



Praxis Paper No. 3

L'apprentissage organisationnel dans les ONG :

*Créer le motif, les
moyens et l'occasion*

Par Bruce Britton

Table des matières

Sommaire.....	4
1 Introduction.....	6
2 L'apprentissage organisationnel dans le secteur des ONG.....	7
2.1 Le contexte des ONG.....	7
2.2 Connaissances et apprentissage : un besoin grandissant.....	8
3 Pourquoi l'apprentissage est-il important dans les ONG ?.....	11
3.1 La nature du développement.....	11
3.2 Renforcement de l'efficacité organisationnelle.....	12
3.3 Développement des capacités organisationnelles.....	12
3.4 Utilisation maximale de ressources limitées.....	13
3.5 Renforcement des partenariats.....	13
3.6 Réduction de l'écart entre le S&E et la planification.....	13
3.7 Création d'une organisation « saine ».....	14
4 Encourager l'apprentissage organisationnel dans les ONG.....	15
4.1 L'apprentissage organisationnel vu comme un crime.....	15
4.2 Créer le motif : Comprendre l'apprentissage et son importance.....	17
4.2.1 Assurer un leadership motivant.....	18
4.2.2 Créer et entretenir une culture favorable à l'apprentissage.....	19
4.3 Créer les moyens : Modèles, méthodes, compétences et soutien.....	20
4.3.1 Utiliser des modèles conceptuels appropriés à l'apprentissage organisationnel.....	21
4.3.2 Compétences d'apprentissage.....	28
4.3.3 Méthodes d'apprentissage organisationnel.....	30
4.3.4 Outils d'apprentissage organisationnel.....	32
4.3.5 Soutien spécialisé en matière d'apprentissage organisationnel.....	35
4.3.6 Investir les fonds nécessaires.....	37
4.4 Créer l'occasion : Ouvrir un « espace » à l'apprentissage.....	37
4.4.1 Mise en valeur de l'importance de l'apprentissage organisationnel en tant qu'objectif stratégique.....	40
4.4.2 Intégrer l'apprentissage au cycle de planification et d'évaluation.....	41
4.4.3 Investir dans une infrastructure de gestion des connaissances.....	42
4.4.4 Établir des relations de confiance.....	42
5 Incidences sur la pratique : combiner le motif, les moyens et l'occasion.....	43
6 Conclusions et prochaines étapes.....	46
Annexe 1 : Description de modèles conceptuels.....	49
<i>Cycle d'apprentissage expérientiel</i>	49
<i>Apprentissage en boucle simple et double</i>	49
<i>Le modèle des huit fonctions</i>	50
<i>Stratégie planifiée et émergente</i>	51
<i>La hiérarchie des connaissances</i>	52
<i>Connaissances tacites et explicites</i>	53

<i>Modèle axé sur les personnes, les processus et les technologies</i>	53
<i>Matrice du Gartner Group</i>	54
<i>Spirale de création des connaissances</i>	55
Annexe 2 : Conception d'une infrastructure de gestion des connaissances.....	58
Bibliographie	60
Remerciements.....	63
Liste des sigles et des abréviations	64
Glossaire	65

L'apprentissage organisationnel dans les ONG :

Créer le motif, les moyens et l'occasion

Par Bruce Britton

Mots-clés : apprentissage organisationnel, ONG, gestion des connaissances, changement organisationnel, renforcement des capacités, partenariat

