'approche psychologique.

En contraste, les approches s'inspirant de la sociologie et de la théorie des organisations adoptent une perspective plus critique à la fois du concept ainsi que du processus de l'apprentissage organisationnel. Selon Coopey (1995), la perspective des sciences de la gestion est politiquement naïve. Loin d'être un obstacle, le conflit est un élément omniprésent, inévitable et nécessaire dans la vie des organisations, particulièrement si l'apprentissage organisationnel y est encouragé. Cela sous-tend que les règles sont minimisées, les échanges sont encouragés et que les processus décisionnels sont décentralisés. Coopey (1995) souligne que l'apprentissage organisationnel ne devrait pas être appréhendé de façon hiérarchique afin d'éviter qu'il ne soit utilisé comme une idéologie de gestion ou un instrument de motivation et de contrôle.

Shrivastava (1983), adopte une optique de contingence par rapport à l'apprentissage organisationnel selon laquelle ce sont les caractéristiques de l'organisation et de son environnement qui détermineront l'interprétation et le mode de fonctionnement de l'apprentissage organisationnel. Par exemple, en présence d'une structure bureaucratique, l'apprentissage organisationnel émanera des systèmes de gestion formels de l'organisation, comme le prévoit l'approche managériale. Les organisations bureaucratiques parviendront plus difficilement à se mobiliser rapidement pour répondre aux changements dans leur environnement (Hedberg, 1981) et à faire circuler aisément l'information d'un niveau à un autre (Easterby-Smith, 1997). En contraste, dans une structure participative, l'apprentissage organisationnel émergera des discussions spontanées et des groupes de travail informels et l'information circulera plus librement. Selon Brown et Duguid (1991), les pratiques de socialisation et de formation informelles sont conditionnelles à un apprentissage organisationnel efficace.

La perspective stratégique de l'apprentissage organisationnel repose sur la prémisse que l'organisation peut générer un avantage concurrentiel important à partir de ses ressources

et de son environnement. L'organisation parvient ainsi, au moyen de l'apprentissage, à se distinguer de ses concurrents et à assurer sa survie. Cet apprentissage s'effectue à plusieurs niveaux dont, par exemple, la vigie et l'alignement avec l'environnement externe, l'adoption d'une nouvelle technologie ou le transfert de connaissance résultant de fusion et d'acquisition. La rapidité d'exécution dans l'adoption des innovations technologiques s'avèrera un facteur de succès déterminant pour les organisations évoluant dans un environnement turbulent (Dodgson, 1991). A un niveau plus microscopique, l'apprentissage organisationnel sera le résultat d'un effort collectif qui comprend à la fois une démarche cognitive ainsi que des expériences pratiques, par exemple à partir d'une approche par essai-erreur. C'est ainsi que se développeront des compétences essentielles pour l'organisation, qui à leur tour influenceront son positionnement stratégique.

La perspective stratégique comporte certaines limites dont les pressions omniprésentes pour écourter les courbes d'apprentissage et rencontrer des échéanciers toujours plus agressifs. Cela a pour conséquence de réduire la période de réflexion et de dialogue associée au cycle d'apprentissage dont il a été question plus tôt (Kolb, 1984). Une autre barrière notoire (Lyles et Salk, 1995) provient des différences culturelles lorsque des organisations fusionnées sont de pays différents. Dans ce cas, il appert que le transfert de procédures, de méthodes et d'idées serait peu efficace. On devrait plutôt miser sur le transfert de la connaissance tacite par l'entremise de principes abstraits et de grands concepts (Lillrank, 1995).

La perspective de la gestion des opérations se préoccupe principalement de la relation entre l'apprentissage, la productivité et l'efficacité (Buzzell et Gale, 1987). Le concept de courbe d'apprentissage y occupe une place prépondérante. En vertu de ce concept, une augmentation du volume de production s'accompagnera d'une diminution proportionnelle des coûts de main d'œuvre. L'amélioration de la performance organisationnelle est le résultat du progrès réalisé au niveau des différents facteurs de production. Cet effet de synergie est apparenté à l'apprentissage organisationnel. Plusieurs critiques ont par ailleurs souligné les limites de cette approche, dont l'utilisation d'un critère unique pour évaluer l'apprentissage organisationnel (Garvin, 1993). Le piège

de la spécialisation, produisant un effet d'isolement par rapport à l'environnement externe, a aussi été souligné comme une limite par Levinthal et March (1993). Selon la perspective stratégique, d'autres facteurs tels que l'environnement externe, la concurrence et les innovations technologiques pourraient avoir une influence plus importante sur le rendement de l'organisation (Adler, 1993).

Le concept de courbe d'apprentissage a été quelque peu délaissé au cours des dernières années pour se concentrer plutôt sur la comparaison entre différents modes de production, tels que le modèle japonais du « *juste à temps* » et le modèle « *humaniste* » suédois. La controverse entourant l'utilisation d'un critère relativement restreint pour mesurer l'apprentissage organisationnel persiste malgré tout. S'ajoute à ceci, le peu d'attention portée à la dimension culturelle dans les recherches empiriques se penchant sur la contribution de la gestion des opérations à l'apprentissage organisationnel (Easterby-Smith, 1997).

Il en va autrement pour la perspective culturelle. Celle-ci qui prévoit que l'influence de la culture nationale et de la culture organisationnelle sont des déterminants majeurs de l'apprentissage organisationnel. Comme pour l'approche inspirée de la gestion des opérations, les travaux adoptant cette perspective se sont concentrés initialement sur les pratiques de gestion des organisations japonaises et celles de leurs concurrents internationaux, dont principalement les États-Unis. Par exemple, une étude de Hedlund et Nonaka, (1993) relate l'importance des échanges tacites dans le transfert interne de connaissance chez les organisations japonaises alors que ce transfert s'effectue principalement de façon explicite aux États-Unis. En revanche, l'information externe recueillie par les organisations japonaises emprunte principalement des canaux formels (brevet, littérature scientifique et autres) alors que les organisations américaines vont privilégier des canaux d'entrée tacites comme par exemple le recrutement d'un spécialiste provenant d'un concurrent ou d'un fournisseur.

Les travaux plus récents ont voulu remettre en question cette vision plus restreinte de la culture qui s'accompagne souvent d'une prédilection pour l'idéologie de gestion anglo-saxonne. Cette approche de gestion pourrait ainsi ne pas être appropriée pour les

organisations françaises où une structure organisationnelle hiérarchique et la gestion scientifique sont privilégiées aux dépens de la gestion participative et des communications bidirectionnelles. Dans cette optique, l'adoption d'une conception unique de l'apprentissage organisationnel devient problématique. C'est la perspective qu'adoptent Brown et Duguid (1991) selon lesquels l'apprentissage véritablement significatif ne devrait pas être dissocié du contexte dont il est issu.

TABLEAU 1 – *L'apprentissage organisationnel selon les disciplines*

DISCIPLINES	PRINCIPALES CONTRIBUTIONS	DÉFINITIONS	PROBLÉMATIQUES
Psychologie et développement organisationnel	Hiérarchie de l'apprentissage Cycles de l'apprentissage Styles d'apprentissage Représentation cognitive de l'apprentissage	Une organisation apprend lorsqu'elle acquiert de l'information sous toutes ses formes, quel qu'en soit le moyen (connaissances, compréhension, savoir-faire, techniques ou pratiques). Le schéma de l'apprentissage comprend : un produit, un processus et un apprenant. (Argyris et Schon, 2002)	Communication limitée Réaction défensive
Management	Perspective systémique Création et diffusion de l'information Mémoire organisationnelle Connaissance organisationnelle Apprentissage en boucles simples et doubles	Une entité apprend lorsque suite à une analyse de l'information, l'amplitude de son comportement potentiel est modifiée (Huber, 1991)	Rationalité limitée des gestionnaires Politique organisationnelle Conflit des priorités entre le court et le long terme Désapprentissage
Sociologie et théorie des organisations	Perspective contingente Intérêt des parties-prenantes Hiérarchie, pouvoir et gouvernance	Processus selon lequel la connaissance est produite suivant le résultat des relations de cause à effet entre l'organisation et son environnement (Shrivastava, 1983)	Politique organisationnelle et conflits d'intérêt
Stratégie	Apprentissage et compétence en tant qu'avantage concurrentiel Organisation doit s'adapter à son environnement – Écologie des populations Niveaux d'apprentissage Réseaux	Processus d'amélioration des activités à travers une plus grande connaissance et une meilleure compréhension (Fiol et Lyles, 1985)	Alignement avec l'environnement Expertise technique vs expertise générale
Gestion des opérations	Courbe d'apprentissage Productivité en tant qu'indice de l'apprentissage Design organisationnel en appui à l'apprentissage	L'apprentissage par l'expérience produit une courbe d'apprentissage : une réduction du coût de la production en proportion au nombre total d'unités produites (Buzzell et Gale, 1987)	Mesure de performance unidimensionnelle Incertitude des résultats
Anthropologie et culture	Importance des croyances et des valeurs Influence de la culture sur le processus et la nature de l'apprentissage	L'acquisition, le maintien ou la modification des significations intersubjectives par l'entremise d'artefacts tels que leur expression et leur transfert ainsi que les activités collectives du groupe (Yanow, 2000)	Transfert limité en raison de l'aspect relatif et intangible de la culture Perspective dominante et mesure de la culture

Source : Adapté de Easterby-Smith, 1997, p.1087.

4.3 CADRE D'ANALYSE

En raison de la complexité de notre objet d'étude, nous avons choisi de poursuivre notre analyse du cadre théorique de l'apprentissage organisationnel à l'aide du cadre d'analyse retenu par Popper et al. (2004) pour conceptualiser l'apprentissage organisationnel de qualité. Ce cadre comprend trois composantes : les résultats ou buts de l'apprentissage, le processus de l'apprentissage et le contexte de l'apprentissage. Une variante du même cadre d'analyse, inspirée par le modèle de gestion stratégique du changement de Pettigrew (1987), a également été utilisée par Friedman et al. (2005) ainsi que par Knight et Pye (2005) pour appuyer leurs travaux sur l'apprentissage organisationnel en réseaux.

L'un des avantages de ce cadre est de permettre une vision intégratrice et transdisciplinaire de notre objet d'étude, rejoignant la définition proposée par Rashman et al. : « *Organizational learning can be described as a process of individual and shared thought and action in an organizational context, involving cognitive, social, behavioural and technical elements* » (2009, p.470). Dans le même ordre d'idée, ce cadre d'analyse permet de circonscrire les fondements théoriques sur lesquels reposent les comportements organisationnels et les pratiques de gestion à l'origine de notre modèle diagnostique de l'apprentissage organisationnel.

4.3.1 RÉSULTATS DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Cette portion du cadre d'analyse s'appuie sur la prémisse que l'apprentissage organisationnel produira des changements sur l'organisation. Le produit de ces changements peut être de trois ordres: cognitifs (Nonaka, 1994; Argyris et Schön, 2002), comportementaux, qu'ils soient potentiels ou réels (Levitt et March, 1988; Huber, 1991), ou encore les deux à la fois (Fiol et Lyles, 1985).

L'interaction entre différents types de connaissances est essentielle pour que l'apprentissage organisationnel puisse prendre racine (Rashman, 2009). La connaissance est souvent confondue avec l'information. Selon Nonaka (1994), alors que l'information est un flux de messages, la connaissance est créée et organisée à l'aide de ce flux

d'informations et repose sur l'engagement et les croyances de ses détenteurs. La connaissance est donc un concept aux dimensions et significations multiples. Ses dimensions sont la connaissance tacite et explicite. La connaissance explicite est constituée de faits, de règles et de politiques. Elle peut être encodée et retransmise par des mécanismes formels. En contraste, la connaissance tacite est informelle, plus personnelle et spécifique à un contexte particulier. Elle est associée aux représentations intellectuelles que développent les individus par rapport à différentes situations ou phénomènes. Nonaka (1994) prévoit quatre modes d'acquisition de la connaissance: la création de connaissances tacites par le biais de la socialisation, la création de nouvelles connaissances explicites à partir de connaissances explicites déjà existantes, la conversion de connaissances explicites en connaissances tacites, soit l'internalisation, et enfin la conversion de connaissances tacites en connaissances explicites, c'est-à-dire l'externalisation.

L'internalisation et l'externalisation sont des activités particulièrement critiques pour les organisations (Bate et Robert, 2002). Nonaka (1994) propose une démarche circulaire en six étapes destinée à stimuler la création de la connaissance par ces deux voies. Le point de départ suppose un enrichissement des connaissances individuelles détenues par les membres de l'organisation par la socialisation, la variété des expériences et l'opportunité de poser un regard critique sur ses propres expériences. La seconde étape prévoit le partage de connaissances tacites à l'intérieur de groupes hétérogènes, tels que des équipes multidisciplinaires, afin d'échanger ouvertement des idées et de faire évoluer de nouveaux concepts. Dans la mesure du possible, les équipes seront autonomes et habilitées à dépasser les frontières de l'organisation afin de stimuler le dialogue et de favoriser la créativité. La phase conceptuelle donne ensuite lieu à celle de la cristallisation où le nouveau produit ou service est internalisé par le biais de l'expérimentation. Le succès de cette phase dépend de la collaboration horizontale entre les membres de l'organisation afin de tirer profit d'une diversité d'expertise et de pouvoir anticiper et résoudre les problèmes rapidement. L'étape suivante prévoit la justification et l'évaluation des connaissances produites selon des critères objectifs et reconnus tels que le coût, la marge de profit et le degré d'alignement avec la stratégie et la vision de

l'organisation. Enfin, le nouveau concept est intégré à la base de connaissances primaires de l'organisation qui comprend un ensemble de réseaux de création de connaissances.

Puisqu'il s'agit d'une démarche continue, une boucle de rétroaction prévoit une interface avec l'environnement externe et ses acteurs dont le client, les fournisseurs et les concurrents. La création de la connaissance selon cette démarche dépend de plusieurs conditions habilitantes à l'intérieur de l'organisation. Par exemple, cela sous-tend un climat de confiance entre les membres de l'organisation, une tension créatrice qui incite à la résolution de problèmes, la diversité organisationnelle et la redondance de l'information. Cette dernière caractéristique implique que les membres partagent l'information et disposent d'une amplitude d'informations suffisante pour résoudre des problèmes de manière autonome et contribuer aux discussions entourant la création de la connaissance de différents réseaux à l'intérieur de l'organisation.

Argyris et Schön (2002) offrent une seconde perspective de la dimension cognitive de l'apprentissage organisationnel. Selon ces auteurs, l'apprentissage organisationnel est le résultat de la réflexion des individus, au nom de l'organisation, qui donne par la suite lieu à un changement. Ce processus implique deux niveaux d'apprentissage : boucle simple et boucle double. Un apprentissage en boucle simple est plus opérationnel et axé essentiellement sur l'obtention des résultats et l'atteinte d'objectifs à court terme. La boucle simple fait référence au processus de rétroaction qui permet d'identifier l'erreur ou le problème au niveau des stratégies d'action de l'organisation et de leurs paradigmes de base. Pour comprendre et remédier au problème, on procédera par exemple à l'analyse ou à la conception d'une nouvelle stratégie de marketing ou encore à l'identification de nouveaux mécanismes de rétention de la main d'œuvre.

Dans certains cas, cet exercice s'avère infructueux. On doit alors pousser l'investigation au-delà des stratégies et des paradigmes en vigueur et remettre en question la théorie d'usage de l'organisation. La théorie d'usage de l'organisation comprend les valeurs, les paradigmes et les stratégies implicites aux activités de l'organisation. Un apprentissage organisationnel en boucle double donne lieu à la modification de la théorie d'usage de l'organisation par différentes manifestations concrètes. Ces manifestations peuvent

prendre les formes suivantes: l'analyse des succès et des échecs passés ou encore ceux de d'autres organisations, les images de situations futures souhaitables et la conception des moyens pour y arriver ou l'analyse des relations de causalité entre les actions et leurs résultats. L'apprentissage en boucle double a donc pour objet d'améliorer non seulement la performance de l'organisation, mais également sa capacité d'apprendre.

La dimension comportementale de l'apprentissage organisationnel prévoit qu'un changement ou un potentiel de changement se manifestera des suites de l'expérience. La base et l'impact du changement ne sont pas observés chez les individus mais bien au niveau des structures et des systèmes de l'organisation. L'emphase est placée sur les extrants, ce qui fait en sorte que le processus de l'apprentissage n'est pas expliqué en tant que tel (Friedman et al., 2005). Deux des principaux contributeurs de cette perspective sont Huber (1991) et Levitt et March (1988).

Levitt et March (1988) s'inspirent des théories du comportement organisationnel. Leur cadre d'analyse repose sur trois prémisses. D'abord, les comportements observés à l'intérieur des organisations sont basés sur ce que les auteurs désignent sous le nom de « *routines organisationnelles* ». Dans le même ordre d'idée que les connaissances tacites et explicites, ces routines renferment des règles, des formulaires, des procédures, des stratégies et des technologies. Elles contiennent aussi un amalgame informel de croyances, de codes et de valeurs qui appuient ou contredisent les routines formelles. En second lieu, ces routines sont basées sur l'interprétation des leçons du passé plutôt que l'anticipation de l'avenir. Elles sont retransmises par l'entremise de la socialisation, de l'imitation, de la formation, du mouvement de personnel ainsi que des fusions et des acquisitions. La troisième prémisses prévoit que les routines organisationnelles sont orientées vers l'atteinte d'objectifs précis ou de cibles. L'atteinte de ces cibles représente le succès pour l'organisation.

Pour Levitt et March (1988), il existe deux façons de modifier les routines en vue de l'apprentissage organisationnel. D'abord, on peut apprendre directement en effectuant de la recherche ou par un processus d'essais-erreurs. Ensuite, on peut apprendre à travers les expériences des autres organisations par le biais de différents mécanismes de diffusion

comme des codes, des procédures, des technologies ou encore d'autres routines. La mémoire organisationnelle intervient ensuite pour coder, conserver et extraire les routines individuelles desquelles dépend l'apprentissage organisationnel. Les auteurs émettent toutefois plusieurs mises en garde devant l'apparente simplicité de cette démarche d'apprentissage. Par exemple, le succès d'une routine passée n'est pas nécessairement garant d'un succès futur. De la même façon, la complexité du contexte organisationnelle fait en sorte qu'il est facile de réaliser des erreurs d'inférence entre l'atteinte d'un objectif et la routine qui est véritablement responsable de ce succès. Ces limites seront davantage abordées à la section 4.5 portant sur les obstacles à l'apprentissage organisationnel.

Alors que Nonaka (1994) se concentre davantage sur l'acquisition de la connaissance, Huber (1991) aborde l'apprentissage organisationnel par le biais d'une démarche complète qui comprend l'acquisition, la distribution, l'interprétation et la mémoire organisationnelle. Les prémisses qui sous-tendent ce modèle visent à maximiser la portée de l'information, à favoriser la compréhension ainsi qu'une grande variété d'interprétations. D'après Huber (1991), une organisation apprend lorsque l'une de ses unités acquiert de la connaissance qu'elle considère potentiellement utile à l'organisation. L'apprentissage organisationnel sera d'autant plus important si cette connaissance est partagée avec d'autres unités.

La démarche d'Huber (1991) débute par l'acquisition de la connaissance. Comme Levitt et March (1988), la connaissance est acquise par l'expérience directe des membres ou encore par la transmission à partir d'autres entités. L'organisation peut également acquérir de la connaissance par le biais d'une vigie de son environnement et par une surveillance systématique de sa performance par exemple à l'aide d'un tableau de bord et d'indicateurs de rendement. Huber (1991) distingue l'expérience acquise à l'intérieur d'un cadre de référence existant de celle qui favorise l'expérimentation et la découverte d'un nouveau cadre de référence. Cette distinction au niveau des types d'apprentissage s'impose comme l'une des caractéristiques principales de l'apprentissage organisationnel. Elle revient sous différentes appellations chez plusieurs auteurs. Par exemple, March (1991) contraste les activités d'exploitation avec celles de l'exploration; Argyris et Schon (2002) l'apprentissage en boucle simple avec l'apprentissage en boucle double et Fiol et

Lyle (1985) l'apprentissage de premier et de second niveau. Chacune de ces désignations sera examinée en détail dans une section subséquente.

L'étape suivante est la diffusion de l'information. Afin d'accroître le potentiel d'apprentissage organisationnel, on cherchera à maximiser le nombre de messages et de destinataires. En donnant la possibilité à un grand nombre d'individus d'accéder à l'information et, ensuite, à la connaissance, on encourage la contribution de chacun à l'atteinte des objectifs du groupe et de l'organisation. Vient ensuite la phase d'interprétation. Cette étape vise à faire en sorte que les membres de l'organisation développent une signification commune des messages qui leur sont acheminés. Le processus d'interprétation est influencé par l'uniformité des schémas cognitifs, le cadre de référence détenu par les membres de l'unité et le degré de divergences avec des pratiques existantes. En d'autres mots, les valeurs et les normes détenues par le groupe seront des facteurs déterminants. A titre d'exemple, un leader autocratique cherchant à imposer son opinion à une équipe de travail autogérée ne parviendra sans doute pas à ces fins. Le niveau de saturation de l'information et le type de canaux de communication utilisé doivent eux aussi être pris en compte à la phase d'interprétation. Ainsi, certains véhicules, comme un site web, seront davantage appropriés pour communiquer de manière passive un message peu urgent. On préférera par contre communiquer des messages plus délicats de vive voix.

Enfin, Huber (1991) souligne que la dernière étape est souvent négligée par les organisations malgré son rôle clé pour l'ensemble des étapes du modèle proposé. Il s'agit de la mémoire organisationnelle. L'efficacité de la mémoire organisationnelle sera influencée par le roulement du personnel, les normes et procédures associées à la sauvegarde de l'information, l'interprétation et la diffusion de l'information ainsi que les moyens déployés pour repérer et extraire l'information en mémoire. La technologie, par l'entremise des systèmes d'information et des réseaux virtuels, joue un rôle primordial pour rassembler l'information qui se trouve souvent fragmentée à l'intérieur de l'organisation. Elle permet d'organiser et d'analyser les données et de rendre les résultats disponibles à un plus grand nombre d'utilisateurs en temps opportun.