Sommaire

Les ONG opèrent dans un environnement de plus en plus exigeant qui se caractérise par une concurrence croissante pour l'accès à des fonds d'aide toujours plus restreints. Elles sont contraintes à démontrer que les ressources qui leur sont allouées produisent un impact visible et durable. Cela fait en sorte qu'elles privilégient l'action avant tout. Malgré cela, la plupart des ONG ressentent aussi le besoin de capitaliser leur propre expérience et de développer de nouvelles pratiques sur le terrain afin de conserver leur pertinence et leur efficacité. Pour être une ONG apprenante, l'organisation doit trouver un équilibre entre le besoin d'adopter une approche stratégique d'apprentissage organisationnel (aux niveaux supérieurs de planification et de gestion organisationnelles) et la reconnaissance que l'apprentissage est un processus profondément personnel qui se déroule dans l'esprit de chacun. De toute évidence, l'apprentissage organisationnel, comme toutes les bonnes intentions, est plus simple en théorie qu'en pratique. Il peut être tentant de définir simplement l'apprentissage organisationnel comme un objectif global de l'organisation, mais cela n'est pas suffisant pour les ONG qui souhaitent vraiment accomplir leur mission. Il nous faut apprendre des ONG qui ont été aux prises avec la complexité de sa mise en œuvre, et trouver d'autres moyens de transformer les bonnes intentions en une pratique systématique.

Ce document Praxis traite de l'importance de l'apprentissage organisationnel dans les ONG, à partir d'exemples recueillis au cours d'entretiens tenus principalement avec des employés d'ONG du Nord et à partir d'une revue approfondie de la littérature. Dans les pages qui suivent, nous nous penchons sur les raisons pour lesquelles les ONG doivent fournir le motif, les moyens et l'occasion nécessaires à l'apprentissage organisationnel et nous présentons des exemples pratiques de moyens mis en œuvre à cet effet par des ONG pionnières. Par la suite, nous fournissons des suggestions sur la façon d'intégrer ces éléments aux stratégies d'apprentissage organisationnel planifiées et émergentes. Ce document conclut que même si de nombreux écrits ont été consacrés aux cadres conceptuels relatifs à l'apprentissage organisationnel et à la gestion des connaissances, la plupart offrent une vision occidentale et on se demande encore comment mettre ces théories en pratique. Nous reconnaissons que l'apprentissage est conçu différemment selon les cultures et les contextes, quoique la plupart des modèles actuels se basent sur une conception

De toute évidence, l'apprentissage organisationnel, comme toutes les bonnes intentions, est plus simple en théorie qu'en pratique.

occidentale. Il est donc nécessaire de collaborer avec les praticiens du renforcement des capacités à la recherche d'approches innovantes qui soient pertinentes, appropriées et accessibles à un vaste éventail de cultures et de contextes.

1 Introduction

L'apprentissage englobe l'ensemble des efforts que nous réalisons pour assimiler, comprendre et réagir au monde qui nous entoure. L'apprentissage est social. L'apprentissage s'effectue tous les jours au travail. L'apprentissage est un processus essentiel pour accroître les capacités des personnes et des organisations... L'apprentissage n'est pas qu'une question de connaissances. Il implique les compétences, les idées, les croyances, les valeurs, les attitudes, les habitudes, les sentiments, la sagesse, les conceptions communes et la conscience de soi.¹

L'apprentissage est un processus de développement qui conjugue la réflexion et la pratique. Il établit un lien entre le passé et l'avenir, nous obligeant à chercher un sens à nos actions et à donner un but à nos réflexions. L'apprentissage enrichit ce que nous accomplissons individuellement et collectivement, et il est indispensable à l'efficacité organisationnelle, au développement de la qualité de notre travail, à la capacité d'adaptation et d'innovation de l'organisation ainsi qu'à sa pérennité.

Personne ne peut nier l'importance de l'apprentissage dans notre développement personnel, et pourtant, nous éprouvons souvent des difficultés à appliquer notre compréhension de l'apprentissage à notre travail collectif dans les ONG. L'importance de l'apprentissage pour les ONG semble évidente sous certains aspects, néanmoins de multiples exemples viennent démontrer les difficultés qu'éprouvent les organisations à transformer les connaissances en actions concrètes.

Ce document Praxis présente une synthèse de la pensée actuelle en matière d'apprentissage organisationnel et de gestion des connaissances, à partir d'exemples recueillis au cours d'entretiens – tenus principalement avec des employés d'ONG du Nord – et d'une revue approfondie de la littérature. Dans ce document, nous examinons les différents contextes d'intervention des ONG et nous étudions les raisons pour lesquelles l'apprentissage est important pour assurer leur efficacité et leur santé organisationnelle. Nous cherchons à savoir

Nous traitons de l'importance de fournir le *motif*, les *moyens* et l'*occasion* nécessaires à l'apprentissage.

pourquoi l'apprentissage est considéré par plusieurs organisations comme « un crime plutôt qu'un comportement que nous tentons d'encourager. »² À l'aide de cette analogie, nous traitons de l'importance de fournir le motif, les moyens et l'occasion nécessaires à l'apprentissage. Pour ce faire, nous nous appuyons sur des exemples concrets ayant trait à la manière dont les ONG du Nord mettent l'apprentissage organisationnel en pratique. À partir d'un modèle permettant de comprendre le développement de stratégies, nous traitons de l'importance de combiner une approche planifiée

d'apprentissage organisationnel avec la création des conditions nécessaires à l'apprentissage « émergent ». En conclusion, le document expose les défis à relever pour assurer une mise en œuvre effective de l'apprentissage organisationnel dans les ONG de cultures et contextes différents. Ensuite, la section intitulée « Prochaines étapes » propose aux praticiens des façons de s'engager, à travers le Programme Praxis d'INTRAC, à relever les défis présentés dans le présent document.

¹ Chetley et Vincent (2003)

² Ainsi s'est exclamé au cours d'un entretien un spécialiste en apprentissage organisationnel particulièrement exaspéré.

2 L'apprentissage organisationnel dans le secteur des ONG

2.1 Le contexte des ONG

La pertinence et l'efficacité des ONG du Nord sont de plus en plus mises en doute tant par les donateurs que par les organisations du Sud. La concurrence s'est accrue entre les ONG et les organisations des secteurs public et privé pour l'accès à des fonds d'aide toujours plus restreints. Plusieurs ONG ont aussi délaissé la mise en œuvre directe de projets pour se consacrer au plaidoyer et à l'influence politique, au renforcement de la société civile et au travail en partenariat.

Les donateurs, bien qu'exigeant de plus en plus des données probantes sur l'impact et sur l'apprentissage des ONG, s'appuient encore essentiellement sur la production de résultats et sur l'intégrité financière pour mesurer le « rendement sur les capitaux investis ». La plupart des donateurs demandent que la planification se fasse suivant la méthode du cadre logique (MCL), alors qu'il a été clairement démontré que cela entrave l'apprentissage³, du moins à l'échelle des projets et des programmes. Les pressions constantes exercées sur les ONG pour qu'elles présentent des résultats font qu'elles hésitent, en toute légitimité, à diffuser ou même à partager les leçons tirées de l'expérience des programmes. Les réticences envers l'apprentissage peuvent être particulièrement fortes là où les programmes n'ont pas atteint les résultats prévus dans la demande de financement, par peur des répercussions éventuelles.

Ces pressions ont amené plusieurs ONG à adopter une approche axée sur l'action ou « culture de l'adrénaline », où la production de résultats représente le principal critère de réussite.

Au début du 21^{ème} siècle, plusieurs ONG ont également connu de profonds changements organisationnels. Parmi ces changements, on retrouve : une croissance organisationnelle accélérée (souvent à la suite d'une fusion et de « l'absorption » de la concurrence), une restructuration organisationnelle (en particulier la décentralisation de la prise de décisions), une place plus importante accordée au travail en partenariat et aux changements technologiques (notamment aux améliorations sur le plan des technologies de l'information et de la communication). Chacun de ces changements offre à l'ONG des champs d'apprentissage potentiel, dont certains peuvent se recouper, voire entrer en conflit. Par exemple, il est communément admis que les structures organisationnelles horizontales comportant moins de niveaux hiérarchiques et où la prise de décisions est de plus en plus décentralisée, offrent un cadre plus propice à l'échange mutuel des connaissances. Toutefois, l'expérience de quelques grandes ONG démontre que la décentralisation tend à créer des « compartiments » isolés qui ont peu de contact entre eux et qui ne disposent plus des voies d'échanges auparavant facilitées par la présence de conseillers spécialisés au siège social.