Fiol et Lyles (1985) proposent, quant à eux, une approche combinant à la fois la dimension cognitive et la dimension comportementale de l'apprentissage. Comme Argyris et Schön (2002), ils distinguent deux types d'apprentissage qu'ils qualifient de premier et de second niveau. L'apprentissage de premier niveau fait référence à un apprentissage de type instrumental dont le résultat, l'amélioration de la performance par rapport aux objectifs fixés, est aisément mesurable et identifiable dans le temps. Il se manifeste à l'intérieur d'un cadre de règles et d'une structure précise et donne lieu à des modifications rudimentaires en termes de comportements et de produits. Il s'agit d'un apprentissage par expérience, résultant de la routine ou de la répétition et dont l'impact est limité à certaines fonctions de l'organisation. Il ne s'agit donc que d'un point de départ. Fiol et Lyles (1985) définissent ce type d'apprentissage plutôt comme une adaptation de type comportemental.

L'apprentissage de second niveau est plus significatif. Il induit un changement des valeurs en modifiant les paradigmes et les stratégies. Ces changements sont le résultat d'une série d'associations cognitives entre les événements passés, les connaissances et l'expertise actuelle et l'anticipation des résultats futurs. Son objectif n'est pas de modifier un comportement unique ou une pratique isolée, mais de redéfinir en profondeur les règles, les normes et les cadres de référence. Cette transformation s'opère à travers un processus cognitif complexe dont les retombées auront une portée stratégique sur l'organisation et ses résultats à long terme.

Dans cette section, nous avons répertorié certaines des principales approches théoriques en matière d'apprentissage organisationnel en fonction des résultats attendus c'est-à-dire, un ajustement des routines organisationnelles ou encore un recadrage d'envergure suite à l'acquisition de connaissances et l'expérimentation. La section suivante propose une approche intégratrice qui retient des composantes de chacune des perspectives présentées jusqu'à maintenant à l'intérieur d'un processus unique.

4.3.2 PROCESSUS DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Dixon (1992) envisage l'apprentissage organisationnel comme une série d'interactions dynamiques et continues. Ces interactions prennent forme à travers différentes phases :

l'acquisition de l'information, la diffusion et l'interprétation de l'information, la signification, la mémoire organisationnelle et l'extraction de l'information. Chacune des phases est composée de processus et de sous processus. Dixon (1992) précise que l'apprentissage organisationnel doit être envisagé en tant qu'un cycle continu et non pas comme un résultat ou un objectif à atteindre, ce qui contraste avec les approches de la section précédente. Il ne s'agit pas non plus de la somme de l'apprentissage réalisé par les membres de l'organisation, mais bien d'un effort concerté et soutenu qui produit une synergie unique. Ce modèle, présenté au tableau 2, s'inspire d'une revue exhaustive de la littérature. On peut y déceler plusieurs points de convergence avec les approches de Huber (1991) et de Nonaka (1994) présentées plus tôt. En contraste avec ces modèles théoriques, Dixon (1992) adopte une approche plus pratique que nous décrirons dans les paragraphes qui suivent.

D'abord, l'acquisition de l'information s'effectue à partir de sources externes ou internes, selon un processus bidirectionnel. Les échanges avec des partenaires externes, dont des universités ou des institutions de recherches, sont des exemples de telles pratiques. Au niveau interne, les projets spéciaux, les affectations et les collaborations impliquant des intervenants issus d'équipes multiples représentent d'autres moyens d'acquérir de l'information. Cette activité se déroule de façon continue. Tous les membres de l'organisation peuvent y contribuer parallèlement à leurs autres responsabilités professionnelles.

La diffusion de l'information peut être envisagée selon deux perspectives : systémique ou interprétative. D'après la première perspective, l'information, sous forme de messages, est le principal pilier de la prise de décision dans l'organisation. Les canaux de communication, la fréquence et la quantité d'informations joue un rôle critique pour appuyer la circulation des messages. Différents facteurs dont le coût, les délais, la modification en cours de route du message ainsi que le degré de saturation du destinataire agissent comme des limites à la distribution de l'information.

Selon la seconde perspective, le destinataire attribue lui-même un sens à l'information reçue. Par exemple, un gestionnaire typique est quotidiennement inondé par de

l'information. Il attribue une priorité et un sens à ces informations basé sur son jugement et sa perception. Afin de réduire l'ambiguïté associée à cet exercice, le gestionnaire cherche à échanger avec d'autres pour connaître leur point de vue. Cela contraste avec la première perspective alors que l'on vise à réduire l'incertitude en accumulant de nouvelles informations.

TABLEAU 2 – *Modèle du processus de l'apprentissage organisationnel*

PHASE	PROCESSUS	SOUS-PROCESSUS
Acquisition de l'information	Externe : emprunt, recherche, vigie, collaboration, fusion et acquisition Interne : héritage, expérience de travail, expérimentation, amélioration continue, réflexion critique	Externe : conférences, consultants, rapports et prévisions économiques, sociales, technologiques et politiques, concurrents, clients, nouveaux membres, fusion et acquisition, consortium Interne : fondateur, technologie dominante, succès et échecs, recherche et développement, projets pilotes, réingénierie des processus, dialogue, recherche action, remise en question des façons de faire
Diffusion et interprétation de l'information	Diffusion : communications écrites, formations, conférences internes, sessions de débriefing, publications internes, rotations de poste, histoire, mythes, groupes de travail et réseaux Interprétation : dialogue, réflexion critique, révision de processus, prise d'actions spécifiques, désapprentissage	Diffusion : mémos, lettres, rapports, bulletins de nouvelles, consultants internes, formations, apprentissage sur le tas, vidéos, audio et presse écrite
Signification	Interprétation : dialogue, réflexion critique, révision de processus, prise d'actions spécifiques, désapprentissage Analyse : analyse rationnelle, résolution de problème, leçons apprises des événements passés, élaboration de stratégies, outils et systèmes d'aide à la décision	N/A
Mémoire organisationnelle	Interne : systèmes experts, archives, rapports, politiques, compétences clés, transformation, culture, structures, écologie et théorie d'usage Externe : concurrents, dossiers gouvernementaux, rapports financiers, anciens membres	N/A
Extraction de l'information	Contrôlé : individus, groupes d'individus Automatique : culture, écologie, structures, connaissances tacites individuelles	N/A

Source : Adapté de Dixon, 1992, p. 33, 36, 38, 40, 43, 45.

L'étape de la signification est la troisième étape du modèle de Dixon (1992). Elle comporte également deux perspectives, soit systémique ou interprétative. L'approche système/structurelle utilise des outils techniques et une analyse rationnelle afin d'analyser l'information, notamment en fonction des expériences passées, dans le but d'appuyer la

prise de décision. Cette démarche méthodique est appliquée à la formulation de stratégie et à la résolution de problèmes. En contraste, selon l'approche interprétative, les membres de l'organisation se forment d'abord leur propre interprétation de l'information pour ensuite échanger avec leurs collègues dans le but de parvenir à une compréhension partagée. Le dialogue et la réflexion font partie intégrante de cette démarche. C'est d'ailleurs à ce stade que peuvent se manifester certaines réactions défensives dont la conséquence sera de freiner l'apprentissage. Nous traiterons de cet aspect dans la section portant sur les obstacles à l'apprentissage.

La mémoire organisationnelle se veut la quatrième étape du modèle de Dixon (1992). Tsang (2008) définit ainsi cette fonction: « (...) *we define organizational memory as stored information from an organization's history that may affect its present and future interpretations of events and managerial decisions* » (p.1444). La mémoire organisationnelle est une métaphore jouant un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage. Elle est composée d'éléments tangibles dont des rapports, des dossiers et la technologie de traitement de l'information. Plus souvent qu'autrement par contre, elle est incarnée dans des éléments intangibles dont la culture de l'organisation ou les connaissances tacites. Dans la majorité des cas, ces connaissances tacites résident avec le volet humain de la mémoire organisationnelle, soit les membres de l'organisation.

En raison de leur caractère intangible, les connaissances tacites seront plus difficiles à extraire de la mémoire organisationnelle, la dernière étape du modèle de Dixon (1992). L'accès à l'information s'effectue alors de façon automatique, souvent inconsciemment, sans qu'elle puisse être examinée ou remise en question, ce qui peut provoquer des erreurs. Un gestionnaire pourrait ainsi avoir le réflexe de rejeter d'emblée une stratégie organisationnelle qui implique un processus de consultation et de décision conjointe avec les représentants syndicaux, parce que ceci n'a jamais été tenté par le passé. La décision est alors prise avant que le mérite véritable de la stratégie ne puisse être examiné. Cette problématique a été soulevée par divers auteurs dont Levitt et March (1988) et Levinthal et March (1993). Enfin, la mémoire organisationnelle peut aussi être emmagasinée dans des répertoires tangibles tels que des systèmes, des bases de données et des archives.

Dans tous les cas, elle est vulnérable à des transformations et à l'interprétation subjective de ceux qui entrent en contact avec son contenu.

Cette section a permis de présenter l'apprentissage organisationnel selon un processus multi étapes et continu dont l'objet est l'acquisition, la diffusion, l'interprétation de la connaissance. Celle-ci est ensuite conservée et accédée à partir de la mémoire organisationnelle. Pour chacune des étapes, nous avons illustré à l'aide d'exemples concrets, comment des pratiques spécifiques viennent appuyer et contribuer à l'apprentissage organisationnel. La section suivante considère les variables contextuelles qui influencent l'apprentissage organisationnel.

4.3.3 LE CONTEXTE de L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Jusqu'à maintenant, nous avons abordé l'apprentissage organisationnel en fonction de ces résultats et par le biais d'un processus décrivant son évolution. La troisième composante de notre cadre d'analyse s'attarde au contexte organisationnel. Ce volet, en l'occurrence, la culture, les forces politiques et la dynamique sociale, est moins souvent abordé mais n'en demeure pas moins important à une compréhension globale de notre objet d'étude (Easterby-Smith, 1997). Il sera brièvement question de chacune des dimensions précitées dans cette section. Nous nous attarderons particulièrement aux travaux cherchant à cerner les forces contextuelles qui influencent l'apprentissage organisationnel dans le secteur public.

Selon un premier groupe d'auteurs, l'apprentissage organisationnel, pour être efficace, doit être adapté au contexte interne et externe de l'organisation (Tsang et al., 1997; Rashman et al., 2009; Fiol et Lyles, 1985; Burnes et al., 2003). Il n'existe pas d'approche gagnante unique, mais plutôt des approches contingentes. Bien qu'il ne soit pas possible de dégager de consensus sur la nature de ces forces contingentes, elles comprennent généralement la culture, la structure et le rythme du changement, souvent représenté par l'environnement externe ou le type d'industrie. A titre d'exemple, selon le modèle de Burnes, Cooper et West (2003), l'apprentissage organisationnel serait une stratégie appropriée pour certaines organisations uniquement. Les organisations en question évoluent dans un environnement turbulent et difficile à contrôler où la culture est orientée

vers la tâche et la structure hiérarchique est de type matriciel ou relativement aplanie. Dans le cas d'organisation où la nature du travail est plus prévisible et la stabilité est de mise, tels que les services de sécurité ou de santé, l'apprentissage organisationnel ne serait pas une stratégie réaliste ou appropriée.

Un second groupe d'auteurs envisage l'apprentissage organisationnel comme un processus de socialisation par lequel un individu acquiert à la fois des connaissances et une identité sociale par le biais de ses interactions avec les membres d'un groupe (Brown et Duguid, 2001). Cette perspective permet d'appréhender comment la connaissance évolue et se transmet à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation en dehors des canaux formels de diffusion. Elle devient, par le fait même, hautement tacite et contextuelle. En retour, cette caractéristique pourrait représenter une barrière éventuelle quant à son transfert à d'autres organisations ainsi qu'à son adoption élargie à l'intérieur de l'organisation (Rashman et al. 2009; Knight et Pye, 2005; Easterby-Smith et al., 1998; Downe et al., 2004).

La perspective sociale contraste avec les approches traditionnelles d'inspiration cognitives, selon lesquelles le rôle premier de l'apprentissage organisationnel est l'acquisition et le transfert de la connaissance afin d'appuyer la prise de décision et la résolution de problème. D'après l'approche cognitive, l'individu et l'organisation forment deux entités distinctes. L'acquisition de la connaissance s'effectue selon une démarche traditionnelle semblable à la dynamique entre l'apprenant et l'enseignant (Elkajer, 2003; Easterby-Smith et al., 1998; Brown et Duguid; 1991). Selon Lave et Wenger (1991), cette approche a pour effet d'isoler l'apprentissage de la pratique. Par exemple, les études ethnographiques de l'anthropologue Julian Orr (1996) ont permis de mettre en relief les divergences entre les descriptions de tâches formelles, les manuels et les programmes de formation et les véritables pratiques de travail sur le terrain. Orr (1996) avance que ce sont plutôt la narration, la collaboration et la construction sociale qui sont utilisés par les membres de l'organisation pour résoudre des problèmes concrets qui dépassent la portée des manuels de formation ou de l'enseignement théorique.

Outre les études de Orr (1996), la dimension sociale de l'apprentissage s'appuie sur plusieurs bases théoriques. Mentionnons entre autres les travaux de Bandura (1977) sur le rôle des interactions sociales dans le processus d'apprentissage. Ces travaux ont permis de montrer comment certains processus cognitifs interviennent à travers les relations sociales pour influencer le comportement. C'est ainsi que l'observation dans le cadre des relations interpersonnelles et, plus spécifiquement, l'imitation et le modelage, pourraient donner lieu à l'apprentissage. Ce thème est également repris par les théories constructivistes de l'apprentissage (Piaget, 1991; Papert, 1981) selon lesquelles les apprenants construisent leurs propres structures mentales en interaction avec l'environnement. Ces modèles sont axés sur des tâches ainsi que des activités concrètes et autonomes destinées à favoriser la conceptualisation et la découverte. Les travaux de Vygotskij (1997), Mead (1962) et Bruner (1986) sur la psychologie culturelle ont permis d'avancer la prémisse selon laquelle l'apprentissage et l'activité cognitive humaine sont intimement liés aux caractéristiques matérielles, symboliques et sociales du contexte d'origine.

Elkajer (2003) s'appuie sur les concepts de l'expérience et du questionnement mis de l'avant dans les travaux de Dewey (1990) dans le domaine de l'éducation pour définir le concept de l'apprentissage à travers la participation. La vision pragmatique de Dewey (1990) prévoit que la réflexion et le questionnement qui sous-tendent l'apprentissage sont indissociables de la situation ou du problème qui motive l'action. L'expérience de l'individu dans une situation donnée est l'essence même de l'apprentissage selon Dewey (1990). Une situation est composée de participants, d'objets et de facteurs intermédiaires tels que le langage et la technologie. L'individu y joue un rôle secondaire. La connaissance est dérivée de l'expérience individuelle dans un contexte donnée et de la relation de cause à effet entre la réflexion, l'action et les conséquences de cette dernière. Elle dépend également des expériences antérieures de l'individu. C'est en effet à partir de ce point de départ qu'un individu confronté à un problème cherchera à le résoudre.

Gherardi et al. (1998) résument ainsi la perspective de l'apprentissage sociale:

« When applied to the workplace, this social perspective portrays on-the-job learning as an ongoing social activity aimed at discovering what is to be done, when and how to do it according to specific routines and using

specific artefacts, and how to give a reasonable account of why it is done and of what sort of person one must become in order to be a competent member of that community. Central to this approach are two related concepts: community of practice and legitimate peripheral participation » (p.277).

La participation périphérique (« *peripheral participation* ») offre un cadre conceptuel qui permet de comprendre de quelle manière un membre novice de l'organisation s'intègre graduellement à un groupe en façonnant son identité à partir du langage, des valeurs et des habitudes des membres du groupe (Gherardi et Nicolini, 2002). Le processus de socialisation et d'apprentissage s'opère progressivement au fur et à mesure que l'apprenant acquiert des compétences et élargi son champ de responsabilités. Le concept des communautés de pratique a été, quant à lui, proposé initialement par Lave et Wenger (1991) pour rendre compte de l'agrégation, souvent accidentelle, de certains membres de l'organisation basée sur le partage de connaissance tacite. Cette connaissance présuppose en effet l'existence de communautés de pratique afin d'établir un forum contextuel essentiel à l'interprétation et à la signification partagée qui pourront par la suite conduire à l'apprentissage.

Les communautés de pratique ne sont pas des groupes formels mais bien des entités émergentes où le niveau hiérarchique est une considération secondaire. Le groupe développe habituellement une identité collective très forte et distincte, apparentée à une sous-culture (Schein, 1985). En tant que membre à la fois d'un groupe professionnel élargi et d'une organisation, les participants sont appelés à faire le pont entre la stratégie de l'organisation et les changements émergents à l'extérieur de celle-ci, d'où leur contribution unique. D'après Brown et Duguid (2001), c'est par le biais des pratiques développées par ces communautés que se transmet la connaissance tacite essentielle à l'apprentissage. Elles fournissent de plus un terrain propice à l'innovation en servant d'intermédiaire entre l'environnement et l'organisation comme en fait fois le modèle théorique proposé par Daft et Weick (1984).

Ce modèle prévoit quatre modes d'interaction. Chacun des modes est représenté par un cadran qui évolue selon deux dimensions: le degré avec lequel l'organisation analyse son environnement et le degré avec lequel l'organisation intervient directement auprès de son

environnement. Le modèle de Daft et Weick (1984) peut être illustré à l'aide de deux cas opposés. Par exemple, dans un environnement hautement imprévisible, certaines organisations seront plus proactives et opteront de définir elles-mêmes leur environnement. Ce type d'organisation aura tendance à utiliser de multiples mécanismes d'interprétation comme le dialogue et la consultation de manière à favoriser le consensus et à réduire l'ambiguïté par rapport à l'information recueillie. Une grande incertitude quant au sens à donner à l'information se traduira habituellement par plusieurs cycles de consultations. La narration, la construction sociale et la collaboration y joueront des rôles prédominants (Orr, 1996). A un autre extrême, des organisations plus passives par rapport à leur environnement interpréteront l'information en vertu des procédures déjà en place et adopteront une démarche plus proactive uniquement en période de crise. Ce type d'organisation transige habituellement avec une information peu ambiguë nécessitant un cycle de consultation moins long, quoique balisé par des règles bien précises.

En somme, les regroupements humains seraient les véhicules par excellence pour partager la connaissance et gérer le changement. Ainsi, les communautés de pratique (Brown et Duguid, 2001) et les réseaux (Knight et Pye, 2005) représentent des unités d'analyse toutes désignées pour étudier le phénomène de l'apprentissage en groupe dans un contexte organisationnel. Ils permettent d'introduire des changements sur une échelle réduite, servant en quelque sorte de laboratoires pour l'ensemble de l'organisation (Nicolini et Mezner, 1995; Elkajer 2003). Les organisations auraient ainsi tout avantage à reconnaître leur contribution et à se redéfinir en tant que communauté de communautés (Brown et Duguid, 1991).

La troisième dimension contextuelle abordée concerne l'influence de la culture sur l'apprentissage organisationnel. La plupart des écrits sur l'apprentissage organisationnel se situent dans un paradigme fonctionnaliste. En général, la culture organisationnelle y est traitée comme un élément omniprésent, mais périphérique, qui appuie la mise en œuvre de l'apprentissage organisationnel. Yanow (2000) adopte toutefois une approche différente selon laquelle la culture est le point d'origine de l'apprentissage organisationnel. Cette approche s'inspire de l'anthropologie et se situe dans un paradigme interprétatif. Selon cette perspective, l'apprentissage organisationnel prend forme dans la

transmission d'artefacts, de croyances et d'habiletés spécifiques, incluant le vocabulaire, par le biais de la socialisation entre les membres d'un groupe. La culture et, par extension l'apprentissage deviennent donc étroitement associés à un contexte particulier et à la signification partagée que lui accordent les membres dans ce contexte. En d'autres mots, l'apprentissage est le résultat des actions collectives et de l'interprétation attribuée à ces actions par les membres du groupe au quotidien. Le changement et la performance organisationnelle ne sont donc pas les finalités de l'apprentissage. Les communautés de pratique apparaissent comme un terrain d'étude tout indiqué pour observer comment s'articule l'apprentissage organisationnel, selon cette prémisse.

L'aspect relationnel et social de l'apprentissage organisationnel est étroitement lié à la dernière dimension contextuelle abordée dans cette section : la dimension politique. Selon plusieurs auteurs, cette dimension a été relativement négligée jusqu'à maintenant (Lawrence et al., 2005; Ferdinand, 2004; Vince et Saleem, 2004), mais demeure essentielle pour comprendre la dynamique sociale qui sous tend l'apprentissage ainsi que les obstacles pouvant y être associés. L'aspect relationnel de la politique peut agir comme un facilitateur à l'apprentissage organisationnel. Il peut permettre la mise en place d'un « *espace d'apprentissage* » qui offrira le climat propice à l'établissement des relations de confiance nécessaires à l'apprentissage selon Coopey et Burgoyne (2000). Cet espace doit être réservé à des communications ouvertes et franches avec un groupe diversifié de membres de l'organisation. On doit éviter de trop l'accaparer avec des experts ou des champions qui imposent leur point de vue par l'autorité. De telles circonstances pourraient induire une réaction défensive chez les membres du groupe qui se trouvent ainsi marginalisés au profit d'une minorité dominante. Les membres mis à l'écart seront ainsi portés à protéger leurs connaissances tacites plutôt que d'en faire bénéficier le groupe. Cela n'implique pas que l'objet du dialogue soit la recherche de l'unanimité. Au contraire, l'apprentissage organisationnel implique que le conflit est utilisé de manière productive pour stimuler l'argumentation de points de vue différents, éviter le piège du « *group think* » et parvenir à anticiper les difficultés dès la conception d'une idée.

Les forces politiques entrent également en jeu selon Coopey et Burgoyne (2000) pour favoriser l'émergence d'un apprentissage de second niveau ou en boucle double. En effet,

un changement d'ordre stratégique de cette ampleur sous-entend un changement parallèle de valeurs et de croyances. Ces éléments tacites sont souvent renforcés par les dirigeants en place et la structure existante. La contribution des forces politiques sert à amorcer le processus de désapprentissage en permettant une remise en question du statu quo, pour céder ensuite la place à un recadrage stratégique. Sur une base quotidienne, l'action politique des membres de l'organisation est le moteur des forces dynamiques qui engendrent la flexibilité et la stimulation requise à l'apprentissage. C'est en assurant un équilibre entre la remise en question et le consensus que l'organisation parvient à progresser et à maintenir un climat de travail sain.

En lien avec notre terrain d'étude, nous avons choisi d'approfondir brièvement l'influence des forces politiques dans le secteur public. Il en ressort que l'apprentissage organisationnel dans le secteur public est un domaine d'étude hautement complexe où les forces politiques sont une considération de premier ordre (Rashman et al., 2009; Dekker, 2004). L'aspect relationnel est d'autant plus important pour les organisations publiques puisque le partage de pratiques et d'informations par le biais de divers réseaux est une partie intégrante de leur mandat.