Ces pressions, ainsi que l'ampleur même de la tâche qui leur incombe, ont amené plusieurs ONG à adopter une approche axée sur l'action ou « culture de l'adrénaline », où la production de résultats représente le principal critère de réussite. Selon l'ONG Tearfund, le problème est si endémique qu'on l'appelle « la maladie des ONG ».

³ Pour une critique de la MCL, se référer à Earle 2002.

2.2 Connaissances et apprentissage : un besoin grandissant

Au milieu des années 1990, le secteur des ONG a découvert les concepts d'apprentissage organisationnel et d'organisation apprenante utilisés dans le monde des affaires. Ceux-ci semblaient fournir aux ONG un cadre pratique permettant de répondre aux besoins d'apprentissage créés par l'évolution de leur rôle dans le domaine du développement. Maintenant, il est généralement admis dans le secteur des ONG que l'apprentissage organisationnel est « une bonne chose », mais les questions à savoir de quoi il s'agit exactement et comment en assurer la mise en œuvre, posent encore des défis de taille. Les ONG n'ont pas trouvé de solutions toutes faites dans l'abondante littérature portant sur ce sujet, écrite principalement à l'intention des entreprises.

En l'absence d'indications claires quant à la façon de mettre en pratique la théorie de l'apprentissage organisationnel, les responsables d'ONG ont commencé à chercher des solutions plus pratiques à quelques-uns des problèmes fondamentaux auxquels ils étaient confrontés. La première et la plus simple était celle de la mémoire organisationnelle – c'est-à-dire les processus par lesquels les connaissances sont conservées en vue d'une utilisation future. Plusieurs ONG reconnaissent avoir souffert d'un manque de mémoire organisationnelle qui frôlait l'amnésie clinique. À ce moment-là, leurs systèmes d'information, en particulier ceux des services des programmes, étaient au mieux difficiles d'accès et au pire fragmentés, inadéquats, incomplets ou pratiquement inexistants. Les premières tentatives d'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) semblaient parfois aggraver ces problèmes, du fait qu'elles généraient une surcharge d'information sans précédent.

À la fin des années 1990, les ONG se tournaient de plus en plus vers un autre domaine professionnel en pleine évolution dans le monde des affaires – la gestion des connaissances – pour y puiser des idées sur la façon de mieux organiser et gérer leurs informations et ainsi recouvrer leur mémoire collective (Voir Tableau 1). Les responsables d'ONG espéraient que la gestion des connaissances pourrait les aider à régler leurs problèmes d'amnésie organisationnelle. Ils espéraient également qu'elle leur permettrait de tirer le plein profit de

la puissance et des possibilités des TIC pour accomplir le « prodige » de transformer des informations brutes en connaissances qui apporteraient des solutions aux nouveaux problèmes et défis auxquels ils faisaient face. La réalité, encore une fois, n'a pas répondu aux attentes.

Plusieurs ONG reconnaissent avoir souffert d'un manque de mémoire organisationnelle qui frôlait l'amnésie clinique...leurs systèmes d'information étaient au mieux difficiles d'accès et au pire fragmentés, inadéquats, incomplets ou pratiquement inexistants.

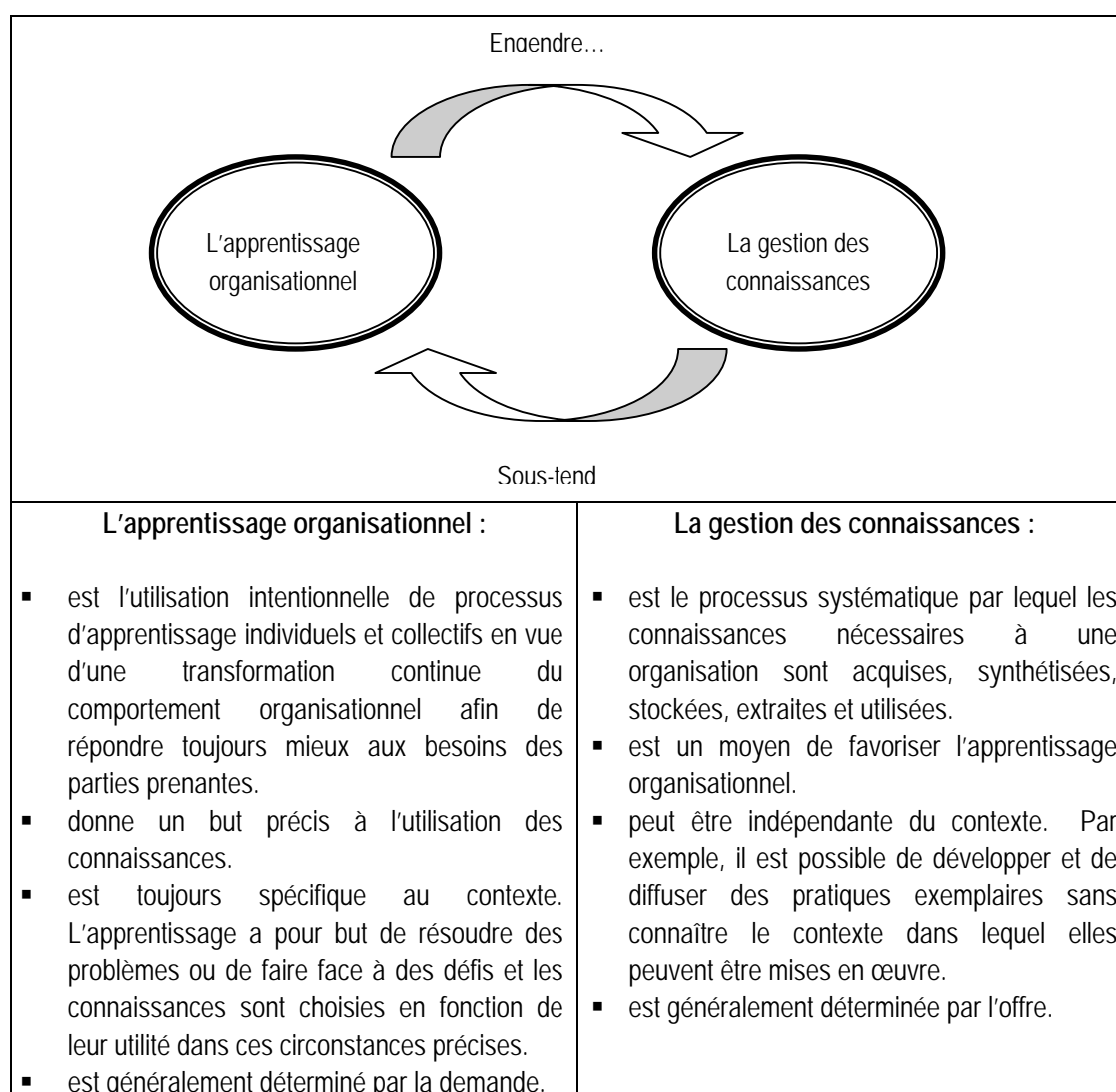
Depuis quelques années, on assiste dans les ONG à une prolifération de systèmes de gestion documentaire, de réseaux intranet et extranet et autres applications des TIC - plusieurs d'entre eux ont contribué à répondre au moins à certaines des attentes initiales. L'architecture de gestion des

connaissances « de première génération » peut nous permettre de mieux cerner ce que nous savons – en d'autres termes, elle peut contribuer à créer la mémoire organisationnelle qui semblait auparavant si difficile à construire – tandis que les processus de gestion des connaissances peuvent nous aider à concevoir des moyens plus efficaces de communiquer entre nous. Cependant, la gestion des connaissances présente des faiblesses évidentes lorsqu'il s'agit de nous aider à juger de la valeur des connaissances, c'est-à-dire à appliquer ce que nous savons ou à développer véritablement de nouvelles idées. De plus, certains

craignent que le fait d'adopter sans discernement l'approche de gestion des connaissances pourrait entraîner une marchandisation des savoirs, comme cela est arrivé dans le monde des affaires avec la création des droits de propriété intellectuelle et ses répercussions quant à savoir qui contrôle l'accès à ces connaissances. Si l'on ne fait pas attention, l'acquisition de connaissances pourrait éventuellement se limiter à l'extraction d'informations, ce qui, dans le contexte des partenariats Nord-Sud, risque de creuser l'écart entre les partenaires plutôt que de favoriser une collaboration plus étroite.