En plus des forces politiques, d'autres facteurs contextuels, dont la culture et la structure, influencent le processus d'apprentissage organisationnel. Par exemple, les organisations publiques adoptent typiquement une structure hiérarchique et un cadre de fonctionnement plus rigide auxquels doit se conformer le processus d'apprentissage. Ce dernier s'avère compromis lorsque certains membres de l'organisation initient des stratégies motivées par l'émotion ou les intérêts politiques en marge de ce processus. Selon Vince et Saleem (2004), l'une des sources de ce conflit provient de l'apparente contradiction entre la nature formelle des activités de gestion de l'organisation, dont l'objet est d'assurer le contrôle et une certaine prévisibilité, et l'incertitude entourant l'apprentissage organisationnel.

Cette contradiction est aussi apparente dans le discours associé à l'apprentissage organisationnel qui est parfois source de confusion pour les membres de l'organisation. Bien que l'apprentissage soit identifié comme une priorité organisationnelle; les

comportements récompensés sont ceux qui appuient le statu quo et évitent les remises en question. Cette argumentation est également reprise par Levinthal et March (1991) et sera explorée davantage dans la section portant sur les obstacles à l'apprentissage. Une explication possible tient du fait que la place importante occupée par l'interprétation collective dans le processus d'apprentissage organisationnel peut représenter une menace aux structures de pouvoir formel lesquelles sont habituellement la source de l'information et des décisions dans l'organisation. Ces structures s'accompagnent d'une vision individualiste de l'apprentissage qui peut, elle aussi, s'avérer un frein à l'apprentissage selon Vince et Saleem (2004).

C'est le constat auquel parviennent les auteurs suite à une étude empirique sur l'apprentissage organisationnel réalisée dans le secteur public. Vince et Saleem (2004) utilisent comme exemple la gestion par compétence et le plan d'apprentissage personnel pour illustrer leur point de vue. D'une part, ces outils permettent d'établir et de communiquer des objectifs à atteindre. D'autre part, le plan d'apprentissage est systématiquement associé à une offre formelle de formation et des délais fixes. Quant aux modèles de compétence, ils agissent comme des cadres rigides pour définir les attentes dans l'organisation. Dans cette optique, ces deux véhicules servent plutôt à contrôler et à définir ce qui doit être acquis et de quelle manière. D'après Ferdinand (2004), les efforts déployés pour structurer et codifier l'apprentissage témoignent de l'influence des forces politiques dans ces organisations et d'une vision restrictive de l'apprentissage organisationnel.

Un second groupe d'auteurs (Downe et al., 2004) en arrive à des conclusions similaires suite à une étude empirique visant à identifier les barrières au transfert d'apprentissage entre différentes organisations dans le secteur public. Le manque de ressources, en termes de temps, d'argent et de personnel et l'incompatibilité des contextes organisationnels ont été identifiés comme des facteurs limitant le transfert des apprentissages. En revanche, l'établissement préalable d'une relation de confiance ainsi que la présence de points de vue diversifiés ont été identifiés comme des facteurs facilitant l'apprentissage lors des rencontres entre les organisations impliquées. Le niveau de représentation des participants aux échanges a aussi été souligné. Afin d'éviter d'obstruer l'apprentissage,

les représentants doivent posséder l'expertise et le niveau hiérarchique approprié pour diffuser l'information une fois de retour dans leur organisation et pour prendre les décisions requises au moment opportun.

Le manque de temps est aussi une préoccupation commune. Plus souvent qu'autrement, ce sont les phases d'interprétation et d'expérimentation collective du processus d'apprentissage qui s'en trouvent éliminées. Selon Vince (2000), les forces politiques et culturelles à l'œuvre dans ce cas-ci ont des retombées positives dans la mesure où elles satisferont le besoin d'autonomie des membres. Par contre, elles ont pour effet de limiter les opportunités d'apprendre et d'expérimenter en groupe dans un contexte sécuritaire où l'erreur fait partie intégrante du processus. L'une des prémisses de base de l'apprentissage organisationnel est une responsabilisation partagée par l'ensemble des membres du groupe; ce qui peut représenter une menace pour les sources d'autorité formelle.

Il est ainsi possible d'établir une spirale de causalité entre une culture organisationnelle individualiste, l'aversion du risque de peur de faire une erreur et la tendance à se déresponsabiliser lorsqu'une erreur survient ou qu'un objectif n'est pas atteint (Vince et Saleem, 2004). A leur tour, ces conditions produisent un climat d'anxiété qui limite le processus de réflexion, ce qui a pour effet de freiner les communications entre les collègues et les différents niveaux hiérarchiques de l'organisation. Plusieurs auteurs, notamment Senge (1990), ont identifié un cercle vicieux similaire comme l'une des entraves principales au processus de l'apprentissage organisationnel.

Pour Vince (2000), le rôle des gestionnaires revêt une grande importance pour briser ce cycle dans les organisations publiques. Comme Nonaka (1994), il leur confie la responsabilité d'établir les conditions propices à l'apprentissage dont la réflexion critique et l'expérimentation en groupe. Les membres du groupe sont ainsi habilités à prendre des décisions, ce qui allège le fardeau du gestionnaire et la tendance au blâme et à l'aversion du risque. « *Authority comes from an ability to open leadership and decision-making to the critique and imagination of others* » (Vince, 2000, p.42). L'apprentissage devient par

le fait même partie intégrante des rôles et responsabilités des gestionnaires plutôt qu'une activité marginale.

Cette section a permis de constater que différentes forces contextuelles influencent l'apprentissage organisationnel et doivent être considérées afin de comprendre pleinement la dynamique qui sous tend ce phénomène. Les sections suivantes nous permettront de préciser de manière plus concrète comment ces forces agissent en tant qu'obstacles ou conditions habilitantes à l'apprentissage organisationnel.

4.4 CONDITIONS HABILITANTES de L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Cette section aborde l'apprentissage organisationnel sous un angle plus prescriptif, c'est-à-dire des conditions de succès destinées à assurer une mise en œuvre réussie. Cela permet, par la même occasion, d'établir des liens entre les fondements théoriques présentés aux sections précédentes et leurs incarnations dans la pratique. Ce sont par ailleurs ces manifestations de l'apprentissage organisationnel que nous chercherons à identifier dans notre recherche empirique.

Selon les auteurs se situant à l'intérieur du paradigme fonctionnaliste, les facteurs de succès de l'apprentissage organisationnel seraient des variables de la culture organisationnelle comme le leadership, les valeurs, les croyances et les communications (Popper et Lipshitz, 2000; Popper et al., 2004). Le consensus émergent de ces auteurs est à l'effet que la culture de l'organisation doit être propice à l'apprentissage et à l'amélioration continue (Garvin, 2008; Downe, 2004). Concrètement, cela implique la transparence dans les communications et l'accès à une information complète, sans équivoque et dans des délais opportuns (Dixon, 1995). La culture doit favoriser un climat de confiance et de sécurité où les membres ont l'opportunité d'expérimenter sans craindre le blâme ou la réprimande. Cette tolérance implique qu'une certaine déviation des normes organisationnelles est admise. Par exemple, les membres doivent être en mesure de mettre de côté les niveaux hiérarchiques afin de pouvoir discuter ouvertement d'un problème à résoudre avec l'ensemble du groupe. La présence de tous les membres, et non de représentants seniors ou de délégués, est également souhaitable. La responsabilité de

l'apprentissage est ainsi partagée par chacun des membres de l'organisation qui sont redevables de la démarche et de ses résultats. Il importe, par ailleurs, qu'au moins un des participants possède le pouvoir décisionnel nécessaire pour mettre en œuvre les recommandations du groupe (Dixon, 1995; Lawrence et al., 2005).

Une seconde condition habilitante est liée aux qualités du leader. Cela signifie un style de leadership transformationnel ou participatif et des dirigeants qui appuient activement l'apprentissage par leurs actions (Popper et Lipshitz, 2000). Les leaders de l'organisation doivent faire preuve d'ouverture et encourager le dialogue et l'écoute. Selon Garvin et al. (2008), les échanges francs et ouverts permettent d'en arriver à des solutions créatrices plutôt que de se limiter aux causes superficielles d'un problème. Le rôle des leaders revient à poser des questions pour encourager la discussion et les idées hors normes. Les dirigeants doivent aussi être conscients de la tendance à initier des stratégies défensives tant chez les autres qu'en ce qui les concerne (Senge, 1990). Pour Nonaka (2007), les cadres intermédiaires jouent un rôle primordial dans le processus d'apprentissage et la création de la connaissance. C'est à eux que revient la responsabilité d'organiser le chaos que ces activités génèrent. Autrement dit, ils doivent synthétiser les connaissances tacites du personnel de première ligne et des cadres supérieurs et la rendre explicite afin qu'elle puisse être incorporée à de nouveaux produits et technologies.

Selon Dixon (1995), ces aptitudes doivent être partagées par les autres membres du groupe. Le dialogue étant l'un des piliers de l'apprentissage organisationnel, tous les membres du groupe devraient être en mesure d'y contribuer de façon productive, même s'ils doivent recevoir de la formation à cet effet. A tout le moins, les participants devraient partager un vocabulaire technique commun (Nonaka, 1994; Downe, 2004) afin de pouvoir entamer le dialogue sur une même base.

Enfin, un quatrième facteur de succès implique une dimension procédurale et structurelle. Des infrastructures et des pratiques concrètes doivent être mises en place pour accompagner chacune des étapes du processus de l'apprentissage organisationnel décrit plus tôt (Garvin et al., 2008; Downe et al, 2004). Il s'agit donc d'identifier les sous processus, les systèmes, les projets et les groupes impliqués. Des efforts doivent être

déployés afin de formaliser et d'harmoniser les étapes du processus pour maximiser les résultats de la démarche d'apprentissage. Il sera ainsi possible d'en mesurer les impacts et de démontrer un lien avec la performance organisationnelle (Downe et al., 2004; Susana Pérez et al., 2005). En somme, les étapes de la diffusion et de la mémoire organisationnelle doivent être approchées de manière plus systématique pour éviter qu'une part importante de la connaissance produite ne soit perdue.

4.5 OBSTACLES à L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Selon les perspectives que nous avons vues jusqu'à maintenant, l'apprentissage organisationnel peut prendre la forme d'un cycle par lequel les individus : agissent, portent un regard critique sur leurs actions et effectuent des ajustements ou des modifications en profondeur sur leur façon de faire. Des obstacles à l'apprentissage surviennent lorsque ce cycle est interrompu (Schimmel et al., 2009). Cette section vise à décrire certains des principaux obstacles à l'apprentissage organisationnel, en commençant par les stratégies défensives.

Les remises en question en profondeur qui peuvent survenir lors des étapes d'interprétation et de signification sont particulièrement vulnérables aux stratégies défensives d'ordre individuel ou organisationnel (Argyris et Schön, 2002). C'est lors de ces étapes que sont révélées des contradictions entre les buts poursuivis et la théorie d'usage. Celles-ci se manifestent par des conflits latents entre les individus ou les groupes d'individus dans l'organisation. Ces conflits, induits par un raisonnement défensif chez les individus, résultent de l'incompatibilité entre le cadre d'action proposé et les façons de faire actuelles. En d'autres mots, lorsque confrontés à une situation gênante ou à un problème qu'ils ne savent trop comment résoudre, certains individus ont recours à des réactions défensives qu'Argyris et Schön (2002) appellent des boucles d'inhibition primaires. Ce type de réaction fait place au cynisme et au pessimisme qui, à leur tour, ne font que perpétuer le cycle des boucles d'inhibition.

Les stratégies défensives d'ordre organisationnel sont les politiques et les actions destinées à éviter l'embarras ou encore une menace en contournant la situation

susceptible de générer ces réactions. Ces stratégies font en sorte qu'il est peu probable que l'organisation puisse enrayer les causes fondamentales du problème. L'incertitude et la complexité de la situation ont pour effet d'amplifier les réactions défensives qui se manifestent par un repli sur la théorie d'usage. En voici des exemples:

- Se concentrer uniquement sur l'atteinte des objectifs établis;
- Insister sur les réussites passées;
- Besoin de gérer l'environnement et la tâche en évitant de se montrer vulnérable;
- Besoin de se protéger et de protéger l'autre par la rétention d'informations;
- Exprimer de faux sentiments, utiliser la manipulation et le mensonge.

C'est au moment où l'organisation tente de se départir de sa théorie d'usage, ou des routines existantes (Levitt et March, 1988), qu'intervient le processus de désapprentissage. Ce terme, initialement attribué à Hedberg (1981), a été repris depuis à maintes reprises dans la littérature pour décrire l'abandon délibéré des vieilles routines pour les remplacer par de nouvelles, le cas échéant (Tsang et Zahra, 2008). C'est donc dire que le désapprentissage s'accompagne habituellement d'un nouvel apprentissage, mais ce n'est pas toujours le cas. Par exemple, une organisation peut décider de se départir d'une technologie ou d'un procédé, sans le remplacer. Le désapprentissage implique que les routines doivent être retirées ou effacées de la mémoire organisationnelle.

Le défi s'avère beaucoup plus grand lorsque cette mémoire réside chez les membres de l'organisation, puisque le changement est souvent synonyme d'anxiété et de résistance chez les individus, tel que mentionné plus tôt. Plus le changement est d'ordre radical, plus l'organisation est âgée, plus le désapprentissage aura tendance à être une opération complexe (Tsang et Zahra, 2008). Par exemple, un changement dans le personnel senior de l'organisation ou d'une unité peut précipiter le désapprentissage. Pour Nystrom et Starbuck (1984), un changement des cadres supérieurs est la meilleure manière de produire une modification des valeurs et de garantir le succès du désapprentissage ou d'un nouvel apprentissage, particulièrement en période de crise.

Du point de vue de Levinthal et March (1993) et Simon (1991), la quête de l'apprentissage organisationnel est vulnérable devant ce qu'ils appellent des pièges de compétence. Ce danger survient alors qu'une organisation tend à devenir plus

performante suite à l'utilisation répétée de certaines technologies, systèmes ou procédés. Cela conduit l'organisation à attribuer son succès à l'utilisation du procédé en question plutôt qu'à d'autres facteurs, dont la spécialisation ou l'effet de la courbe d'apprentissage, par exemple. Devant ce succès, le réflexe de l'organisation est souvent de se spécialiser dans une technologie unique ou d'adopter un procédé ou un système à l'exclusion des autres. Lorsque l'organisation adopte cette approche sur une longue période, il existe une grande probabilité qu'elle utilise des procédés ou des technologies sous-optimaux.

Une autre difficulté provient du fait que l'apprentissage organisationnel est un phénomène hautement complexe où interagissent plusieurs organisations, systèmes et sous-systèmes afin de produire les expériences qui se traduiront par l'apprentissage. Les liens de causalités entre ces différentes composantes sont cependant difficiles à cerner correctement donnant lieu à des erreurs d'inférence (Levinthal et March, 1993). Par exemple, l'atteinte de certains objectifs organisationnels peut être attribuée à un nouveau leader alors que le succès est plutôt dû au contexte économique favorable. Les routines ayant connu un dénouement favorable, particulièrement si celui-ci est à court terme, seront associées au succès et encouragées par l'organisation et ce, souvent aux dépens d'une compréhension juste des véritables raisons de ce succès. Elles auront donc tendance à être perpétuées.

March (1991) distingue deux processus qui sous-tendent l'apprentissage organisationnel : l'exploitation et l'exploration. C'est en parvenant à équilibrer ces deux activités que l'organisation maximise ses chances d'améliorer la performance organisationnelle par l'apprentissage. L'exploration comprend des activités d'expérimentation et de recherche dans le but de générer des innovations. Les résultats sont incertains, éloignés dans le temps et souvent improductifs. L'exploration peut ainsi être comparée à l'apprentissage en boucle double. L'exploitation consiste à tirer profit ou à raffiner les technologies existantes. Les retours sont rapides, prévisibles et généralement favorables.

La tendance naturelle est de se tourner vers l'exploitation plutôt que l'exploration pour les raisons précitées, ce qui rend l'organisation vulnérable, particulièrement dans un

contexte de changements rapides. Dans un même ordre d'idée, les gestionnaires promus par l'organisation seront ceux ayant connu du succès dans le passé, souvent par le biais d'une stratégie d'exploitation. En contraste, l'exploration représente un niveau de risque élevé et ne portera fruits qu'après plusieurs tentatives infructueuses, ce que l'organisation aura tendance à considérer comme des échecs pour le gestionnaire responsable. Promouvoir la diversité organisationnelle par du nouveau personnel, appuyer la progression de carrière de membres au profil diversifié et modifier le système de récompenses peuvent aider à favoriser l'exploration et à rétablir l'équilibre entre ces deux forces.

A partir d'une revue de littérature, Schimmel et Muntslag (2009) ont identifié deux obstacles principaux à l'apprentissage en boucle double: le manque de dialogue et l'absence d'expérimentation. Selon la perspective systémique retenue par les auteurs, l'origine des ces obstacles est attribuable à des barrières qui freinent l'apprentissage en boucle simple. Parmi les plus importants, une structure organisationnelle trop rigide ou fragmentée qui limite la rétroaction et le partage d'informations ou entraîne une très grande segmentation des tâches et une absence de redondance (Nonaka, 1994). Mentionnons aussi le contrôle excessif de l'information. Cela peut se manifester par une restriction de l'information par certains groupes ou une approche sélective dans le but de privilégier les données qui soutiennent le statu quo (Levinthal et March, 1993) ou encore l'utilisation d'un médium qui n'est pas adapté au message (Huber, 1991). Dans le même ordre d'idée, une attitude passive par rapport à l'environnement (Daft et Weick, 1984) ou une interprétation erronée des relations de cause à effet entre les données recueillies (Levinthal et March, 1993) conduira à des interruptions du cycle d'apprentissage. La technologie en place, dont des systèmes d'information inefficaces ainsi qu'un style de leadership autocratique peuvent contribuer à amplifier ces obstacles.

V- CADRE CONCEPTUEL

5.1 DÉFINITION des CONCEPTS CLÉS

Le cadre théorique présenté à la section précédente permet de dégager la définition suivante de l'apprentissage organisationnel, laquelle sera utilisée dans le cadre de notre recherche: « *processus, entraîné par des pratiques volontaires, par lequel une organisation acquiert et/ou génère des connaissances qui produisent un changement cognitif et modifient l'étendue des comportements potentiels de l'organisation* » (Pain et Barrette, p.2, 2008). Cette définition rejoint directement deux des trois composantes de notre cadre d'analyse théorique, soit les résultats de l'apprentissage, tant au niveau cognitif que comportemental, ainsi que le processus qui sous tend l'apprentissage organisationnel. La conception de l'apprentissage organisationnel en tant que processus reprend le caractère dynamique et intégrateur proposé par Dixon (1992). Ce processus implique que l'organisation est engagée dans un cycle d'apprentissage continu; ce qui contraste avec l'organisation apprenante qui représente une fin en soi. La définition s'inspire de différentes disciplines, principalement du management, de la psychologie et du développement organisationnel. Enfin, elle précise que l'apprentissage organisationnel se concrétise dans diverses pratiques de gestion et comportements organisationnels. Ce dernier point permet d'établir un pont avec notre modèle d'analyse élaboré à partir d'une recension des pratiques de l'apprentissage organisationnel. Ce modèle sera présenté à la section 5.4.

Cette emphase sur les pratiques et le processus de l'apprentissage organisationnel explique la raison pour laquelle la troisième composante du cadre d'analyse, le cadre contextuel, n'est pas explicitement apparent dans cette définition. Certains éléments tacites de l'apprentissage organisationnel dont la culture, le processus de socialisation et l'influence des forces politiques ne peuvent être répertoriés en tant que pratiques de l'apprentissage organisationnel en raison de leur caractère intangible. Cet aspect sera néanmoins considéré dans l'interprétation de nos résultats de recherche. Le contexte demeure en effet une variable hautement pertinente pour comprendre comment s'opère le processus dans lequel évolue les pratiques de l'apprentissage organisationnel et ce,

particulièrement dans un contexte public (Bate et Robert, 2002). Le phénomène de socialisation, tel que présenté dans l'analyse des forces contextuelles, sera notamment abordé par l'entremise des dynamiques inhérentes à notre population de recherche, soit la collectivité des ressources humaines à la fonction publique fédérale. Cette collectivité se substituera à l'organisation traditionnelle pour les fins de cette recherche.

Le concept d'organisation est en effet indissociable de l'apprentissage organisationnel. D'après Argyris et Schön (2002), l'apprentissage organisationnel débute par l'action organisationnelle. En d'autres mots, lorsque des individus, regroupés en collaboration dans un système de tâches encadrées par des règles et des principes constitutifs, c'est-à-dire l'organisation, initient une action au nom de cette organisation. Le concept de l'organisation lui-même a été peu défini dans la littérature sur l'apprentissage organisationnel. Il est habituellement présumé qu'il s'agit d'une entreprise du secteur privé puisque c'est le terrain d'étude privilégié jusqu'à maintenant par les chercheurs. Ce constat peut être vérifié à travers différents modèles de l'apprentissage organisationnel alors que les variables telles que la concurrence, le profit, l'innovation au niveau du produit et de la technologie sont orientées vers une économie de marché et le secteur privé. L'organisation est alors présumée comme étant une entreprise, et par extension l'ensemble de sa main d'œuvre.

Dans le secteur public, les frontières de l'organisation sont plus fluides. Les membres de l'organisation appartiennent à des communautés ou collaborent à des réseaux professionnels et des partenariats qui transcendent les frontières traditionnelles de leur organisation : un ministère, un bureau ou une agence. Ces communautés sont par ailleurs essentielles à la capacité d'apprendre à la fois des individus et de l'organisation. Elles servent de véhicules pour interpréter et diffuser la connaissance, tant au niveau tacite qu'explicite (Rashman, 2009). Selon Vince et Broussine (2000), le modèle de prestation de services et le type de gouvernance propre au secteur public font en sorte que l'apprentissage et le partage de connaissance seraient concentrés au niveau d'unités spécifiques et de groupes professionnels.

Nous proposons donc d'utiliser les communautés de pratiques comme unité d'analyse dans cette recherche et plus spécifiquement la collectivité des ressources humaines à la fonction publique fédérale. Une communauté de pratique peut être définie comme une entité où les membres partagent leurs expériences et leurs connaissances de manière ouverte et créatrice dans le but d'encourager le développement de nouvelles approches à la résolution ou à l'amélioration de problème. Ces démarches appuient la stratégie, le transfert des meilleures pratiques et le développement des compétences professionnelles afin d'aider l'organisation à recruter et à retenir le personnel (Bate et Robert, 2002). Cette approche s'inscrit sous la dimension contextuelle et sociale de notre cadre d'analyse.