La gestion des connaissances offre une solution attrayante en suggérant que l'apprentissage peut être obtenu comme une marchandise suivant un processus apparemment simple (acquisition, synthèse, partage, stockage, extraction et utilisation). Cependant, les ONG risquent de perdre de vue la nature des connaissances et, par conséquent, de considérer la gestion des connaissances comme une fin en soi plutôt qu'un moyen de favoriser l'apprentissage organisationnel.

Tableau 1 : Liens entre l'apprentissage organisationnel et la gestion des connaissances



Les ONG où la gestion des connaissances a été d'une grande utilité étaient généralement celles qui avaient adopté une approche de « seconde génération », ne misant pas simplement

sur les aspects techniques liés au développement d'une mémoire organisationnelle, mais aussi sur les personnes qui sont au centre de l'organisation et sur les processus qui les aident à partager et à utiliser leurs connaissances collectives. Dans ces cas-là, une place importante a été accordée à la mise en place de mécanismes tels que les communautés de pratique et le travail en réseaux (tant réels que virtuels).

3 Pourquoi l'apprentissage est-il important dans les ONG ?

Où est la vie qui s'est perdue en vivant?

Où est la sagesse qui s'est perdue en connaissance ?

*Où est la connaissance qui s'est perdue en information ?*⁴ (T.S. Eliot, « Le Roc »).

Il est trop facile de prétendre qu'en rassemblant *l'information*, en la stockant et en la rendant accessible, nous aurons en quelque sorte accru nos connaissances et notre apprentissage. Ce serait ne pas tenir compte du fait que la connaissance est en soi de l'information sur laquelle les personnes ont réfléchi, qu'elles ont comprise, intériorisée et qu'elles sont en mesure d'utiliser. Il en va de même pour la sagesse qui ne résulte pas nécessairement du simple fait que nous ayons élargi nos connaissances. La sagesse *requiert* des connaissances, mais elle englobe bien davantage. Elle se définit comme « la capacité de penser et d'agir en utilisant les connaissances, l'expérience, la compréhension, le sens commun et le discernement. » (*Traduction non officielle*)⁵

Les mots d'Eliot apportent un argument convaincant pour reconnaître que le développement des connaissances, de l'apprentissage et de la sagesse dans les ONG repose essentiellement sur les personnes. Nous allons maintenant faire un rappel des raisons pour lesquelles l'apprentissage est important dans les ONG en examinant les aspects suivants : 1) la nature même du développement ; 2) le renforcement de l'efficacité organisationnelle ; 3) le développement des capacités organisationnelles ; 4) la nécessité pour les ONG d'utiliser au mieux leurs ressources limitées ; 5) le renforcement des partenariats ; 6) l'écart entre le S&E et la planification ; 7) la contribution que peut apporter l'apprentissage à la santé de l'organisation.

3.1 La nature du développement

Le développement implique des changements dans les systèmes humains sur les plans individuel, familial, communautaire et sociétal. Les approches conventionnelles du développement, particulièrement celles qui sont centrées sur la mise en œuvre de projets, se fondent sur des modèles contestables qui présentent le changement dans les systèmes humains comme un processus linéaire de cause à effet.

Les approches plus récentes mettent l'accent sur la nature complexe, incertaine et imprévisible du développement⁶. Cette vision de la nature du développement impose de nouvelles exigences aux ONG et aux personnes qui y œuvrent telles que : la nécessité de comprendre et de travailler au sein de systèmes complexes, les besoins en terme de souplesse, d'adaptabilité et d'innovation, ainsi qu'un engagement ferme à respecter différents mécanismes de redevabilité. Étant donné que l'apprentissage organisationnel amène les personnes à mieux comprendre les conséquences prévues et imprévues de leurs actes, ainsi qu'à s'adapter et à changer leur façon de travailler en s'inspirant de l'expérience de leurs collègues et d'autres organisations⁷, il est largement reconnu comme une condition essentielle pour permettre aux

⁴ Je suis redevable à Brian Pratt d'INTRAC d'avoir porté à ma connaissance cet extrait.

⁵ Citation tirée de Edwards M. (2004), *Future Positive: International Cooperation in the 21st Century*, Londres: Earthscan.

⁶ Voir, par exemple, Groves et Hinton 2004.

⁷ Ce sujet sera traité en profondeur dans le prochain Praxis Paper 'Building Analytical and Adaptive Capacity for Organisational Effectiveness' (Renforcement des capacités d'analyse et d'adaptation pour une meilleure efficacité organisationnelle) de Mia Sorgenfrei.

ONG de répondre aux défis nouveaux et souvent imprévisibles qui se posent dans le contexte complexe de l'aide humanitaire.

3.2 Renforcement de l'efficacité organisationnelle

L'un des objectifs les plus importants des ONG qui investissent dans l'apprentissage organisationnel est de renforcer l'efficacité de leur organisation. Par conséquent, la recherche de moyens permettant de mesurer les effets des investissements dans l'apprentissage organisationnel est devenue une priorité pour plusieurs organisations. L'amélioration de l'efficacité organisationnelle est de plus en plus perçue comme étant le « but fondamental » de l'apprentissage – dans plusieurs organisations, pour que l'investissement soit justifié, l'apprentissage doit être un moyen d'arriver à une fin plutôt qu'une fin en soi. L'efficacité des ONG repose sur une compréhension de quelles approches programmatiques fonctionnent et dans quelles circonstances, et requiert à la fois la possibilité et la volonté d'apprendre de l'expérience – qu'il s'agisse de l'expérience du personnel, des partenaires ou des bénéficiaires de l'organisation ou d'expériences provenant d'autres sources. L'apprentissage peut et devrait contribuer à améliorer la conception des programmes à partir de ces différentes sources d'expérience. À l'heure actuelle, les ONG n'ont aucune raison de concevoir et de mettre en œuvre des programmes se fondant sur des idées amplement remises en cause.

Il est important que le personnel des ONG reconnaisse que l'apprentissage ne consiste pas seulement à développer de nouveaux modèles de programmes ou de politiques, tout importants qu'ils soient. D'autres questions en apparence plus terre à terre occupent également une place importante dans l'apprentissage comme, par exemple, l'identification d'améliorations subtiles, mais importantes, à l'efficacité des projets, à partir d'une analyse consciencieuse des données de suivi. En ce sens, l'apprentissage donne un but réel à la collecte de données de suivi – d'ailleurs, d'aucuns soutiennent qu'un apprentissage visant à susciter des améliorations immédiates à la mise en œuvre des projets constitue le but premier du suivi.

3.3 Développement des capacités organisationnelles

L'importance que revêtent les capacités organisationnelles pour assurer l'efficacité des programmes est maintenant un fait presque unanimement reconnu. En conséquence, et en raison d'autres facteurs tels que l'importance accrue accordée au travail en partenariat et l'intérêt des donateurs pour le renforcement de la société civile, le développement des capacités organisationnelles est devenu un domaine d'activité majeur dans les ONG. Bien qu'il existe plusieurs modèles de développement organisationnel, INTRAC privilégie une « approche systémique » – c'est-à-dire une approche qui se penche sur les interrelations entre différents éléments et environnements, tant internes qu'externes. Les actions de renforcement des capacités organisationnelles visent donc à examiner intégralement différents aspects de la vie organisationnelle (fonctionnement interne, programme de travail, relations et évolution) et à permettre une analyse de la manière dont ces dimensions influent les unes sur les autres.