La communauté des ressources humaines à la fonction publique fédérale est aussi désignée sous le nom de collectivité fonctionnelle. Le Conseil du Trésor du Canada propose la définition suivante des collectivités fonctionnelles:

« Les personnes qui travaillent à la fonction publique du Canada et qui ont des objectifs de travail, des fonctions et des intérêts professionnels en commun font partie de ce que l'on appelle des collectivités fonctionnelles. (...) Chaque collectivité fonctionnelle permet à ses membres de répondre à leurs besoins et aspirations personnels et professionnels. Ceux qui partagent une préoccupation particulière ou un intérêt personnel (tel l'apprentissage) peuvent décider de travailler ensemble de façon informelle, et même conjointement avec d'autres collectivités fonctionnelles pour former ce qui s'appelle une communauté de pratique » (Lexique: Guide de planification des ressources humaines, Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, 2009, <http://www.tbs-sct.gc.ca/gui/hrpg/hrpg-prh-02-fra.asp?for=hrps>) ».

L'appartenance à ce groupe et la pratique des différentes disciplines ressources humaines contribuent à la construction identitaire des membres du groupe par le biais du processus de socialisation. Elle sert de point de référence aux partages de la connaissance par l'entremise des expériences de travail et du vocabulaire. En d'autres mots, elle est un élément central aux phases d'interprétation et d'expérimentation de l'apprentissage organisationnel (Brown et Duguid, 2001; Yanow, 2003).

En résumé, la définition de l'apprentissage organisationnel retenue permet d'appréhender ce phénomène par une approche intégratrice qui tient compte de deux des trois volets du cadre d'analyse théorique que nous utilisons. Le volet social de la dimension contextuelle

sera traité indirectement à travers le choix de la collectivité des ressources humaines en tant qu'unité d'analyse. L'ensemble des forces contextuelles, ainsi que les conditions facilitant ou freinant l'apprentissage seront repris dans l'interprétation de nos résultats.

5.2 QUESTION DE RECHERCHE

Les sections précédentes de ce travail ont permis d'établir que la fonction publique fédérale canadienne a entrepris différentes initiatives de modernisation introduisant ainsi des changements importants dans l'exécution du travail et la gestion des personnes. L'apprentissage a été identifié en tant que priorité organisationnelle pour aider les fonctionnaires fédéraux à réaliser cette transition. De nombreux écrits scientifiques confirment que l'apprentissage organisationnel s'avère une approche recommandée, quoique délicate à mettre en œuvre, pour initier le changement, encourager le dialogue et favoriser l'innovation (Dixon, 1992; Argyris et Schon, 2002; Senge et al., 1999; Schimmel et Muntslag, 2009).

Nos recherches ont aussi permis de déterminer que les réseaux, tels que les communautés de pratique, sont des instruments privilégiés pour partager la connaissance, stimuler l'innovation et appuyer la résolution de problème. La dimension de l'apprentissage organisationnel que nous avons retenue, soit celle d'un processus dynamique et continu comprenant l'acquisition, la diffusion l'interprétation et la sauvegarde de la connaissance, s'aligne de près avec cette poursuite. De plus, ce type de regroupement serait plus efficace que les modèles hiérarchiques traditionnels pour favoriser l'apprentissage organisationnel (Bate, 2000).

Notre recension de la littérature a également démontré que l'apprentissage organisationnel évolue selon un continuum d'activités impliquant des groupes de personnes. Ces activités prendront différentes formes selon le contexte dans lequel évolue le groupe en question. Ce sont ces différentes incarnations que nous chercherons à identifier pour un groupe donné, soit la collectivité des ressources humaines. Dans un premier temps, nous souhaitons donc discerner les pratiques explicites qui appuient l'apprentissage organisationnel.

Le premier volet de notre question de recherche se lit comme suit :

Peut-on affirmer que la collectivité des ressources humaines à la fonction publique fédérale canadienne met en application des pratiques qui appuient l'apprentissage organisationnel?

P1 : La collectivité des ressources humaines met en application des pratiques qui appuient l'apprentissage organisationnel tel que représenté selon le modèle diagnostique de Pain et Barrette (2008).

Notre recension de la littérature a permis de déterminer que certaines conditions de succès sont souhaitables afin que l'apprentissage organisationnel puisse prendre racine. Plusieurs de ces conditions font allusion aux dimensions tacites de la connaissance et du comportement organisationnel tels que la culture, le leadership ainsi que les forces politiques et sociales. Dans un second temps, nous chercherons donc à mieux comprendre l'influence de ces facteurs sur la dynamique de l'apprentissage organisationnel.

En revanche, différents obstacles à l'apprentissage organisationnel ont été identifiés dont la réticence à remettre en question les règles établies, le manque de transparence, la place limitée accordée à l'exploration aux dépens de l'exploitation et le contrôle excessif de l'information. Le second volet de notre recherche permettra également de mettre en lumière certains de ces obstacles afin d'appuyer l'analyse des résultats obtenus.

Le second volet de notre question de recherche se lit comme suit:

Quels sont les facteurs dominants qui influencent l'adoption des pratiques en matière d'apprentissage organisationnel chez la collectivité des ressources humaines à la fonction publique fédérale canadienne?

P2 : L'apprentissage étant étroitement associé au contexte où il prend place (Elkajer, 2003), le processus de socialisation ainsi que les forces politiques et culturelles, sont des facteurs déterminants dans l'adoption des pratiques en matière d'apprentissage organisationnel.

5.3 TERRAIN D'ÉTUDE

5.3.1 LA FONCTION PUBLIQUE DU CANADA

Le besoin de moderniser et de transformer les institutions publiques fédérales ne date pas d'hier. En décembre 1989, le Premier ministre du Canada annonçait un projet de réforme et de renouvellement de la fonction publique intitulé « *Fonction publique 2000* ». Cette initiative visait à adapter la fonction publique du Canada aux défis de plus en plus exigeants de l'environnement national et international. L'objectif de « *Fonction publique 2000* » était non seulement de changer la façon dont les ressources humaines étaient gérées mais, plus généralement, la façon dont le gouvernement accomplissait son travail. En 1999, le discours du trône ainsi que le rapport annuel du Greffier au Premier ministre du Canada établissaient le cadre d'intervention de cette vision. Madame Jocelyne Bourgon, à l'époque Greffier du Conseil privé, annonçait que la fonction publique devait devenir « (...) *a borderless institution that facilitates the flow of ideas; a learning organization that disseminates knowledge and generates new ideas; and an organization characterized by effective leaders at all levels* » (Learning and Development Committee: Progress Report, 2003, p.3).

Un comité sur l'apprentissage et le développement composé de représentants seniors de la fonction publique fut mis sur pied suivant cette recommandation. Le groupe travailla en étroite collaboration avec le Centre Canadien de gestion, aujourd'hui l'École de la fonction publique du Canada, pour tenir des consultations et déposer deux rapports clés. Des groupes de travail ont, quant à eux, produit des outils dont des guides pratiques, un index de l'organisation apprenante et des inventaires de pratiques exemplaires. La clientèle visée par ces outils était avant tout les gestionnaires. Bien que les rapports proposaient des recommandations concrètes, leur contenu était plutôt générique et orienté vers la mise en œuvre d'une organisation apprenante. Le guide des pratiques exemplaires a néanmoins permis d'identifier des initiatives d'apprentissage organisationnel élaborées à l'intention de certaines communautés de pratique comme, par exemple, les gestionnaires de la communauté des sciences et technologie ainsi que le groupe des spécialistes de Transport Canada.

L'ensemble de ces démarches conduira, entre autres, à l'inauguration de la politique du Conseil du trésor en matière d'apprentissage, la formation et le perfectionnement en 2006. Cette politique reflète l'engagement du gouvernement fédéral à ce sujet :

« (...) à assurer une prestation de services offerte aux Canadiens par un effectif qualifié, bien formé et professionnel; à l'appui de cet objectif, elle reconnaît que l'apprentissage des fondements de la fonction publique est nécessaire. Elle vise à promouvoir des valeurs de leadership organisationnel fondées sur des pratiques de gestion avant-gardistes et sur l'amélioration constante de la performance » (Politique du Conseil du Trésor en matière d'apprentissage, de formation et de perfectionnement, 2006, <http://www.tbs-sct.gc.ca/pol/doc-fra.aspx?id=12405§ion=text>).

C'est également en 2006 que le projet de Renouveau de la fonction publique prendra la relève des efforts amorcés par « *Fonction publique 2000* ». Le Renouveau de la fonction publique énonce, dans un rapport annuel au Premier ministre, les grandes orientations pour la fonction publique en ce qui a trait à la gestion des personnes. Ce rapport donne suite à un Plan d'action annuel. Pour 2010-11, le perfectionnement des employés par l'entremise de la gestion de la connaissance et des talents demeure l'une des quatre grandes priorités. Spécifiquement, le Plan d'action prévoit que les administrateurs généraux intégreront systématiquement des mécanismes de gestion du savoir et de l'information à leurs stratégies de gestion des talents et de planification de la relève. Comme pour les Plans d'action précédents, les administrateurs généraux devront rendre compte de leurs progrès annuellement au Greffier.

Ce tour d'horizon permet de constater que l'apprentissage organisationnel est une orientation stratégique prioritaire de la fonction publique depuis plusieurs années. La façon dont cette priorité s'articule au quotidien demeure moins apparente, notamment en raison de la complexité du terrain d'étude. Nous avons donc choisi de restreindre notre terrain d'étude à la collectivité fonctionnelle des ressources humaines afin de pouvoir mieux rendre compte du volet pratique de l'apprentissage organisationnel.

5.3.2 LA COLLECTIVITÉ DES RESSOURCES HUMAINES

La collectivité des ressources humaines est concentrée dans le groupe professionnel³ des « PE ». Bien que plusieurs autres groupes professionnels œuvrent dans le domaine des ressources humaines (CR, AS, EX et autres), notre terrain d'étude se limite aux membres du groupe PE. La collectivité des ressources humaines est composée en très grande majorité de femmes. L'âge moyen des membres de ce groupe demeure près de l'âge moyen de l'ensemble des fonctionnaires fédéraux, cependant une proportion élevée est âgée de moins de 35 ans ou de plus de 49 ans, ce qui contribue à accentuer la mobilité interne des PE (Étude sur la mobilité des fonctionnaires, Commission de la fonction publique du Canada). Les membres de ce groupe restent en moyenne moins de 2 ans dans un même poste et moins de trois ans au même niveau hiérarchique. Enfin, 17% des PE occupent un emploi dans des agences centrales comme l'École de la fonction publique, la Commission de la fonction publique et le Secrétariat du Conseil du Trésor. Les autres se retrouvent dans les ministères/agences. (Profil démographique des PE, Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, 2010).

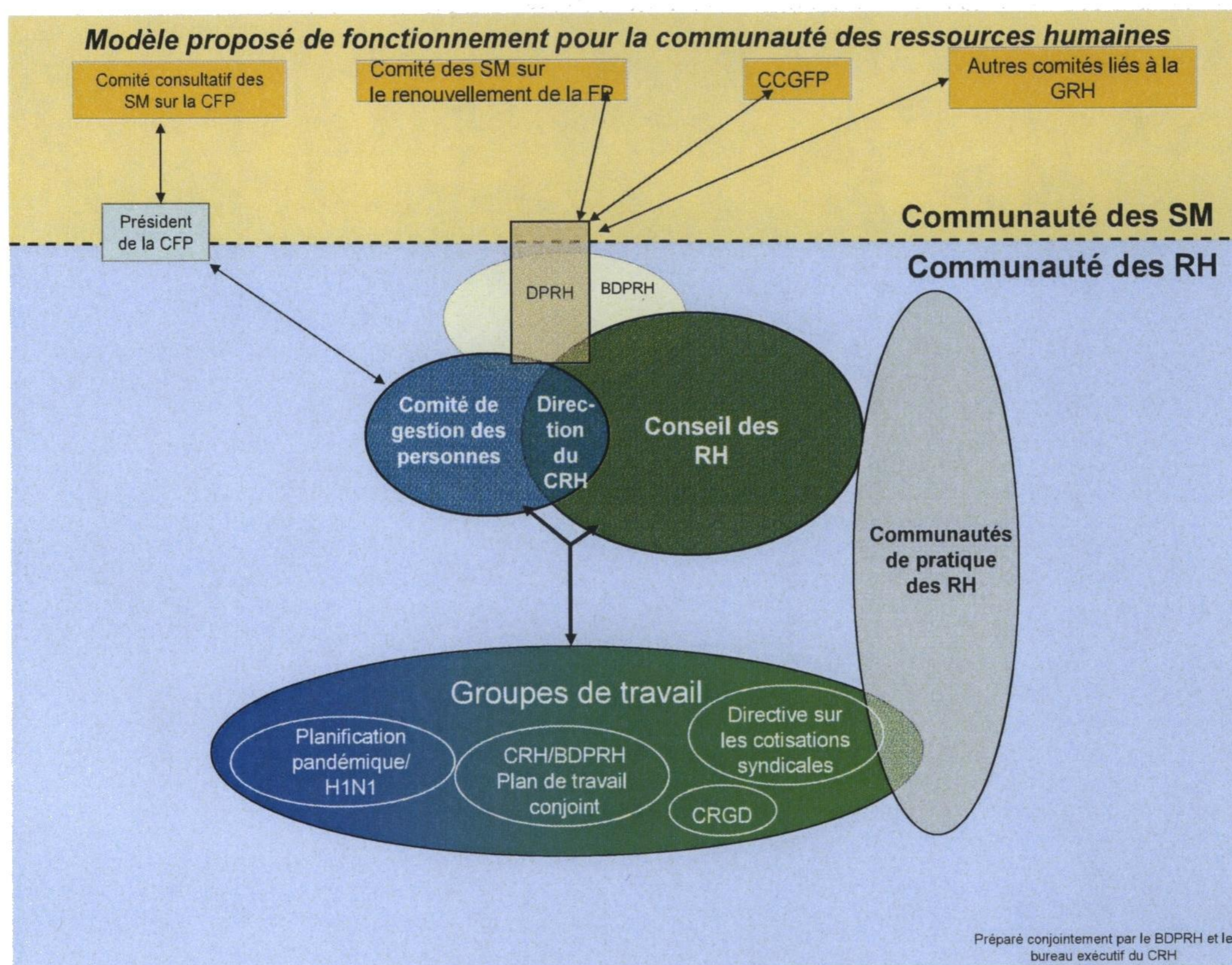
Le modèle de gouvernance de la collectivité des ressources humaines a subi en 2009-10 un remaniement important suite aux recommandations du Greffier et du Comité consultatif du Premier ministre sur la fonction publique. Le Bureau du dirigeant principal des ressources humaines a été créé en 2009 afin de simplifier la structure organisationnelle, réduire les dédoublements d'efforts et appuyer les administrateurs généraux dans leur imputabilité pour la gestion des personnes à la fonction publique (Modèle de fonctionnement de la communauté des RH, Conseil des RH et Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, 2010). Le nouveau modèle de gouvernance, présenté à la figure 1, prévoit une interaction plus importante entre le Conseil du Trésor, représenté par le Bureau du dirigeant principal des ressources humaines, avec les ministères/agences et la communauté des ressources humaines. Ces interactions prendront la forme de collaboration et de consultation, notamment avec le Conseil des ressources humaines, le

³ Un groupe professionnel est : Une subdivision d'une catégorie d'emplois similaires pour lesquels les titulaires possèdent des compétences semblables. Le groupe professionnel est habituellement lié à un marché du travail identifiable à l'extérieur de la fonction publique. (Lexique: Guide de planification des ressources humaines, Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, 2009, <http://www.tbs-sct.gc.ca/gui/hrpg/hrpg-prh-02-fra.asp?for=hrps>)

comité de gestion des personnes et les groupes de travail sur des enjeux touchant la gestion des personnes.

Des communautés de pratique, au nombre de 14, sont aussi comprises dans le modèle de gouvernance. Ces communautés sont, pour la plupart, des réseaux sociaux constitués autour des disciplines RH et des fonctions professionnelles dans le but d'échanger sur une base volontaire. Pour les fins de cette recherche, notre population cible comprend l'ensemble de la communauté des ressources humaines, y compris ces différentes communautés de pratique.

FIGURE 1 - *Modèle de fonctionnement proposé pour la communauté RH*



Source : Conseil des ressources humaines et Bureau du dirigeant principal des ressources humaines

Pour conclure cette section, rappelons que la collectivité des ressources humaines fait face à d'importants défis. Les orientations stratégiques de la fonction publique en matière de gestion des personnes impliquent directement les professionnels en ressources humaines. Afin de maintenir un climat favorable à l'innovation, la fonction publique doit

poursuivre la modernisation de ses infrastructures, adopter une gestion du risque moins conservatrice et encourager la collaboration avec les partenaires externes dont les institutions d'enseignement, les organisations de politiques sociales et les groupes de réflexion (17^e rapport annuel du Greffier au Premier Ministre du Canada, 2010). Dans ce contexte, les conseillers en ressources humaines sont appelés à délaissier les tâches administratives pour adopter un rôle d'agent de changement et de conseiller stratégique. La collectivité des ressources humaines doit également tirer profit de son nouveau modèle de gouvernance, maximiser la collaboration et appuyer les administrateurs généraux avec leurs responsabilités élargies en matière de ressources humaines.

5.4 MODÈLE du SYSTÈME des PRATIQUES D'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

En raison de l'absence de consensus au niveau du construit de l'apprentissage organisationnel, la façon d'opérationnaliser ce concept ne fait pas non plus l'unanimité (Easterby-Smith et al., 1998). Certains chercheurs ont développé des outils de diagnostic ou des questionnaires pour mesurer la présence et la portée de l'apprentissage organisationnel dans une organisation donnée (Garvin et al., 2008; Tannembaum, 1997; Marsick et Watkins, 2003). Ces trois groupes de chercheurs proposent de mesurer l'apprentissage organisationnel selon une approche quantitative à l'aide d'un questionnaire et d'une échelle de Likert. Ces modèles offrent l'avantage de pouvoir être relativement accessibles. Ils présentent toutefois des limites en ce qui a trait aux renseignements sur le contexte et à l'interprétation des résultats.

Le modèle utilisé dans le cadre de cette recherche a été développé par Pain et Barrette (2008) afin de recenser les pratiques, politiques et principes de l'apprentissage organisationnel. En contraste aux outils de mesure mentionnés plus tôt, ce modèle est basé sur une approche qualitative qui permettra, selon nous, d'obtenir une compréhension plus approfondie de notre objet d'étude. Son objectif n'est pas non plus de mesurer l'apprentissage organisationnel ou les résultats de celui-ci. Le modèle permet plutôt de répertorier les pratiques de gestion qui soutiennent les phases du processus de l'apprentissage organisationnel afin de déterminer à quel point une organisation donnée

se veut un terrain propice à l'apprentissage organisationnel. En présence d'une telle organisation, les pratiques répertoriées formeront un système cohérent qui couvrira l'ensemble du processus et la majorité des critères d'inclusion. Le modèle, présenté au tableau 3, comprend deux axes : l'abscisse représente le processus de l'apprentissage organisationnel et l'ordonnée, les critères d'inclusion des pratiques de l'apprentissage organisationnel.

Le modèle est basé sur les prémisses suivantes:

- L'apprentissage organisationnel passe par un partage d'idées, d'informations et de connaissances;
- L'apprentissage organisationnel est un processus et non un produit;
- Ce processus peut être volontaire ou involontaire et évolue de façon non-séquentielle;
- Il implique un changement cognitif chez les participants;
- Il entraîne un changement dans l'étendue des comportements potentiels de l'organisation;
- L'apprentissage organisationnel n'amène pas systématiquement une amélioration de la performance organisationnelle;
- Les connaissances acquises doivent atteindre le flux directeur de l'organisation pour qu'il y ait apprentissage organisationnel.

L'élaboration de ce modèle est le résultat d'un processus multi étapes. D'abord, les phases du processus de l'apprentissage organisationnel, en abscisse, sont inspirées de plusieurs travaux scientifiques présentés plus tôt, dont ceux de Dixon (1992), Daft et Weick, (1984), Nonaka (1994) et Huber (1991). Les critères d'inclusion, en ordonnée, sont le résultat d'une démarche empirique inductive réalisée par les auteurs du modèle. Cette démarche comptait deux étapes. La première comprenait une revue exhaustive de la littérature. Celle-ci a permis de dégager 75 recommandations de comportements organisationnels et de pratiques de gestion liés à l'apprentissage organisationnel. La seconde phase avait comme objectif de déterminer si ces pratiques se retrouvaient réellement dans des organisations reconnues pour l'apprentissage organisationnel selon la définition proposée par Dixon (1992). Des entrevues semi dirigées de 90 minutes ont été réalisées auprès de 16 gestionnaires dans cinq organisations de développement international pour vérifier cette hypothèse.

Les résultats des entrevues ont permis de conclure que les pratiques répertoriées dans la littérature se retrouvaient effectivement dans la quasi-totalité des organisations étudiées. Plusieurs nouvelles pratiques ont également été identifiées. Une analyse détaillée de l'ensemble de ces pratiques a permis de dégager 10 facteurs qui facilitent l'apprentissage organisationnel. Les auteurs ont intégré ces facteurs au modèle en tant que critères d'inclusion.

Des définitions, extraites des travaux de Pain et Barrette (2008), sont proposées pour chacune des dimensions du modèle. Elles nous serviront de balises lors de l'exercice de l'analyse et de la classification des pratiques de l'apprentissage organisationnel. Ces descriptifs ne devraient cependant pas être considérées comme exhaustifs, mais plutôt comme des points de repère.

TABLEAU 3 – *Modèle du système de pratiques d'apprentissage organisationnel*

MODÈLE DU SYSTÈME DE PRATIQUES D'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL			
PROCESSUS D'AO/ CRITÈRES D'INCLUSION	<u>Acquisition/ création</u> Activités destinées à acquérir ou créer de nouvelles connaissances par des expérimentations, des échanges, des acquisitions ou par la surveillance de l'environnement	<u>Diffusion/ partage-interprétation/ signification</u> La diffusion et le partage impliquent la quantité, la fréquence et les canaux de distribution des messages. La signification/interprétation se déroule au niveau individuel ou collectif pour interpréter les événements/messages. Elle permet de réduire l'ambiguïté et d'assurer une cohérence interne	<u>Mémoire</u> Dispositifs de stockage qui permettent d'entreposer et d'extraire les informations issues de l'histoire de l'organisation. La mémoire réside dans la culture, les systèmes, les individus, la structure, les processus et les procédures.
<u>Environnement externe</u> Vigie et relations avec l'environnement externe en vue de favoriser l'AO			
<u>Environnement interne</u> Vigie de l'environnement interne, partage et confrontation des expériences/connaissances/points de vue individuels et collectifs			
<u>Incitatifs</u> Politiques/programmes/systèmes qui reconnaissent et contribuent à l'AO			
<u>Travail collectif et hétérogénéité</u> Collaborations/ échanges formels qui favorisent le partage, la confrontation des points de vue, la construction des significations. Diversité des relations/expertises. Initiatives qui favorisent l'expérimentation			

MODÈLE DU SYSTÈME DE PRATIQUES D'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Média adapté au contenu

Utilisation des médias adaptés à la nature de l'information/ connaissances

Technologie de l'information

Utilisation de la technologie pour transmettre les connaissances explicites. Combinaison de la technologie et des contacts interpersonnels pour favoriser l'intégration des connaissances tacites

Leadership

Infrastructures et pratiques de gestion qui appuient l'AO. Leadership participatif et responsabilisation. Tolérance des erreurs. Leadership d'écoute et de questionnement.

Processus réflexif et évaluation

Rétroaction régulière. Imputabilité. Remise en question des connaissances communément acceptées, évaluation des projets

Solidarité intégrative et réseautage

Relations sociales et techniques informelles. Évènements pour favoriser la cohésion et développer l'appartenance

Compétences

d'apprentissage individuel et collectif

Emphase sur l'apprentissage continu et le développement des compétences, identification des besoins de connaissance

Source : Adapté de Pain et Barrette, 2008, p.47-48.

5.5 RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

La collecte de données pour notre recherche a été effectuée à partir d'entrevues semi dirigées avec des représentants seniors de cinq organisations de la fonction publique fédérale canadienne. Le nombre restreint de participants reflète la nature exploratoire de cette recherche, d'une part. Il traduit aussi du bassin limité et la disponibilité réduite des candidats ciblés compte tenu du profil recherché. Les personnes visées devaient occuper un poste de gestionnaire ou de cadre à l'intérieur de la collectivité des ressources humaines. Plus spécifiquement, cela signifiait un poste senior dans la collectivité des PE, soit PE-05 ou PE-06, ou encore avoir été promu au groupe des EX (Exécutif) et posséder une expérience professionnelle au sein le groupe des PE. De plus, les personnes sélectionnées devaient exercer leurs fonctions dans la discipline de la formation et du perfectionnement ou avoir un lien fonctionnel direct avec cette discipline. Au-delà des ces critères, précisons que le niveau hiérarchique n'était pas un facteur déterminant dans la sélection des participants. Un PE senior étant tout aussi en mesure de porter un regard critique et impartial sur sa communauté qu'un membre du personnel cadre. La diversité des profils, l'expertise en matière de formation et perfectionnement ainsi que l'interaction avec la collectivité des ressources humaines ont plutôt été privilégiées.

De plus, comme le modèle de gouvernance de la collectivité des RH implique des responsabilités partagées entre les agences centrales et les ministères/agences, nous souhaitons assurer une représentation équilibrée entre ces deux pôles. Les entrevues ont été réparties de la façon suivante : deux entrevues ont été réalisées auprès de représentants des agences centrales et trois entrevues auprès des ministères/agences. A l'intérieur de ce cadre, nous avons privilégié la diversité quant à la taille et au mandat des organisations recrutées. La disponibilité et l'intérêt des candidats pour le projet ont également été considérés.

Les candidats ont été sollicités directement pour prendre part aux entrevues. Cette approche a été adoptée pour plusieurs raisons. D'abord, nous souhaitons privilégier l'expertise des participants comme principal critère de sélection étant donné qu'il s'agit d'une démarche de type exploratoire avec comme objectif d'approfondir nos

connaissances de l'objet d'étude. La nature des questions d'entrevue exigeait, d'autre part, une combinaison d'expérience de travail à la fonction publique fédérale et une connaissance de niveau intermédiaire ou supérieur du sujet. Le second facteur motivant le choix d'un échantillon intentionnel concernait l'accès au terrain d'étude. Étant donné que les personnes ciblées occupaient des postes seniors et que les entrevues exigeaient une portion relativement importante de leur temps, nous anticipions certaines difficultés à recruter des participants. Nous avons misé sur la connaissance du terrain d'étude par le chercheur pour identifier des candidats potentiels et réaliser un premier contact avec eux. Suivant cet entretien initial, les candidats ont reçu une lettre d'introduction expliquant la nature du projet, les retombées potentielles pour la collectivité des PE ainsi que la contribution attendue des participants. Une copie de cette lettre est disponible à l'annexe 1. Cette démarche a permis de confirmer que les candidats rencontraient l'ensemble des critères de sélection et demeuraient intéressés à participer à la recherche.

5.6 APPROCHES de RECHERCHE et MÉTHODES

Notre approche méthodologique se situe dans un paradigme interprétatif, en lien avec la complexité du phénomène à l'étude et le caractère exploratoire de cette recherche. La collecte de données a été effectuée selon une méthodologie qualitative. Des données primaires ont été recueillies au moyen d'entrevues semi-dirigées, c'est-à-dire « *une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur* » (Savoie-Zajc, 2006, p.296). La souplesse de l'entrevue semi dirigée permet habituellement une compréhension plus approfondie du sujet. Plus spécifiquement, cette approche offre la possibilité d'examiner le volet tacite de l'apprentissage organisationnel qui se manifeste au niveau de l'interprétation et de la signification que les membres accordent à certains événements et aux messages qui circulent entre les membres de la collectivité (Busch, 2006).

En revanche, ce mode de collecte de données présente certaines limites dont la possibilité de contamination par le chercheur ou les participants. Elle présente aussi un portrait statique de la réalité. Autrement dit, elle ne rend pas compte de la totalité de l'expérience des participants, mais bien d'un fragment de celle-ci à un moment donné dans le temps,

ce qui limite la possibilité de généralisation. Enfin, comme il s'agit d'un mode de collecte et d'interprétation des données relativement fastidieux, nous avons limité le nombre de participants à cinq, ce qui contribue aussi à restreindre la possibilité de généralisation.

5.7 OPÉRATIONNALISATION des CONCEPTS

Le concept de l'apprentissage organisationnel a été opérationnalisé à partir du modèle du système de pratiques d'apprentissage organisationnel présenté à la section 5.4. Le schéma d'entrevue a été réalisé à partir des dimensions de ce modèle. Le questionnaire d'entrevue, disponible à l'annexe 2, comporte 24 questions dont sept sont de nature sociodémographique. Les 17 autres questions sont des questions ouvertes élaborées de manière à rejoindre au moins un des critères d'inclusion du modèle d'analyse ou les variables contextuelles qui interviennent dans le processus de l'apprentissage organisationnel. Ce rapport de correspondance facilitera l'identification des catégories lors de la phase de l'analyse. Une certaine interaction entre les sujets et le chercheur a été anticipée par l'entremise de questions d'investigation et de question d'implication destinées à clarifier ou approfondir les réponses aux questions principales (Baumard et al., 2003). La durée des entrevues a été fixée à 90 minutes. La durée relativement longue de l'entretien devrait favoriser l'établissement d'un climat de confiance entre le chercheur et la personne interviewée, un facteur de succès déterminant dans ce type de collecte de données (Savoie-Zajc, 2006).

5.8 VALIDITÉ et FIABILITÉ

En raison de la nature subjective de notre approche, des questions de validité interne et externe pourraient être soulevées quant aux conclusions de nos travaux. Mentionnons à prime à bord que le caractère exploratoire de notre étude impose certaines limites à ce sujet.

En ce qui a trait à la validité de l'instrument de collecte de données, soit le questionnaire d'entrevue, tel que nous l'avons mentionné, celui-ci a été élaboré afin de couvrir l'ensemble des dimensions de notre modèle d'analyse. Ces dimensions serviront d'indicateurs de mesure. Certaines questions ont été inspirées du schéma d'entrevue

utilisé par Pain et Barrette (2008) en vue de l'élaboration de leur modèle diagnostic. Une première ébauche du questionnaire d'entrevue a été validée avec l'un des auteurs du modèle diagnostic pour s'assurer qu'il évaluait de manière appropriée les construits que nous cherchions à mesurer. Le questionnaire modifié a ensuite été administré à deux conseillers en ressources humaines œuvrant dans le domaine de la formation et du perfectionnement à la fonction publique fédérale afin de s'assurer d'une compréhension adéquate des questions. Cet exercice a donné lieu à une dernière ronde de modifications du questionnaire.

En ce qui a trait à la validité du modèle d'analyse, l'élaboration du modèle de système de pratiques d'apprentissage organisationnel repose sur de solides bases théoriques et empiriques. Enfin, nous sommes assurés que l'ensemble de notre démarche assure une validité de contenu en couvrant deux des trois composantes du cadre d'analyse théorique de départ que nous avons proposé pour l'apprentissage organisationnel, soit le processus et le contexte. Notre modèle d'analyse traitera en particulier du processus et des pratiques associées à l'apprentissage. La composante contextuelle sera abordée directement à partir des réponses obtenues à certaines questions spécifiques dont celles portant sur les obstacles et les conditions habilitantes. L'analyse de la troisième composante, soit les résultats de l'apprentissage, dépasse les cadres de la présente recherche.

Dans certaines circonstances très précises, des données secondaires seront admises afin de combler des lacunes associées à notre collecte de données primaires, dont le manque de temps pour approfondir certaines réponses. Toute documentation supplémentaire, de nature qualitative ou quantitative, sera considérée uniquement dans la mesure où elle appuie directement les propos tenus lors de l'entrevue ou après avoir été explicitement citée durant l'entretien. Cette distinction est nécessaire dans le but de circonscrire la collecte de données en conformité avec la méthodologie retenue pour la présente recherche.

Nous devons tout même reconnaître certaines limites à la validité externe en raison de la taille limitée de notre échantillon ainsi que la subjectivité et l'ambiguïté que peut introduire notre modèle d'analyse. Nous sommes néanmoins confiants qu'une certaine

généralisation des résultats à d'autres collectivités fonctionnelles demeurera possible. Il existe plus d'une douzaine de collectivités fonctionnelles à l'échelle de la fonction publique qui partagent des problématiques et des modes de fonctionnement similaires à celle de la collectivité des ressources humaines. De manière plus générale, le traitement élargi du concept de l'organisation à travers les communautés de pratique permet d'entrevoir de nombreuses alternatives à l'étude de l'apprentissage organisationnel selon la conception traditionnelle de l'organisation.

La connaissance intime du terrain d'étude et de la population cible par le chercheur comporte à la fois des avantages et des risques. D'une part, elle peut contribuer à atténuer certaines des résistances des candidats à participer à l'entrevue et permettre d'établir plus rapidement un climat de confiance lors des entretiens. L'interprétation des données sera aussi enrichie par la connaissance du terrain d'étude dont dispose le chercheur. Cela permettra, dans la mesure du possible, de placer les réponses dans le contexte approprié, un élément essentiel de notre démarche. Ces facteurs à leur tour contribueront à assurer la qualité des données recueillies (Baumard et al., 2003).

D'autre part, des risques de contamination demeurent associés à l'exercice de collecte de données, en raison du haut niveau d'interaction entre le sujet de l'entrevue et le chercheur. Nous avons tenté d'atténuer ces risques par la rigueur de notre démarche et en privilégiant une approche ouverte axée sur la transparence. Le choix des participants a été guidé avant tout par les critères de sélection définis préalablement et nous avons continué de documenter minutieusement chacune des étapes de notre démarche. Ces précautions devraient permettre d'augmenter la fiabilité des résultats.

5.9 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

L'éthique de la recherche repose sur les valeurs suivantes : respect de la personne, consentement éclairé, évaluation des avantages et des risques pour les participants, le choix juste et éclairé des participants et la confidentialité des données recueillies (Mucchielli, 2004).

Étant donné que le chercheur principal associé à ce projet est également un employé de la fonction publique fédérale, cette information sera divulguée aux candidats. Le chercheur a obtenu la permission de son employeur pour réaliser les entrevues auprès de différents ministères/agences. Lors de ces entrevues, le chercheur a pris soin de clarifier son rôle auprès des participants afin d'éviter toute confusion avec ses fonctions professionnelles.

En ce qui a trait aux participants, toutes les précautions ont été prises pour minimiser les retombées négatives directes et indirectes qu'ils pourraient encourir suite à leur participation à ce projet. En plus de la lettre d'introduction les invitant à participer à cette recherche, le chercheur leur a expliqué verbalement la démarche et a répondu à leurs questions. En raison du temps très limité dont disposaient les participants, une gestion rigoureuse du temps a été effectuée lors des entrevues. Les participants ont eu l'opportunité de terminer l'entrevue par téléphone lorsque celle-ci ne pouvait être complétée dans les délais prescrits. Chacun des participants a signé un formulaire de consentement avant de débiter l'entrevue. Le formulaire expliquait clairement les objectifs de la recherche et la manière dont l'information serait traitée afin de respecter la confidentialité des informations recueillies. Le document précisait qu'en aucun temps, l'identité des participants, ni celle de leur organisation, ne serait dévoilée et que les participants intéressés pourraient prendre connaissance des résultats de la recherche lorsque celle-ci serait terminée. Une copie de ce formulaire a été remise aux participants.

Enfin, comme ce projet comporte une interaction du chercheur avec des sujets humains, un certificat d'éthique a été émis par l'Université du Québec en Outaouais. Une copie de ce certificat ainsi qu'une autorisation pour son renouvellement sont inclus à l'annexe 3.

VI - ANALYSE et RÉSULTATS

Nous avons approché sept candidats pour participer à cette recherche. Deux personnes n'ont pas donné suite à notre invitation. Des entrevues individuelles ont été réalisées avec les cinq autres personnes. La période de recrutement et d'entrevue s'est échelonnée entre juin 2009 et avril 2010. Le niveau hiérarchique des participants interviewés se situe entre PE-05 (gestionnaire) et EX-04 (sous-ministre adjoint) avec un nombre d'employés permanents variant entre 600 et 23 000 pour l'ensemble de l'organisation. Le nombre moyen d'employés est de 8 000. En moyenne, les répondants exerçaient leurs fonctions actuelles depuis environ 16 mois. Deux des participants provenaient des agences centrales alors que les trois autres provenaient de ministères/agences à vocation variée.

Une copie du questionnaire a été envoyée aux participants de 3 à 5 jours avant l'entrevue. Toutes les entrevues ont été réalisées en face à face. Deux des entrevues ont dû être complétées par téléphone en raison du manque de temps. Deux des cinq participants ont préféré que leurs propos ne soient pas enregistrés lors de l'entrevue. Les propos de ces participants ont été notés de façon manuscrite alors que ceux des trois autres ont été enregistrés et retranscrits par le chercheur. Dans tous les cas, les résultats de l'entrevue ont été méthodiquement retranscrits par le chercheur 24 heures ou moins après chacun des entretiens. Une copie du texte retranscrit a été envoyée à chacun des participants pour des fins de vérification. Des ajustements mineurs ont été effectués suite aux commentaires de deux des participants. Les autres participants n'ont pas donné suite à la demande de vérification ou n'avaient aucun changement à apporter. Dans une instance particulière, des données secondaires ont été collectées lors de l'entrevue, à la suggestion du participant. Il s'agit de deux documents qui précisent les propos tenus par la personne interviewée.

Les prochains paragraphes décrivent le protocole de codage adopté pour découper les propos recueillis. Pour la majorité des questions, les réponses obtenues sont relativement courtes, soit quelques phrases ou encore une énumération. Nous avons donc choisi de retenir des expressions composées de quelques mots comme unité d'analyse. Ensuite, un

numéro de code a été attribué à chacune des expressions recensées. Le numéro de code renvoie au modèle d'analyse selon un protocole expliqué plus bas. Une fois cette étape complétée pour toutes les entrevues, l'opération de codage a été vérifiée pour 3 des 5 entrevues par un autre chercheur expérimenté et familier avec notre objet d'étude. Sur un échantillon de 90 unités codées, 15 divergences ont été notées entre les deux codeurs, pour un taux de fiabilité approximatif de 83%, ce qui est considéré comme relativement bon (Allard-Poesi et al., 2003). Une procédure de codage très similaire a été adoptée pour les données secondaires recueillies lors de l'une des entrevues.

Une fois le codage terminé, les expressions retenues ont été classées selon des catégories préalablement définies à l'intérieur de notre modèle d'analyse. Pour se faire, le modèle a été transformé en grille d'analyse et un code distinct a été attribué à chacun des points d'intersection entre l'abscisse et l'ordonnée. Ces points d'intersection formaient ensuite des catégories selon lesquelles les données ont été classées. Afin de réaliser le classement, nous nous sommes référés aux définitions proposées pour chacune des dimensions du modèle d'analyse, tel que relaté à la section 5.4. Notons enfin qu'un second code a été attribué à chacune des expressions une fois à l'intérieur du modèle afin de distinguer si l'organisation appartenait aux groupes des agences centrales, ou non.

Le reste du contenu recueilli lors des entrevues a été traité sous forme d'analyse thématique. L'objectif, dans ce cas-ci, était de présenter l'interprétation des participants ou leur expérience de la façon la plus fidèle possible en lien avec la dimension sociale et contextuelle de l'apprentissage organisationnel (Busch, 2006). Les résultats sont donc présentés sous forme de citations et de tableaux synthèses. Nous avons ensuite eu recours aux constats émergents de la revue de la littérature effectuée à la section 4 pour interpréter les propos retenus.

6.1 RÉSULTATS : ANALYSE THÉMATIQUE

6.1.1 DÉFINITIONS DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Cette section aborde les principaux constats émergents des entrevues semi dirigées sur trois grandes thématiques : la définition, les obstacles et les conditions habilitantes de l'apprentissage organisationnel. Pour chacun des trois sujets, les thèmes dominants sont regroupés à l'intérieur d'un tableau sommaire. Des citations extraites des entrevues sont également présentées en guise d'explication.

La question 8 portait sur la définition de l'apprentissage organisationnel. La diversité des réponses confirme l'absence de consensus à ce sujet (Easterby-Smith, 1997). Il est cependant possible de dégager certaines tendances en combinant l'analyse des définitions avec les exemples offerts par les participants à la question 9 pour appuyer leur définition. Un sommaire de ces exemples est présenté au tableau 4.

TABLEAU 4 - Exemples d'apprentissage organisationnel – Question 9

<i>Thèmes</i>	<i>Nombre de répondants⁴</i>
Instruments : Cadres de référence/modèles/stratégies/politiques	2
Réseaux/regroupements	3
Échanges/discussions	2
Programmes de perfectionnement/modèles de compétence/développement de carrière	3
Formations - formelles ou informelles	2
Total	12

Deux des participants ont décrit l'apprentissage en tant que processus impliquant une série de phases (Dixon, 1992; Huber, 1991). Ces deux définitions font également ressortir les résultats cognitifs attendus de l'apprentissage organisationnel (Nonaka, 1994; Argyris et Schön, 2002). Les propos de l'un des participants en référence aux valeurs rejoint la

⁴ Certains participants ont identifié plus d'un thème

dimension culturelle de l'apprentissage organisationnelle (Yanow, 2000; Popper et Lipshitz, 2000; Popper et al., 2004).

- « Amalgame de politiques et de programmes qui permettent l'acquisition des compétences afin de répondre aux besoins nouvellement orientés vers les valeurs et les compétences. C'est une approche basée sur un continuum ».
- « Il s'agit d'une façon d'acquérir et d'accroître les compétences. Cela implique la gestion du savoir, le maintien de l'acquis et le transfert des connaissances ».

La dimension sociale (Brown et Duguid, 2001); par l'entremise de réseaux (Knight et Pye, 2005) et des discussions occupe une place prépondérante, à la fois dans les définitions et dans les exemples.

- « Cela comprend différentes pratiques comme : des rencontres entre les PE, un programme de perfectionnement des PE, de l'apprentissage en ligne, des échanges de meilleures pratiques par le biais de réseautage et de contacts, du remue-méninge et des discussions ».
- « Le modèle de maturité pour la collectivité des RH. Ce modèle a été utilisé par les collectivités fonctionnelles de « IM/IT » et celles des vérificateurs. Il permet une discussion et offre des indicateurs. Le modèle est horizontal et touche toutes les disciplines et les niveaux, verticalement ».

6.1.2 OBSTACLES À L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

L'ensemble du questionnaire a été considéré pour les tableaux sommaires 5 et 6 puisque des obstacles et des éléments appuyant l'apprentissage organisationnel ont été relatés à travers plusieurs réponses différentes.

TABLEAU 5 – *Sommaire des obstacles à l'apprentissage organisationnel*

<i>Thèmes</i>	<i>Nombre de répondants⁵</i>
Absence de normes pour la collectivité ou de définitions des rôles	2
Culture organisationnelle (changement, divergence, aversion du risque)	3
Absence de ressources (financières, temps)	3
Leadership/engagement/priorités organisationnelles	2
Manque d'intérêt des membres de la collectivité	2
Technologie (accès, mise à jour, restriction)	3
Diffusion limitée	2
Absence d'incitatifs	2
Total	18

En ce qui a trait aux obstacles, des lacunes ont été notées au niveau de quatre des dimensions de notre modèle d'analyse : la technologie, le leadership, la diffusion et les incitatifs. Les difficultés au niveau de la diffusion surviennent en raison de la taille de l'organisation ou encore des canaux internes de diffusion au sein des organisations mêmes. Dans ce dernier cas, les exemples cités font mention de sites web désuets ou de l'adoption limitée de certaines technologies en raison de contraintes au niveau de la sécurité et de la confidentialité des informations. En réponse à la question demandant des exemples de systèmes pour appuyer l'apprentissage organisationnel, les participants ont répondu :

- « Il existe un projet pilote de collaboration en ligne, cependant le financement pour ce projet n'est pas garanti. Nous n'avons pas encore une bonne maîtrise de ces outils. De plus, il existe des enjeux importants en lien avec la protection et l'accès à l'information ».
- Plusieurs logiciels et formations en ligne développés par d'autres ministères/agences ne peuvent traverser notre pare-feu. Nous avons été plus lents à trouver un outil qui rencontre nos besoins en termes de sécurité ».

⁵ Certains participants ont identifié plus d'un thème

Pour remédier à cette situation, cette dernière organisation a opté de développer à l'intérieur plusieurs de ses outils technologiques. De tels projets contribuent par le fait même à consolider la mémoire organisationnelle de cette organisation (Tsang et Zahra, 2008; Dixon, 1992).

- « Une plateforme électronique sera mise en œuvre d'ici deux ans. Ce sera l'outil principal pour accéder à la formation en ligne. Nous utilisons une plateforme temporaire en ce moment. (...) Nous pilotons également, aux ressources humaines, le système SharePoint pour partager des documents, afficher des blogues et le profil de différents groupes et de leurs membres. Le système peut être utilisé pour afficher des ébauches de documents pour consultation. Les documents sont gérés comme dans une bibliothèque : ils sont « empruntés » pendant que des modifications sont apportées. Nous utilisons aussi fréquemment des webinars ».

La disponibilité de ressources a aussi été identifiée comme un facteur d'influence. Selon notre revue de la littérature, des ressources limitées en termes de temps et d'argent peuvent avoir comme effet de restreindre les opportunités d'expérimenter en groupe (Vince, 2000; Downe et al., 2004), une phase critique de l'apprentissage (Nonaka, 1994) :

- « Les ressources sont plus limitées que par le passé ».
- « Le manque de temps et l'absence de financement (sont des obstacles) ».
- « En termes de soutien, ce qui aide c'est d'être une organisation de grande taille, ce qui fait en sorte que nous disposons des ressources pour développer les programmes et les services aux employés comme des formations en ligne ».

Si l'on considère la collectivité dans son ensemble, les obstacles semblent émerger des divergences entre les pratiques de gestion et la culture organisationnelle des différentes organisations membres de la collectivité des RH, comme le témoigne ces deux extraits :

- « Un autre enjeu est la progression de carrière. Elle doit être axée sur l'acquisition des compétences. On assiste en ce moment à une approche laissez-faire. Les promotions sont le résultat de déplacements entre les organisations. (...) Il y a une complexité accrue car il n'existe pas de standard d'entreprise. Les organisations se font concurrence entre elles.» (...) On a besoin d'établir des liens entre les collectivités (disciplines RH) et les membres de la collectivité sur le terrain ».
- « Transition d'un système centralisé à un système décentralisé. Nous avons (...) développé plusieurs de ces outils dans le but de réaliser des économies d'échelle importantes. Le défi est dans la mise en œuvre. (...). Travailler horizontalement comporte des défis importants. Nous devons évaluer pourquoi ces outils n'ont pas été adoptés. Les enjeux sont très complexes et nous avons tendance à traiter les symptômes plutôt que les causes ».

Dans d'autres instances, c'est un manque d'incitatifs qui freine l'apprentissage au niveau individuel.

- « En général, la culture d'apprentissage à l'intérieur de la collectivité des PE est bonne, meilleure que dans d'autres endroits. Dans la Région de la capitale nationale (RCN), le taux de roulement est élevé. Ce n'est pas le cas dans les Régions où les gens gardent le même emploi pendant plusieurs années. Il y a moins d'intérêt pour l'apprentissage et le perfectionnement de ces employés, comparativement à ceux dans le RCN ».
- « Plus souvent qu'autrement par contre, c'est la stabilité qui est privilégiée aux dépens de telles démarches de perfectionnement. Ce n'est définitivement pas perçu comme une obligation ».

Cette tendance se manifeste également au niveau organisationnel (Argyris et Schön, 2002) où le peu d'incitatifs a aussi été souligné. Au niveau collectif, les incitatifs sont associés au leadership et aux priorités organisationnelles, des conditions essentielles à l'apprentissage organisationnel (Popper et Lipshitz, 2000; Popper et al., 2004).

- « On doit aussi retrouver un engagement et une volonté au niveau des Chefs des ressources humaines, un incitatif collectif ».
- « Les priorités entre les différents groupes internes et les branches critiques de l'organisation. Par exemple, les opérations pourraient être perçues dans certaines sections comme étant plus importantes que de prendre du temps pour l'apprentissage et le perfectionnement professionnel. Certaines sections perçoivent l'apprentissage et le perfectionnement comme un moyen pour assurer la santé et la sécurité, d'autres comme une nuisance ».

Le corollaire de la recherche de stabilité est l'aversion du risque (Vince et Saleem, 2004).

Les deux extraits suivants font état de ce constat:

- « Il existe une aversion du risque dans la communauté des ressources humaines, probablement en raison de son rôle de gardien/protecteur ».
- « On doit aussi faire une meilleure gestion du risque, ce qui implique une meilleure compréhension des enjeux ».

6.1.3 FACILITATEURS DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

TABLEAU 6 – *Sommaire des facilitateurs de l'apprentissage organisationnel*

<i>Thèmes</i>	<i>Nombre de répondants⁶</i>
Réseaux, groupes de travail	5
Consultations systématiques/gouvernance	5
Outils, politiques et programmes de formation et perfectionnement	5
Mentorat/tuteur/coaching	3
Alignement avec priorités stratégiques (Renouvellement de la FP, réduction des règles et procédures administratives)	2
Culture	1
Leadership/Champion	2
Total	23

Tous les répondants ont fait état de l'importance du processus de consultation interne et de la gouvernance pour appuyer l'apprentissage organisationnel. Weick (1991) ainsi que Daft et Weick (1984) soulignent en effet l'importance de cette étape pour réduire l'ambiguïté et bâtir une interprétation partagée de la connaissance.

- « Les meilleures pratiques sont présentées au Conseil des RH et au Comité de gestion des personnes et ensuite communiquées au Comité des sous-ministres ».
- « La consultation est essentielle pour éviter les conflits et s'assurer de l'engagement ».

Dans les organisations plus matures, des processus formels et informels sont déjà en place pour appuyer la diffusion et l'interprétation de l'information. En revanche, cet exercice repose sur une structure hiérarchique souvent très complexe, particulièrement dans les grandes organisations :

- « La structure organisationnelle appuie le partage et l'acquisition d'information. Le sous-ministre tient des sessions de débriefing avec les directeurs à toutes les semaines sur l'ensemble des sujets discutés par les cadres supérieurs. Chaque directeur général

⁶ Certains participants ont identifié plus d'un thème

a une structure de gouvernance avec des représentants des ressources humaines à sa table de gestion ».

- « Pour les PE juniors, l'information est disponible sur le site intranet des différentes branches (de l'organisation). (...) Un portail d'apprentissage est en cours de développement comme un point d'entrée unique à (l'organisation). Plusieurs employés se tournent vers leur gestionnaire et il existe une attente implicite que les gestionnaires connaissent les politiques et le cadre de gestion. Si non, on ira au Directeur ou au Directeur général. Les questions peuvent aussi être dirigées au secteur des politiques en ressources humaines pour un avis sur l'interprétation ou encore au représentant de certains programmes ».

Les règles entourant le processus de consultation et le rôle prédominant de la gouvernance témoignent de l'importance de la dimension politique dans ce contexte (Rashman et al., 2009; Dekker, 2004). En lien avec cette observation, les organisations ont adopté des pratiques très structurées pour encadrer l'apprentissage (Vince et Saleem, 2004). Ces pratiques ont été relevées par tous les répondants comme des éléments facilitant l'apprentissage organisationnel :

- « Nous avons un programme de perfectionnement pour les PE avec des cours obligatoires et une accréditation en dotation et en classification ».
- « Nous avons un programme de perfectionnement pour les PE-01 à PE-03. Le programme comprend les disciplines suivantes : dotation, relations de travail et classification. Plusieurs initiatives d'apprentissage ont été mises en œuvre pour les langues officielles, la rémunération et la planification des ressources humaines ».
- « Des compétences ont été développées pour le groupe des PE. Nous avons un nouveau programme de perfectionnement des PE qui sera lancé prochainement. Le programme comporte un parcours général mais aussi un volet pour l'apprentissage et le perfectionnement pour ceux qui souhaitent se spécialiser dans cette discipline. Le programme permet de progresser de PE-01 à PE-04 (...) Nous sommes à mettre sur pied un curriculum d'apprentissage pour permettre aux employés à tous les niveaux de développer leur compétence en leadership. Ce cadre d'apprentissage présente un parcours avec des formations obligatoires pour le développement du leadership ».

Soulignons, par contre, que même si ces pratiques partagent des objectifs très similaires et parfois le même nom, comme dans le cas du programme de perfectionnement des PE, elles sont différentes d'un ministère/agence à un autre. Ce manque d'uniformité et de cohésion constitue une barrière importante pour la collectivité des ressources humaines dans son ensemble. C'est du moins le point de vue partagé par les répondants provenant

des agences centrales selon lesquels la force de la collectivité réside dans des pratiques, des processus et des programmes harmonisés.

Enfin, les réseaux et les multiples regroupements auxquelles participent les membres de la collectivité des ressources humaines ont été identifiés par l'ensemble des répondants comme un élément facilitateur de l'apprentissage organisationnel (Knight et Pye, 2005; Bate et Robert, 2002; Yanow, 2000). Ces réseaux peuvent être internes à l'organisation :

- « Nous tenons des réunions d'équipes intégrées, des études de cas pour les meilleures pratiques et des réunions mensuelles avec les PE ».
- « Le réseau des gestionnaires de (nom de l'organisation) est un exemple. Ce groupe se rencontre régulièrement et partage de l'information par courriel et un site web sur différents événements et des opportunités d'apprentissage et de perfectionnement professionnel ».
- « Certaines discussions prennent place aux retraites de groupe qui sont organisées pour les employés à tous les niveaux. Les retraites sont spécifiques à chaque discipline RH ».

Il peut s'agir aussi de réseaux interministériels :

- « Nous participons à des comités interministériels et aux réunions mensuelles du Conseil national de dotation et de classification et à des forums de discussions sur des grands enjeux comme la conversion EC et le « web of rules ».
- « Des exemples seraient le Forum des Chefs de l'apprentissage, la communauté de pratique sur l'évaluation, des comités interministériels sur l'apprentissage et les autres disciplines RH et des outils de collaboration sur le web dont GCPedia. Nous avons des partenariats avec différents ministères dont (nom des organisations) ».
- « Nous sommes membres de (nom du groupe), un regroupement de petites agences et ministères qui échangent des informations. (...) Il existe aussi différents réseaux pour appuyer la collectivité des PE, selon les disciplines, par exemple. Puisque nous sommes une petite organisation, sans unité de planification, nous avons particulièrement besoin de forums pour échanger des outils et connaître les meilleures pratiques ».

L'ensemble des constats que nous avons dégagés dans cette section viendra appuyer l'analyse des pratiques que nous avons recensées à l'intérieur de notre modèle diagnostique. Il s'agit de l'objet de la prochaine section.

6.2 RÉSULTATS : ANALYSE des PRATIQUES de L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Les entrevues réalisées ont permis de recensées 125 pratiques pouvant contribuer à l'apprentissage organisationnel, tel que présentées au tableau 7. Les pratiques ont été répertoriées à l'intérieur de notre modèle d'analyse selon le processus de codage décrit plus tôt. Notre analyse est divisée en fonction des grandes tendances qui ont émergées suite à cet exercice.

6.2.1 AGENCES CENTRALES VS MINISTÈRES/AGENCES

Le but de cette démarche n'était pas de réaliser des comparaisons entre ces deux groupes. Nous pouvons par contre dégager certains constats généraux quant à leur contribution respective. Par exemple, toutes proportions gardées, les pratiques provenant des agences centrales sont plus nombreuses pour les critères d'inclusion suivants : leadership, travail collectif et hétérogénéité et compétence d'apprentissage. Elles sont également concentrées au niveau des phases de l'acquisition de la connaissance et de la mémoire organisationnelle alors que les pratiques provenant des agences/ministères sont regroupées majoritairement dans la phase de diffusion et d'interprétation du processus de l'apprentissage organisationnel. Ces deux constats sont en lien avec le mandat des agences centrales. Rappelons que ce sont les agences centrales, particulièrement le Bureau du dirigeant principal des ressources humaines, qui assurent une coordination au niveau des activités de la collectivité des ressources humaines.

6.2.2 CRITÈRES D'INCLUSION

Les pratiques recensées couvrent l'ensemble des critères d'inclusion du modèle. Certains critères occupent une place plus prépondérante dont l'environnement interne, le processus de réflexion et d'évaluation et les compétences individuelles et collectives. Le peu de pratiques répertoriées au niveau de l'environnement externe confirme que l'acquisition et le partage de la connaissance s'effectuent majoritairement au niveau interne. Si l'environnement interne permet le partage et la diffusion de l'information, un regard plus

approfondi révèle que ces pratiques prennent habituellement la forme de réunions mensuelles, de comités ou d'offre formelle de formation.

D'autre part, les pratiques de diffusion et d'interprétation plus spontanées (solidarité intégrative et réseautage) ou les collaborations interministérielles de longue haleine tels que les affectations ou les projets spéciaux (travail collectif et hétérogénéité) sont moins courantes. Il est, par ailleurs, difficile de différencier avec certitude les pratiques de diffusion et d'interprétation, dont nous venons de faire état, des autres phases du processus comme l'acquisition et la création de la connaissance. Selon nos observations, l'acquisition et la diffusion de l'information se dérouleraient souvent simultanément.

Peu de pratiques ont été répertoriées concernant les incitatifs à l'apprentissage. Des zones grises existent à ce niveau également. Les programmes de perfectionnement développés pour le groupe des PE pourraient aussi être envisagés comme des incitatifs à l'apprentissage bien qu'ils n'aient pas été classifiés ainsi. En effet, ces programmes comprennent un curriculum de formation pour accompagner la progression des participants à chacun des niveaux hiérarchiques du programme. D'autres outils associés au développement des compétences individuelles et collectives pourraient également être considérés comme des incitatifs indirects à l'apprentissage bien qu'ils soient orientés avant tout vers la progression de carrière.

6.2.3 ÉTAPES DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Comme nous l'avons mentionné, les pratiques d'apprentissage organisationnel recensées couvrent l'ensemble des critères d'évaluation. Cependant, à l'exception de trois critères : les compétences d'apprentissage, les incitatifs et le processus réflexif et d'évaluation, les pratiques se limitent à certaines des étapes du processus d'apprentissage pour un critère donné. A premier abord, ce constat laisse supposer une discontinuité dans le processus d'apprentissage organisationnel. Il pourrait s'agir toutefois d'une limite imposée par notre modèle d'analyse. Rappelons que l'apprentissage organisationnel est un processus dynamique et complexe qui évolue selon un cycle souvent non linéaire. Certaines

pratiques peuvent donc couvrir plus d'une étape du processus, par exemple l'acquisition et la diffusion, ou plus d'un critère d'évaluation.

L'étape de la diffusion et de l'interprétation de la connaissance occupe de loin la place la plus importante, en termes du nombre de pratiques recensées. Un nombre significatif de ces pratiques se retrouvent sous le critère de l'environnement interne, ce qui témoigne de l'importance de ce mode d'acquisition et de diffusion de la connaissance dans ce milieu. Le peu d'interaction entre la collectivité des PE et son environnement externe laisse supposer en revanche que les pratiques sont très spécifiques au contexte de la collectivité des ressources humaines ou des agences/ministères. Soulignons enfin que les pratiques appuyant la mémoire organisationnelle sont concentrées sous les critères du leadership et des compétences d'apprentissage. En contraste, la technologie ne semble pas être l'outil privilégié pour assurer la mémoire organisationnelle.

6.2.4 TYPE DE PRATIQUES

Une analyse du modèle, toutes dimensions confondues, révèle que les cinq pratiques d'apprentissage organisationnel les plus courantes pour la collectivité des ressources humaines sont les suivantes : les réunions et la participation à différents comités/groupes, la consultation formelle, les offres de formation formelle, les post mortem ou les évaluations formelles et les outils de perfectionnement professionnels et de développement des compétences.

En résumé, notre collecte de données a permis de réaliser un inventaire de 125 pratiques d'apprentissage organisationnel. Bien que les pratiques couvrent l'ensemble des critères d'inclusion, seules quelques une couvrent l'ensemble du processus d'apprentissage organisationnel pour un critère d'inclusion donné. Les pratiques mises de l'avant par les agences centrales sont davantage concentrées au niveau des phases de l'acquisition de la connaissance et de la mémoire organisationnelle. En revanche, la phase de diffusion/interprétation est celle où sont concentrées la grande majorité des pratiques répertoriées.

La section suivante nous permettra de mettre en relation l'ensemble des résultats présentés jusqu'à maintenant et d'approfondir notre analyse en vue de répondre à nos propositions de départ.

TABLEAU 7 : *Système des pratiques d'apprentissage organisationnel pour la collectivité des RH*

SYSTÈME DE PRATIQUES D'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL ⁷			
Critères d'inclusion	Acquisition/ création	Diffusion/ partage-interprétation-signification	Mémoire
Environnement externe	A1 Associations professionnelles en RH (1) Documents du Conference Board du Canada (1) Cours universitaires financés (1) Conférences externes par des organismes certifiés (2) Conférenciers/experts externes (2) Associations professionnelles en RH (1) Cours universitaires financés (1) Rapports et documents produits par le Conference Board du Canada (1) Conférences externes (1)	A2	A3
Environnement interne	B1 Conférences et ateliers internes (2) Conférences des différentes disciplines RH (2)	B2 Forums/groupes de discussion (1) Lunch and Learn (1) Réunions d'équipes intégrées (1) Réunions des Conseils nationaux de dotation et de classification (1) Rencontres mensuelles des PE (1) Formations de base offertes par l'École de la fonction publique du Canada (1) Formations sur le tas (1) Agir en tant que représentant du Ministère auprès d'un comité (1) Initiatives internes de formation (2) Groupes interministériels pour différentes	B3

⁷ Les pratiques provenant des agences centrales sont suivies du chiffre 2, alors que celles provenant des ministères/agences sont suivies du chiffre 1.

		<p>disciplines RH (1)</p> <p>Initiatives internes de formation (1)</p> <p>Formations offertes à l'École de la fonction publique du Canada (1)</p> <p>Évènements mensuels des communautés de pratique par discipline (2)</p> <p>Communauté de pratique pour les coordonnateurs de formation (1)</p> <p>Réseau des gestionnaires (1)</p> <p>Forum des Chefs de l'apprentissage (1)</p> <p>Communauté de pratique par discipline (1)</p> <p>Présentations mensuelles des meilleures pratiques aux collègues PE (1)</p> <p>Partage des meilleures pratiques selon le modèle de gouvernance RH de la fonction publique (2)</p>	
Incitatifs	C1 Sélection basée sur les compétences (2)	C2 Programme de reconnaissance pour la collectivité des RH (1) Célébration lors de l'obtention d'une certification (1)	C3 Accréditation/certification en dotation et classification (1) Impact de l'apprentissage sur les résultats individuels et organisationnels à long terme (2)
Travail collectif et hétérogénéité	D1 Campagnes de recrutement collectif ciblées (2) Politique de diversité (2)	D2 Groupes de travail pour projets spécifiques (1) Affectation d'employés (1) Affectation d'employés (PE) à des projets spéciaux d'envergure pour la collectivité RH (2) Groupes de travail pour projets spécifiques (2) Partenariats interministériels (1) Groupes focus pour développer curriculum de formation selon les disciplines RH (2)	D3
Média adapté au contenu	E1	E2 Appels conférence réguliers avec les représentants RH en Région (1) Discussions en face à face pour dossiers plus	E3

		délicats ou les questions litigieuses (1) Courriels pour partager l'information (1)	
Technologie de l'information	F1 Sites web (intranet) (1) Sites web (intranet de chacune des Directions générales) (1) Sites web (1) Portail dédié à l'apprentissage (<i>en cours de développement</i>) (1) Portail dédié aux RH (<i>en cours de développement</i>) (2)	F2 GCPedia (1) Plateforme interactive de partage d'information : Share Point System (1) Webinars (1) Téléconférences (1) Plateforme de formation en ligne (1) Plateforme pour diffusion de cours en ligne (<i>en cours de développement</i>) (1) Babillard électronique : GCForum (2) Projet pilote d'outil de collaboration en ligne (2)	F3
Leadership	G1	G2 Consultations suivant le modèle de gouvernance du ministère (1) Communications via le bureau du Sous Ministre Adjoint ou le Bureau du DG des RH, selon le projet (1) Consultations systématiques suivant le modèle de gouvernance RH de la fonction publique (2) Champion en matière d'apprentissage (1) Consultations systématiques pour nouveaux projets/documents selon la structure de gouvernance du ministère (1) Champion de la collectivité des RH (2) Consultations systématiques suivant le modèle de gouvernance RH de la fonction publique (2) Présence des PE aux tables de gestion (1) Consultations suivant le modèle de gouvernance du ministère (1)	G3 Gouvernance ministérielle pour RH et comité des cadres supérieurs (1) Modèle de gouvernance pour la collectivité des RH (2) Création du Bureau du Chef des RH (OCHRO) Renouvellement de la fonction publique et priorités (1) Stratégie du ministère et priorités (1) Modèle de gouvernance pour la collectivité des RH (2) Cadre de gestion des personnes de la fonction publique (2) Renouvellement de la fonction publique et priorités (2)

Processus réflexif et évaluation

H1 Questionnaires de rétroaction en ligne pour clients, gestionnaires et auto-évaluation des PE (1)
 Sondages de satisfaction de la clientèle (2)
 Sondages sur l'engagement des PE (2)
 Analyse démographique de la collectivité des PE (2)
 Coaching individualisé (1)
 Coaching individualisé (1)

H2 PE juniors disposent d'un tuteur (1)
 Évaluation périodique des dossiers dans une perspective d'apprentissage (1)
 Réflexion d'équipe sur les meilleures pratiques et les leçons apprises (1)
 Journée de réflexion d'équipe selon les disciplines RH (1)
 Groupe interministériel sur l'évaluation de l'apprentissage (1)
 Évaluation des programmes d'apprentissage selon les unités organisationnelles (1)
 Retour sur les projets à des fins d'apprentissage et d'ajustement (2)
 Tuteur pour les PE juniors (1)
 Préparation de rapports/vérifications destinés aux agences centrales (1)
 Retour informel sur les projets (1)
 Post mortem sur les projets d'envergure (1)
 Chef des RH sollicitent les commentaires de leurs employés (2)
 Études de cas (1)
 Sessions de débriefing (1)

H3 Objectifs de rendement établis pour les PE selon les niveaux (1)
 Évaluation de rendement annuelle (1)
 Modèle d'évaluation des besoins d'apprentissage pour l'ensemble de la collectivité RH (2)
 Modèle d'évaluation des besoins d'apprentissage pour l'ensemble de la collectivité RH (2)

Solidarité intégrative et réseautage

I1

I2 Mentorat ou jumelage (1)
 Programme de mentorat pour les nouveaux employés (1)
 Réseaux de contacts formels et informels (1)

I3 Parcours de carrière selon les disciplines (2)
 Gestion de carrière (1)

Compétences d'apprentissage individuel et collectif

J1 Exigences minimales (scolarité) pour poste d'entrée (2)

J2 Programme de perfectionnement pour les PE (1)
 Programme de perfectionnement pour les PE pour divers disciplines RH (2)
 Programme de perfectionnement pour les PE (1)
 Programme de perfectionnement des PE (1)

J3 Normes de service RH (1)
 Politiques sur la gestion du savoir (1)
 Compétences en leadership pour la fonction publique fédérale (2)
 Outils (curriculum et matériel de formation) développés par l'École de la fonction publique du Canada pour la collectivité des PE (2)
 Politique du Conseil du Trésor sur l'apprentissage, la formation et le

perfectionnement (1)
Modèles de compétence développés pour la collectivité des PE (1)
Parcours et curriculum en matière de perfectionnement en leadership (1)
Cadre d'apprentissage, stratégie organisationnelle, lignes directrices et plan d'action interne en matière d'apprentissage (1)
Plan d'apprentissage individualisé (1)
Modèles de compétence et descriptions de tâches génériques pour la collectivité des PE (2)
Structure organisationnelle générique pour les disciplines RH (2)
Cadre intégrateur pour normes de services RH (2)
Cadre de perfectionnement et curriculum pour la collectivité des RH (2)
Programme de perfectionnement par discipline RH (2)
Programme de perfectionnement du leadership pour la collectivité des RH (2)
Plan d'apprentissage individualisé (1)

VII - DISCUSSION et IMPLICATIONS

Le but de la présente recherche était d'examiner l'apprentissage organisationnel dans le secteur public et, plus spécifiquement, auprès d'une communauté de pratique soit la collectivité des ressources humaines à la fonction publique fédérale. Comparativement au secteur privé, peu d'études empiriques ont été réalisées sur ce terrain et ce, malgré le fait que le secteur public doive composer avec des défis importants pour répondre aux pressions des citoyens et aux réalités de la mondialisation. Suite à notre recension de la littérature, nous avons décrit l'apprentissage organisationnel en tant qu'un processus où interagissent de façon continue l'acquisition de la connaissance, sa diffusion, son interprétation et sa sauvegarde à l'intérieur de la mémoire organisationnelle (Dixon, 1992). Notre modèle d'analyse, issus des travaux de Pain et Barette (2008), permet de répertorier différentes pratiques liées à l'apprentissage organisationnel en fonction des étapes de ce processus. Le modèle comprend également une série de dix critères d'inclusion servant à préciser la nature de ces pratiques. La collecte de données a été effectuée auprès de cinq représentants seniors de la collectivité des ressources humaines œuvrant dans différentes organisations fédérales, incluant les agences centrales.

Notre recension de la littérature a, par ailleurs, permis de constater que les variables contextuelles peuvent aussi influencer la dynamique de l'apprentissage organisationnel. Nous avons voulu tenir compte de ce facteur dans l'élaboration notre cadre conceptuel. Notre analyse comprend donc deux étapes distinctes. Dans un premier temps, nous avons répertorié les pratiques identifiées à partir de nos entrevues à l'intérieur du modèle d'analyse afin de vérifier dans quelle mesure celles-ci sont conformes aux dimensions du modèle. Dans un second temps, nous nous sommes attardés aux variables contextuelles qui freinent ou facilitent l'apprentissage organisationnel en interprétant les propos recueillis lors de nos entrevues pour dégager des thèmes communs. Nos principales observations sont présentées ci-après en réponse à nos questions de recherche.

Peut-on affirmer que la collectivité des ressources humaines à la fonction publique fédérale canadienne met en application des pratiques qui appuient l'apprentissage organisationnel?

L'analyse des pratiques répertoriées révèle que celles-ci rejoignent l'ensemble des critères d'inclusion, bien que certains critères soient peu représentés. C'est le cas des pratiques impliquant les interactions avec l'environnement externe, les incitatifs, la technologie et l'adaptation des médias au contenu. De plus, les pratiques recensées sont concentrées dans certaines des étapes du processus pour un critère donné. Dans la plupart des cas, les pratiques se retrouvent dans la phase de diffusion et d'interprétation. Cela pourrait s'expliquer, en partie, par les efforts considérables nécessaires pour rejoindre les membres de la collectivité des ressources humaines compte tenu de la complexité des enjeux et du milieu.

En ce qui a trait à la mémoire organisationnelle, les pratiques sont regroupées principalement sous les critères d'inclusion du leadership et des compétences d'apprentissage. Cela nous permet d'observer que la mémoire organisationnelle est plutôt présente sous forme tacite. Elle réside, par exemple, dans la culture et chez les individus, ce qui rend d'autant plus problématique le roulement élevé de personnel chez ce groupe. Selon Bate et Robert (2002), l'un des principaux enjeux lié au transfert de connaissances serait la difficulté à convertir la connaissance tacite en connaissance explicite.

La popularité des critères de leadership et des compétences d'apprentissage ainsi que de celui portant sur les évaluations confirme que les pratiques d'apprentissage organisationnel à la fonction publique fédérale demeurent très encadrées. La majorité des participants à cette recherche ont, de plus, souligné qu'ils considèrent que la présence de normes et de structures formelles favorisent l'apprentissage organisationnel.

Ces constats nous amènent à observer, en lien avec notre première proposition de recherche, que la collectivité des ressources humaines à la fonction publique fédérale a effectivement recours à plusieurs pratiques qui appuient l'apprentissage organisationnel. Nous devons cependant émettre certaines réserves par rapport à cette affirmation. Le modèle d'analyse révèle en effet plusieurs discontinuités au niveau du processus de l'apprentissage organisationnel. Il nous est cependant impossible à ce stade de déterminer si ces discontinuités sont effectivement attribuables à une interruption du processus d'apprentissage organisationnel ou encore à d'autres facteurs dont le modèle d'analyse

lui-même ou encore la complexité de l'environnement et le caractère tacite de la connaissance. Les obstacles recensés lors des entrevues fournissent quelques pistes pouvant contribuer à expliquer cette fragmentation. Ainsi, l'ensemble des participants ont fait état d'un manque de ressources en termes de temps et d'argent, de délais, de changements de priorités et de limites quant au développement et à l'utilisation des outils technologiques. Dans ce contexte, il est facile d'imaginer que plusieurs initiatives ne franchissent jamais le stade de la planification ou sont reléguées aux oubliettes une fois développées. Quant aux limites par rapport au modèle, elles seront traitées dans la prochaine section.

De plus, la nature très structurée des pratiques identifiées, notamment au niveau du processus décisionnel, du partage d'information et des opportunités de perfectionnement, laisse présager que certaines conditions habilitantes de l'apprentissage organisationnel sont peu présentes. C'est le cas par exemple de la prise de décision partagée, de l'expérimentation et de la réflexion ainsi que de l'ouverture à l'innovation. Le peu de pratiques informelles répertoriées sous le critère d'inclusion de solidarité intégrative et réseautage appuie également ce constat. Selon Vince et Saleem (2004), un environnement très structuré s'accompagne souvent d'une vision individualiste de l'apprentissage qui peut, elle aussi, s'avérer un frein à l'apprentissage organisationnel. L'aversion du risque et la recherche de stabilité ont de plus été identifiées comme des obstacles par plusieurs des répondants lors de nos entretiens. Vince et Saleem (2004) établissent par ailleurs un lien entre une culture organisationnelle individualiste et l'aversion du risque. Enfin, le peu d'incitatifs au niveau individuel et collectif est également perçu comme un obstacle par les répondants, ce que confirme le modèle d'analyse par la présence limitée de pratiques appartenant à ce critère d'inclusion.

Quels sont les facteurs dominants qui influencent l'adoption des pratiques en matière d'apprentissage organisationnel chez la collectivité des ressources humaines à la fonction publique fédérale canadienne?

La dimension sociale ressort comme un facilitateur important de l'apprentissage organisationnel, que ce soit par l'entremise des différents réseaux à travers la collectivité des ressources humaines ou des rencontres et des groupes de discussion qui prennent

place sur une base régulière. Le nombre de pratiques répertoriées sous le critère d'inclusion de l'environnement interne appuie également ce constat. Les définitions de l'apprentissage organisationnel avancées par les participants confirment aussi leur perception du caractère social de l'apprentissage. L'analyse des pratiques et des propos tenus par les répondants révèle que le processus de socialisation se déroule selon un cadre relativement structuré, en commençant par la consultation. Celle-ci s'effectue de façon systématique en fonction du modèle de gouvernance en vigueur, que ce soit à l'intérieur d'une organisation ou encore pour l'ensemble de la collectivité. Les évaluations formelles jouent aussi un rôle important.

Le processus de socialisation comporte cependant certaines limites. Les entretiens réalisés avec les participants provenant des agences centrales ont révélé que la diffusion et l'adoption des pratiques demeurent problématiques. Bien que l'approche générique proposée pour l'ensemble de la collectivité des ressources reçoive, en principe, l'assentiment de l'ensemble des ministères/agences, cela ne se reflète pas dans la pratique. C'est le cas notamment pour l'adoption des outils développés à l'intention de la collectivité dans son ensemble. Cela est d'autant plus étonnant du fait que les outils de perfectionnement ont été identifiés par tous les participants comme des pratiques qui facilitent l'apprentissage organisationnel. Il semble donc que le processus de socialisation à l'intérieur de la collectivité des ressources humaines soit lui aussi fragmenté. En effet, les trois ministères/agences rencontrées avaient déjà mis en place leurs propres outils de formation, incluant des programmes de perfectionnement, plutôt que d'utiliser les pratiques développées par les agences centrales pour l'ensemble de la collectivité. Dans les organisations de grandes tailles particulièrement, le processus de socialisation interne semble dominer sur celui de la collectivité des ressources humaines dans son ensemble. Cela laisse supposer que le processus de construction identitaire s'effectue au niveau de l'organisation et non au niveau de la collectivité des ressources humaines (Schein, 1985). Rappelons que l'incompatibilité de la culture organisationnelle a été identifiée comme l'un des principaux facteurs limitant le transfert des apprentissages selon Downe et al. (2004).

Les forces politiques et culturelles axées sur l'aversion du risque font en sorte de privilégier la stabilité et d'éviter les remises en question profonde. Cette rigidité contredit par le fait même la nature émergente et innovatrice de l'apprentissage organisationnel. Elle témoigne d'une organisation relativement passive par rapport à son environnement externe où le changement est précipité uniquement par des périodes de crise (Daft et Weick, 1984)

L'influence des forces politiques semble également à l'œuvre pour expliquer la fragmentation du processus de socialisation et, par extension, celui de l'apprentissage organisationnel (Schimmel et al., 2009). Les investissements nécessaires pour appuyer l'apprentissage au delà des activités structurées et des offres de formation formelles ne sont pas des priorités. Les propos recueillis en entrevue confirment le manque de temps chronique pour les activités de réflexion et d'expérimentation qui sous-tendent l'apprentissage organisationnel. Pourtant, le caractère social de l'apprentissage prévoit que ce sont plutôt la narration, la collaboration et la construction sociale qui sont utilisés par les membres de l'organisation pour résoudre des problèmes concrets qui dépassent la portée des manuels de formation ou de l'enseignement théorique (Orr, 1996).

En lien avec notre seconde proposition, nous pouvons donc affirmer, sous certaines réserves, que le processus de socialisation est l'un des facteurs les plus importants pour appuyer l'apprentissage organisationnel à l'intérieur de la collectivité des ressources humaines. Ce processus joue un rôle prédominant dans la phase de diffusion et d'interprétation de la connaissance (Brown et Duguid, 2001). Comme nous l'avons vu, cette phase est de loin la plus importante à l'intérieur de notre modèle d'analyse en ce qui a trait au nombre de pratiques recensées. En contrepartie, les forces politiques et culturelles viennent circonscrire le processus de socialisation et produisent des effets atténuants sur l'apprentissage organisationnel au niveau de l'ensemble de la collectivité des ressources humaines.

Notons enfin que d'autres facteurs de contingence dont les divergences au niveau de la taille et du degré de maturité des organisations à l'étude pourraient également être des

facteurs contextuels expliquant le manque de cohésion dont nous avons fait état (Tsang et al., 1997).

VIII - LIMITES et PISTES de RECHERCHE

Notre recherche et les conclusions que nous pouvons en tirer comportent certaines limites. D'abord, en raison de la nature exploratoire de notre démarche, les résultats doivent être interprétés comme un premier pas vers la compréhension de l'apprentissage organisationnel dans un contexte encore peu étudié. Il s'agit de plus d'une représentation statique d'un phénomène dynamique qui évolue sur une base quotidienne. L'originalité de notre approche tient, entre autres, de l'utilisation de la collectivité des ressources humaines en tant que population cible. Nous croyons que les constats formulés sont généralisables à d'autres collectivités à la fonction publique fédérale et, possiblement, à l'extérieur de celle-ci.

Pour la collectivité des ressources humaines, notre recherche démontre que des efforts considérables ont été déployés pour favoriser l'acquisition, le partage et l'interprétation de la connaissance ainsi que la mémoire organisationnelle. Les pratiques appuyant l'apprentissage organisationnel demeurent toutefois concentrées dans des initiatives formelles et structurées laissant moins de place à l'expérimentation et au dialogue, conditions essentielles de l'apprentissage organisationnel de second niveau selon Schimmel et Muntslag (2009). Le processus de socialisation est une force de la collectivité comme en témoignent les nombreuses pratiques dédiées à la diffusion et à l'interprétation de la connaissance. La communauté pourrait cependant vouloir investiguer les causes derrière les discontinuités observées dans le processus d'apprentissage. Ces discontinuités ont pour effet de freiner le potentiel d'apprentissage organisationnel comme par exemple, l'adoption des pratiques développées pour l'ensemble de la collectivité (Schimmel et al., 2009).

Il serait par ailleurs intéressant d'approfondir notre analyse en ciblant un projet en particulier où l'apprentissage organisationnel pourrait être abordé à partir d'une étude de cas (Downe et al., 2004) ou d'incidents critiques (Dekker et Hansen, 2004; Popper et al.,

2004). Une autre avenue de recherche potentielle serait de recruter un nombre plus important de participants et d'organisations et d'y inclure des représentants de différents niveaux hiérarchiques afin de rendre compte de l'apprentissage organisationnel à travers un autre type de segmentation organisationnelle.

Une autre limite aux résultats de notre recherche provient de notre modèle d'analyse. Il est en effet délicat de tenter de cerner un phénomène dynamique comportant un volet tacite important en s'attardant uniquement à des manifestations concrètes (pratiques). Les forces politiques, culturelles, sociales en présence nous semblent tout aussi critiques pour mettre en contexte les données et les observations que nous avons recueillies. Nous abondons dans le même sens que Bate et Robert (2002) ainsi que Jensen (2005) selon lesquels l'apprentissage organisationnel est un phénomène hautement contextuel. De plus, malgré les définitions proposées pour chacune des dimensions du modèle d'analyse, la classification des pratiques demeure un exercice relativement subjectif, particulièrement si le chercheur n'est pas familier avec le terrain de recherche et la population à l'étude. Les liens de causalité entre les pratiques sont parfois difficiles à cerner (Levinthal et March, 1993), ce qui pourrait conduire à des interruptions dans les phases du processus, telles que représentées par le modèle. Nous suggérons donc d'utiliser le modèle dans sa forme actuelle pour brosser un portrait global des pratiques qui sous-tendent l'apprentissage organisationnel dans un contexte donné et de combiner cette approche avec d'autres outils afin de raffiner l'analyse et les constats qui en seront dérivés. Une autre alternative serait de préciser davantage les définitions accompagnant les dimensions du modèle ou encore de revoir ces dimensions afin de réduire l'ambiguïté et d'éliminer la redondance potentielle entre certains critères d'inclusion.

Par ailleurs, notre recherche ne rend pas compte des retombées de l'apprentissage organisationnel (Susana Pérez et al., 2005), ni du type d'apprentissage dont il s'agit. Aborder cette dimension parallèlement à l'utilisation du modèle pourrait être intéressant lors de travaux subséquents. Cela permettrait de tenir compte de la troisième composante du cadre théorique que nous avons proposé pour définir l'apprentissage organisationnel. Plus spécifiquement, nous serions en mesure de distinguer différents types d'apprentissage (Fiol et Lyles, 1985; Argyris et Schön, 2002) et de vérifier la théorie de

March (1991) selon laquelle les organisations sont davantage portées à privilégier l'exploitation aux dépens de l'exploration en raison des résultats rapides que cette stratégie génère et du niveau de risque moins élevé. Une étude longitudinale pourrait être un moyen opportun d'évaluer à la fois les retombées ainsi que le type d'apprentissage (Knight et Pye, 2005). Une telle approche tiendrait compte, par la même occasion, des nombreux délais qui peuvent survenir dans le processus d'apprentissage et du rythme plus lent des changements dans le secteur public (Burnes, 2000).

IX - CONCLUSION

L'objectif principal de la présente recherche était d'identifier des pratiques et des facteurs favorisant l'apprentissage organisationnel chez la collectivité des ressources humaines à la fonction publique fédérale. Notre intérêt pour ce terrain d'étude tient du fait qu'il existe encore peu de travaux portant sur l'apprentissage organisationnel dans le secteur public. Nous avons également voulu examiner dans quelle mesure l'apprentissage organisationnel avait un rôle à jouer pour appuyer le virage vers la modernisation des ressources humaines et le Renouvellement de la fonction publique en ciblant la collectivité des ressources humaines pour cette étude exploratoire.

La collecte des données a été effectuée par le biais de cinq entrevues semi dirigées auprès de représentants seniors de la collectivité des ressources humaines dans différents ministères/agences, incluant les agences centrales. Les données recueillies ont été analysées par le biais du modèle du système de pratiques de l'apprentissage organisationnel (Pain et Barrette, 2008) et d'une analyse thématique des obstacles et des éléments facilitant l'apprentissage organisationnel.

Le nombre, l'étendue et le type de pratiques recensés à l'intérieur de notre modèle d'analyse ainsi que les propos recueillis lors de nos entrevues nous permettent d'affirmer que la collectivité des ressources humaines a mise en place plusieurs des conditions propices à l'apprentissage organisationnel. Nous confirmons ainsi notre première proposition. Nous devons toutefois émettre certaines réserves par rapport à cette conclusion. D'abord, les pratiques sont, dans la plupart des cas, très structurées et la dynamique de l'apprentissage semble évoluée selon un cadre relativement rigide. Ce cadre comprend une structure de gouvernance formelle qui assure la circulation de l'information du haut vers le bas ainsi qu'un processus de consultation et d'évaluation très systématique. L'aversion du risque et la recherche de stabilité semblent également dominées sur les remises en question profondes et la recherche d'innovation, ce que confirment les participants interviewés. Le peu d'interaction de la collectivité avec l'environnement externe ainsi que les infrastructures technologiques non optimales

laissent supposer que des progrès doivent encore être réalisés pour favoriser le passage d'une culture d'apprentissage individuelle à une culture d'apprentissage collective (Vince et Saleem, 2004).

En ce qui a trait à notre seconde proposition, nous pouvons affirmer que le processus de socialisation s'impose comme l'un des facteurs importants pour appuyer l'apprentissage organisationnel chez la collectivité des ressources humaines. Les données recueillies lors des entrevues ainsi que l'analyse des pratiques répertoriées dans notre modèle appuient cette conclusion. Nous avons recensé un nombre très important de réseaux, de regroupements, de rencontres et de groupes de discussion auxquels participent les membres de la collectivité. Ces canaux servent de moyens privilégiés pour acquérir, diffuser et interpréter la connaissance. Nous avons cependant relevé des discontinuités au niveau du processus d'apprentissage organisationnel qui pourraient être attribuables à plusieurs facteurs. Nous croyons que l'une des sources principales de cette discontinuité relève précisément du phénomène de socialisation et de construction identitaire. Celui-ci serait tributaire du ministère/agence plutôt que de la collectivité des ressources humaines. En d'autres mots, les forces culturelles, politiques et sociales de l'organisation d'attache seraient plus influentes que celles de la collectivité des ressources humaines, faisant en sorte de freiner certaines initiatives communautaires.

Enfin, nous devons souligner que les résultats de notre recherche doivent être considérés à la lumière de certaines limites imposées par la nature exploratoire de notre démarche incluant la taille réduite de notre échantillon et la représentation statique de la problématique à l'étude. Mentionnons également l'aspect subjectif associé à l'exercice de classification des données à l'intérieur de notre modèle d'analyse. Il n'en demeure pas moins que nos résultats apportent des pistes de recherche intéressantes pour améliorer la compréhension globale de l'apprentissage organisationnel.

Ce n'est en effet que par la rétroaction des expériences sur le terrain que nous sommes en mesure de discerner les limites de certaines approches théoriques et d'orienter les interventions pratiques qui, à leur tour, permettent de mieux orienter ce cycle d'apprentissage.

ANNEXE 1 – Lettre d'introduction

Madame, Monsieur:

Depuis bon nombre d'années, chercheurs et praticiens s'entendent pour dire que pour qu'un organisme demeure efficace et viable, il faut que l'apprentissage soit une partie intégrante de la gestion des activités et des ressources humaines. Ces mêmes spécialistes en conviennent qu'une grande partie du travail à accomplir pour recruter du personnel compétent consiste à faire preuve de créativité sur les questions d'apprentissage, de perfectionnement professionnel et d'épanouissement personnel.

Dans ce contexte, j'aimerais vous inviter à participer à une recherche portant sur l'apprentissage organisationnel chez la collectivité des ressources humaines à la fonction publique fédérale. Cette recherche a pour but de déterminer dans quelle mesure les membres de cette collectivité mettent à profit l'apprentissage organisationnel dans leurs fonctions et la prestation de leurs services.

A ce jour, le domaine de l'apprentissage organisationnel dans le secteur public demeure peut explorer par les chercheurs. Ce projet vise entre autre à dégager des pistes qui alimenteront des recherches futures sur l'apprentissage organisationnel d'une part et, d'autre part, il s'inscrit dans le contexte des enjeux toujours plus complexes qui touchent cette collectivité: rétention, rareté de main d'œuvre, évolution de la fonction RH et du rôle des conseillers. En retour, les participants pourront obtenir une copie des résultats sous forme de rapport synthèse, dont ils pourront ensuite s'inspirer pour enrichir l'apprentissage organisationnel dans leur milieu professionnel.

Les objectifs spécifiques de cette recherche sont les suivants :

- Identifier les pratiques, politiques ou processus qui favorisent l'apprentissage organisationnel pour la collectivité des RH dans un ministère ou une agence donné;
- Identifier les éléments qui facilitent l'adoption de ces pratiques ou ceux qui constituent un obstacle dans un ministère ou une agence donné;
- Déterminer si la collectivité des RH dans un ministère ou une agence donné pratique l'apprentissage organisationnel, selon le modèle d'analyse proposé;
- Permettre de mieux comprendre le phénomène de l'apprentissage organisationnel.

Votre contribution en tant que gestionnaire ou cadre au sein de la collectivité des ressources humaines est donc sollicitée afin de participer à des entrevues d'une durée d'environ 60 minutes. Les entrevues seront réalisées en personne au cours de l'année 2009-2010. Le choix de l'emplacement sera laissé à la discrétion des participants. Les données recueillies seront traitées de façon anonyme et confidentielle par la chercheuse.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet d'essai à la Maîtrise en Relations industrielles et ressources humaines à l'Université du Québec en Outaouais. Elle s'appuie sur un modèle théorique développé par des chercheurs associés à l'école de gestion de l'Université d'Ottawa et s'effectue en partenariat avec cette institution d'enseignement.

Pour confirmer votre participation ou pour tous renseignements supplémentaires, veuillez communiquer avec moi directement au 613-960-0381 ou par courriel à l'adresse suivante: sophie.cimonkingsley@phac-aspc.gc.ca.

En vous remerciant à l'avance de l'intérêt porté à ce projet.

Salutations cordiales,

Sophie Cimon-Kingsley
Étudiante de deuxième cycle
Département de Relations industrielles et ressources humaines
Université du Québec en Outaouais

ANNEXE 2 – Questionnaire d’entrevue

L’apprentissage organisationnel: un regard critique sur la collectivité des ressources humaines à la fonction publique fédérale

QUESTIONNAIRE D’ENTREVUE

SECTION 1 – DONNÉES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES

Nom et prénom de la personne interviewée :

Date de l’entrevue :

Ministère/Agence :

1. Combien d’employés appartenant au groupe des PE compte votre organisation?
2. Combien d’employés indéterminés compte votre organisation?
3. Quel est la nature de votre lien/relation avec la collectivité des PE à l’intérieur de votre organisation?
4. Quel est votre groupe et niveau hiérarchique?
5. Depuis combien d’année occupez-vous ces fonctions à l’intérieur de l’organisation?
6. Existe-t-il une unité dédiée à l’apprentissage à l’intérieur de votre organisation?
7. Dans l’affirmative, combien d’employés compte cette unité?

SECTION 3 – QUESTIONS LIÉES AUX IMPACTS

13. Pourriez-vous donner des exemples de moyens (mécanismes) par lesquels les membres de la collectivité des PE acquièrent de l'information, des connaissances ou du savoir à partir de leur environnement externe (à la fonction publique)?

14. Pourriez-vous donner des exemples de moyens (mécanismes) par lesquels les membres de la collectivité des PE acquièrent de l'information, des connaissances ou du savoir à partir de leur environnement interne?

15. Quel rôle joue la consultation dans l'élaboration de projets ou l'introduction de changement sous la responsabilité de la collectivité des PE ?

16. De quelle manière ces informations ou ces connaissances sont-elles partagées ou communiquées à l'intérieur de la collectivité des PE?

17. Quels sont les moyens (mécanismes) en place pour faciliter l'intégration de cette information ou des nouvelles connaissances à l'intérieur de la collectivité des PE?

24. Pourriez-vous donner des exemples illustrant la manière dont ces systèmes/mécanismes ont été utilisés dans le passé?

Merci de votre collaboration

ANNEXE 3 – Certificat d'approbation éthique

Université du Québec en Outaouais

Case postale 1250, succursale Hull, Gatineau (Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone : 819 595-3900
www.uqo.ca

Gatineau, le 4 mai 2010

Notre référence : 10GO

Madame Sophie Cimon-Kingsley
Étudiante
Département des relations industrielles

**Objet: Comité d'éthique de la recherche - Suivi continu
L'apprentissage organisationnel: un regard sur la collectivité des
ressources humaines à la fonction publique fédérale.**

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) a bien reçu votre rapport de suivi continu du projet cité en rubrique et je vous en remercie. Le Comité constate le bon déroulement du projet et vous autorise à poursuivre vos activités de recherche par le renouvellement de votre approbation éthique jusqu'au 10 juin 2011.

Nous vous saurions gré de compléter un rapport final lorsque tout sera terminé, afin que nous puissions procéder à la fermeture de votre dossier.

Je demeure à votre disposition pour toute information supplémentaire et vous prie d'agréer l'expression de mes salutations distinguées.

Le président du Comité d'éthique de la recherche



André Durivage secrétaire du CER

**André Durivage
Professeur
Département des sciences administratives**

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

L'apprentissage organisationnel: un regard sur la collectivité des ressources humaines à la fonction publique fédérale.

Soumis par: **Madame Sophie Cimon-Kingsley**
Étudiante
Département des relations industrielles et ressources humaines
Université du Québec en Outaouais

Financement: **Aucun**

Le Comité d'éthique de la recherche a conclu que la recherche proposée respecte les principes directeurs de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Outaouais.

Ce certificat est valable jusqu'au **10 juin 2010**.

Au nom du Comité d'éthique de la recherche,



Pour: André Durivage
Président

Date d'émission : Le 10 juin 2009

BIBLIOGRAPHIE

- ADLER, P. S. (1993). « Time-and-Motion Regained », *Harvard Business Review*, Jan.-Feb, p.97-108.
- ARGYRIS, C. (1999). *On Organizational Learning* (Second Edition), Malden, Blackwell Business, 464 pages.
- ARGYRIS, C. (2000). *Savoir pour agir: Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Paris, Dunod, 330 pages.
- ARGYRIS, C., et D. A. SCHÖN (2002). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*, Bruxelles, DeBoeck Université, 380 pages.
- BAIYIN, Y., K. E. WATKINS et V. J. MARSICK (2004). « The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement, and Validation », *Human Resource Development Quarterly*, vol.15, n°1, p.31-55.
- BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 247 pages.
- BARADOS, M. et J. MAYNE (2003). « Can Public Sector Organizations Learn? », *OECD Journal on Budgeting*, vol.3, n°3, p.87-103.
- BATE, S. P. (2000). « Changing the Culture of a Hospital: from Hierarchy to Network Community », *Public Administration*, vol. 78, n°3, p.485-512.
- BATE, S. P. et G. ROBERT (2002). « Knowledge Management and Communities of Practice in the Private Sector: Lessons for Modernizing the National Health Service in England and Wales », *Public Administration*, vol. 80, n°4, p.643-663.
- BAUMARD, P., C. DONADA, J. IBERT et J.-M. XUEREB (2003). « La collecte de données et la gestion de leurs sources », dans THIÉTART, R.-A. (sous la direction de), *Méthodes de recherche en management* (2e édition), Paris, Dunod, p.224-555.
- BEN-HORIN NAOT, Y., R.LIPSHITZ, et M. POPPER (2004). « Discerning the Quality of Organizational Learning », *Management Learning*, vol.35, n°4, p.451-472.
- BROWN, J. S. AND P. DUGUID (1991). « Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovating », *Organization Science*, vol.2, n° 1, p.40-57.
- BROWN, J. S. et P. DUGUID (2001). « Knowledge and Organization: A Social-Practice Perspective », *Organization Science*, vol.12, n°2, p.198-213.

- BRUNER, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 201 pages.
- BURNES, B. (2000). *Managing Change*, London, Pitman.
- BURNES, B., C. COOPER et P. WEST (2003). «Organizational Learning: the New Management Paradigm? », *Management Decision*, vol.41, n°5, p.452.
- BUSCH, M. (2006). *Examining Organizational Learning for Application in Human Service Organizations*, Thèse de doctorat inédite, Indiana University, 118 pages.
- BUZZELL, R. D. and B. T. GALE (1987). *The PIMS principles : linking strategy to performance*, New York; London, Ontario, Free Press; Collier Macmillan, 322 pages.
- COOPEY, J. et J. BURGOYNE (2000). «Politics and Organizational Learning », *Journal of Management Studies*, vol.37, n°6, p.869-885.
- DAFT, R. L. et K. E WEICK (1984). « Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems », *Academy of Management Review*, vol.9, n°2, p.284-295.
- DEKKER, S. et D. HANSÁN (2004). « Learning under Pressure: The Effects of Politicization on Organizational Learning in Public Bureaucracies », *Journal of Public Administration Research & Theory*, vol.14, n°2, p.211-230.
- DEWEY, J. (1990). *Démocratie et éducation*, Paris, A. Colin, 446 pages.
- DIXON, N. M. (1992). « Organizational Learning: A Review of the Literature with Implications for HRD Professionals », *Human Resource Development Quarterly*, vol.3, n°1, p. 29-49.
- DIXON, N. M. (1993). « Developing Managers for the Learning Organization », *Human Resource Management Review*, vol.3, n°3, p. 243-254.
- DIXON, N. M. (1997). « The Hallways of Learning », *Organizational Dynamics*, vol.25, n°4, p. 23-34.
- DIXON, N. M. (2000). *Common Knowledge: How Companies Thrive by Sharing What They Know*, Boston, Harvard Business School Press, 188 pages.
- DODGSON, M. (1991). « Technology learning, technology strategy and competitive pressures », *British Journal of Management*, vol.2, n°3, p.132-149.
- DOWNE, J., J. HARTLEY et L. RASHMAN (2004). «Evaluating the Extent of Inter-Organizational Learning and Change in Local Authorities Through the English Beacon Council Scheme », *Public Management Review*, vol.6, n°4, p.531-553.

EASTERBY-SMITH, M., R. SNELL, et al. (1998). « Organizational Learning: Diverging Communities of Practice? », *Management Learning*, vol.29, n°3, 259-272.

EASTERBY-SMITH, M. (1997). « Disciplines of Organizational Learning: Contributions and Critiques », *Human Relations*, vol.50, n°9, p.1085-1113.

EASTERBY-SMITH, M., E. ANTONACOPOULOU, D. SIMM et M. LYLES (2004). « Construction Contributions to Organizational Learning », *Management Learning*, vol.35, n°4, p.371-380.

ELKJAER, B. (2003). « Organizational learning with a pragmatic slant », *International Journal of Lifelong Education*, vol.22, n°5, p.481-495.

FERDINAND, J. (2004). « Power, Politics and State Intervention in Organizational Learning », *Management Learning*, vol.35, n°4, p.435-450.

FIOL, C. M. et M. A. LYLES (1985). « Organizational Learning », *Academy of Management Review*, vol.10, n°4, p.803-813.

FRIEDMAN, T. L. (1999). *The Lexus and the Olive Tree*, Farrar, Straus and Giroux, 394 pages.

FRIEDMAN, V. J., R. LIPSHITZ et M. POPPER (2005). « The Mystification of Organizational Learning », *Journal of Management Inquiry*, vol.14, n°1, p.19-30.

GARVIN, D. A. (1993). « Building a learning organization », *Harvard Business Review*, vol.71, n°4, p.78-91.

GARVIN, D. A., A. C. EDMONDSON et F. GINO (2008). « Is Yours a Learning Organization? », *Harvard Business Review*, vol.86, n°3, p.109-116.

GHERARDI, S., D. NICOLINI, et al. (1998). « Toward a Social Understanding of How People Learn in Organizations », *Management Learning*, vol.29, n°3, p.273-297.

GOUVERNEMENT du CANADA (BUREAU DU VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL du CANADA) (2010). *Rapport de la vérificatrice générale du Canada à la Chambre des communes: Chapitre 2 - La modernisation de la gestion des ressources humaines*, Travaux publics et Services gouvernementaux du Canada, Ottawa, 22 pages.

GOUVERNEMENT du CANADA (SECRÉTARIAT du CONSEIL du TRÉSOR du CANADA) (2008). *Politique en matière d'apprentissage, de formation et de perfectionnement*. En ligne. <http://www.tbs-sct.gc.ca/pol/doc-fra.aspx?id=12405§ion=text>, Consulté le 2 juin 2010.

GOUVERNEMENT du CANADA (CANADIAN CENTRE for MANAGEMENT DEVELOPMENT) (1994). *Continuous Learning: A CCMD Report*, Ottawa, 61 pages.

GOUVERNEMENT du CANADA (COMMISSION de la FONCTION PUBLIQUE du CANADA) (1998). *Réflexions sur la transformation d'une organisation gouvernementale en organisation axée sur l'apprentissage*, Ottawa, 15 pages.

GOUVERNEMENT du CANADA (CANADIAN CENTRE for MANAGEMENT DEVELOPMENT) (2000). *A Discussion Paper for the CCMD Action-Research Roundtable on the Learning Organization*, Ottawa, 20 pages.

GOUVERNEMENT du CANADA (CENTRE CANADIEN de GESTION) (2001). *L'organisation apprenante à l'action: pratiques exemplaires*, Ottawa, 26 pages.

GOUVERNEMENT du CANADA (CANADIAN CENTRE for MANAGEMENT DEVELOPMENT) (2002). *The Learning and Development Committee - A Public Service Learning Organization: Progress Report 2002-2003*, Ottawa, 27 pages.

GOUVERNEMENT du CANADA AGENCE de la FONCTION PUBLIQUE du CANADA) (2007). *Guide d'introduction aux notions d'organisation apprenante*, Ottawa, 31 pages.

GOUVERNEMENT du CANADA (ÉCOLE de la FONCTION PUBLIQUE du CANADA) (2007). *A la recherche du savoir perdu: Guide pratique de la mémoire organisationnelle*, Ottawa, 58 pages.

GOUVERNEMENT du CANADA (COMMISSION de la FONCTION PUBLIQUE du CANADA) (2008). *Étude sur la mobilité des fonctionnaires*, Ottawa, 58 pages.

GOUVERNEMENT du CANADA (OFFICE of THE PRIVY COUNCIL of CANADA) (2010). *Seventeenth Annual Report to the Prime Minister on the Public Service of Canada*, Ottawa, 47 pages.

GOUVERNEMENT du CANADA (TREASURY BOARD of CANADA SECRETARIAT) (2010). *Human Resources Community Development Working Group Update*, Ottawa, 14 pages.

GOUVERNEMENT du CANADA (SECRÉTARIAT du CONSEIL du TRÉSOR du CANADA) (2010). *Modèle de fonctionnement pour la communauté des RH*, Ottawa, 21 pages.

GOUVERNEMENT du CANADA (SECRÉTARIAT du CONSEIL du TRÉSOR du CANADA) (2010). *Profil démographique des PE*, Ottawa, 21 pages.

GOUVERNEMENT du CANADA (SECRÉTARIAT du CONSEIL du TRÉSOR du CANADA) (2009). *Lexique: Guide de planification des ressources humaines*. En ligne. <http://www.tbs-sct.gc.ca/gui/hrpg/hrpg-prh-02-fra.asp?for=hrps>, Consulté le 2 juin 2010.

GOUVERNEMENT du CANADA (SECRÉTARIAT du CONSEIL du TRÉSOR du CANADA) (2009). *Renouvellement de la fonction publique*. En ligne. <http://www.tbs-sct.gc.ca/chro-dprh/ren-fra.asp>, Consulté le 31 mai 2010.

HEDBERG, B. (1981). « How organizations learn and unlearn », dans NYSTROM, P.C. et W.H. STARBUCK (sous la direction de), *Handbook of Organizational Design*, London, Cambridge University Press.

HEDLUND, G. et I. NONAKA (1993). « Models of knowledge management in the West and Japan », dans LORANGE, P. (sous la direction de), *Implementing Strategic Processes*, Oxford, Blackwell, p.117-144.

HUBER, G. P. (1991). « Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures », *Organization Science*, vol.2, n°1, p.88-115.

JAUVIN, N. (2007). « Les ressources humaines et l'Agence », *Conférence annuelle des Chefs des ressources humaines de la fonction publique*, Montréal, 2 mai.

JENSEN, P. E. (2005). « A contextual theory of learning and the learning organization », *Knowledge and Process Management*, vol.12, n°1, p.53-64.

KELMAN, S. (2005). « Public Management Needs Help! », *Academy of Management Journal*, vol.48, n°6, p.967-969.

KNIGHT, L. et A. PYE (2005). « Network learning: An empirically derived model of learning by groups of organizations », *Human Relations*, vol.58, n°3, p.369-392.

KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 256 pages.

LAVE, E. et E. WENGER (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

LAWRENCE, T. B., M. K. MAUWS, B.DYCK et R. F. KLEYSSEN (2005). «The Politics of Organizational Learning: Integrating Power Into the 4I Framework », *Academy of Management Review*, vol.30, n°1, p.180-191.

LEVINTHAL, D. A. et J. G. MARCH (1993). « The Myopia of Learning », *Strategic Management Journal*, vo.14, n° special, hiver, p. 95-112.

LEVITT, B. et J. G. MARCH (1988). « Organizational Learning », *Annual Review of Sociology*, vol.14, n°1, p.319.

LILLRANK, P. (1995). « The Transfer of Management Innovations from Japan », *Organization Studies*, vol.16, n°6, p.971-989.

- LYLES, M. A. et J. E. SALK (1995). « Learning from Foreign Parents in International Joint Ventures: An Empirical Examination in the Hungarian Context », *Academy of Management Conference*, Vancouver.
- MARCH, J. G. (1991). « Exploration and Exploitation in Organizational Learning », *Organization Science*, vol.2, n°1, p.71-87.
- MARCH, J. G., H. A. SIMON, et al. (1993). *Organizations*, Cambridge, Mass Oxford; England, Blackwell, 287 pages.
- MARSICK, V. J. et K. E. WATKINS (2003). « Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire », *Advances in Developing Human Resources*, vol.5, n°2, p.132-151.
- MEAD, G. H. (1962). *Mind, self, and society : from the standpoints of a social behaviorist*, Chicago, University of Chicago Press, 401 pages.
- MUCCHIELLI, A. (sous la direction de) (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2e édition), Paris, Armand Colin, 203 pages.
- NICOLINI, D. et M. B. MEZNAR (1995). « The Social Construction of Organizational Learning: Conceptual and Practical Issues in the Field », *Human Relations*, vol.48, no°7, p.727-746.
- NONAKA, I. (1994). « A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation », *Organization Science*, vol.5, no°1, p.14-37.
- NONAKA, I. (2007). « The Knowledge-Creating Company », *Harvard Business Review*, vol. 85, n°7/8, p.162-171.
- NYSTORM, P. C. et W. H. STARBUCK (1984). « To Avoid Organizational Crises, Unlearn », *Organizational Dynamics*, vol.12, n°4, p.53-65.
- ORR, J. (1996). *Talking about Machines: An Ethnography of a Modern Job*, Ithaca, NY, Cornell University Press, 172 pages.
- PAIN, G. et J. BARRETTE (2008). « Pratiques d'apprentissage organisationnel auprès d'organisations internationales », *Conférence de l'Association internationale de psychologie du travail de langue française*, Québec, 19-22 août, 10 pages.
- PAIN, G. et J. BARRETTE (2008). « Pratiques d'apprentissage organisationnel: de la théorie à la pratique », *Conférence de l'Association internationale de psychologie du travail de langue française*, Québec, 19-22 août, 51 pages.
- PAPERT, S. (1981). *Jaillissement de l'esprit: ordinateurs et apprentissage*, Paris, Flammarion, 298 pages.

PETTIGREW, A. M. (2005). « The Character and Significance of Management Research on the Public Services », *Academy of Management Journal*, vol.48, n°6, p.973-977.

PFEFFER, J. et J. F. VEIGA (1999). « Putting people first for organizational success », *Academy of Management Executive*, vol.13, n°2, p.37-48.

PIAGET, J. (1991). *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, 335 pages.

POPPER, M. et R. LIPSHITZ (2000). « Organizational Learning », *Management Learning*, vol.31, n°2, p.181.

PRAHALAD, C. K. et G. HAMEL (1990). «The Core Competencies of the Corporation», *Harvard Business Review*, vol.68, n°3, p.79-91.

RASHMAN, L., E. WITHERS et J. HARTLEY (2009). «Organizational Learning and Knowledge in Public Service Organizations: A Systematic Review of the Literature», *International Journal of Management Reviews*, vol.11, n°4, p.463-494.

SAVOIE-ZAJC, L. (2006). «L'entrevue semi-dirigée», dans GAUTHIER, B. (sous la direction de), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données* (4e Édition), Québec, Presses de l'Université du Québec, p.293-316.

SCHEIN, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass, 358 pages.

SCHIMMEL, R. et D. R. MUNTSLAG (2009). « Learning barriers: a framework for the examination of structural impediments to organizational change », *Human Resource Management*, vol.48, n°3, p.399-416.

SENGE, P., A. KLEINER, C. ROBERTS, R. ROSS, G. ROTH et B. SMITH (1999). *The Dance of Change: The Challenge to Sustaining Momentum in Learning Organizations*, New York, Doubleday, 596 pages.

SENGE, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York, Random House, 422 pages.

SHRIVASTAVA, P. (1983). « A Typology of Organizational Learning Systems», *Journal of Management Studies*, vol.20, n°1, p.7-28.

SIMON, H. A. (1999). « Bounded Rationality and Organizational Learning », *Reflections*, vol.1, n°2, p.17-27.

SUSANA PÉREZ, L., P. MONTES JOSÉ MANUEL et O. CAMILO JOSÉ VAZQUEZ (2005). «Organizational learning as a determining factor in business performance », *Learning Organization*, vol.12, n°3, p.227-245.

TANNENBAUM, S. I. (1997). « Enhancing Continuous Learning: Diagnostic Findings from Multiple Companies », *Human Resource Management*, vol.36, n°4, p.437-452.

TSANG, E. W. K. (1997). « Organizational Learning and the Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research », *Human Relations*, vol.50, n°1, p.73-89.

TSANG, E. W. K. et S. A. ZAHRA (2008). « Organizational unlearning », *Human Relations*, vol.61, n°10, p.1435-1462.

VINCE, R. (2000). « Learning in Public Organizations in 2010 », *Public Money & Management*, vol.20, n°1, p.39-44.

VINCE, R. et M. BROUSSINE (2000). « Rethinking Organizational Learning in Local Government », *Local Government Studies*, vol.26, p.15-30.

VINCE, R. et T. SALEEM (2004). « The Impact of Caution and Blame on Organizational Learning », *Management Learning*, vol.35, n° 2, p.133-154.

VYGOTSKIJ, L. S. (1997). *Pensée et langage*, Paris, La dispute, 536 pages.

WENGER, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique: apprentissage, sens et identité*. Saint-Nicolas, Québec, Les presses de l'Université Laval, 309 pages.

YANOW, D. (2000). « Seeing Organizational Learning: A 'Cultural' View », *Organization*, vol.7, n°2, p.247-268.