Les stratégies de développement des capacités se fondent souvent sur un processus de diagnostic organisationnel qui consiste simplement en une évaluation (généralement une auto-évaluation) des capacités de l'organisation. Pour réaliser une auto-évaluation organisationnelle et en traduire les résultats en stratégies concrètes de renforcement des capacités, il faut pouvoir réfléchir sur l'expérience de l'organisation et en tirer des leçons. À

cet égard, les compétences d'apprentissage organisationnel sont essentielles pour identifier et développer les capacités des ONG.

3.4 Utilisation maximale de ressources limitées

Les ONG sont constamment confrontées à un important écart entre leurs ambitions et les ressources dont elles disposent pour les réaliser. Cette situation, ainsi que l'aspect humain de leur travail et les conditions d'utilisation des fonds qui leur sont alloués, exigent des ONG une saine gestion de leurs ressources limitées. La nécessité de travailler de façon efficiente et efficace crée pour les ONG d'importants besoins en matière d'apprentissage, car elle exige d'elles de cerner et d'exploiter leurs forces en développant des partenariats avec d'autres organisations et en mettant davantage l'accent sur le plaidoyer et sur l'influence politique.

3.5 Renforcement des partenariats

Une grande partie du travail des ONG se réalise dans un contexte de partenariat. En théorie, les ONG du Sud/de l'Est et les ONG du Nord/occidentales établissent des partenariats pour atteindre des objectifs concertés. La réalité des partenariats comporte certes un large éventail de relations, qui vont de la « coercition sous un nom différent » aux formes authentiques de solidarité et de collaboration. Cela a conduit plusieurs personnes à se demander si le terme « partenariat » n'a pas été galvaudé au point d'en perdre tout son sens. Cependant, le terme est encore largement utilisé et, étant donné qu'il renvoie aux notions de participation, d'appropriation collective et de renforcement des capacités, le partenariat offre un espace important pour l'apprentissage organisationnel⁸.

Si l'on présume que les ONG partenaires visent à établir un meilleur « équilibre » dans les relations de pouvoir en collaborant à l'atteinte d'objectifs concertés, la question de confiance prend donc une grande importance. La confiance se fonde, entre autres, sur des relations ouvertes, des prises de décisions transparentes, le respect mutuel et des expériences positives de coopération. L'apprentissage a un rôle important à jouer dans l'établissement de la confiance, puisque l'humilité nécessaire pour s'ouvrir à l'apprentissage encourage aussi chaque partenaire à valoriser et à respecter l'expérience de l'autre. Les capacités de réflexion qui sont la base de l'apprentissage, peuvent aussi aider chaque ONG à évaluer attentivement et à valoriser les contributions potentielles de chacune au partenariat, et donc à établir un équilibre dans la relation en ne mettant plus l'accent sur les questions financières qui sont souvent source de déséquilibres du pouvoir. Bref, la valorisation de l'apprentissage organisationnel accroît la probabilité de bâtir des partenariats plus forts et plus équilibrés.

3.6 Réduction de l'écart entre le S&E et la planification

On remarque souvent un écart entre la production d'informations à partir du suivi et de l'évaluation, et leur utilisation pour la planification future.

Le travail de développement s'appuie, la plupart du temps, sur un processus cyclique d'identification/conception, de planification, de mise en œuvre/suivi et d'évaluation. Toutefois, on s'inquiète souvent du fait que l'information obtenue par le suivi et l'évaluation n'influe ni sur la prise de décisions pendant la mise en œuvre d'un projet ni sur la planification de projets en cours et de nouvelles initiatives, et ce, malgré le fait que des ressources importantes sont consacrées aux différentes étapes du cycle de planification. En d'autres termes, on

⁸ Brehm et al. 2004 présente des exposés approfondis sur la notion de partenariat.

remarque souvent un écart entre la production d'informations à partir du suivi et de l'évaluation, et leur utilisation pour la planification future.

Cet écart traduit souvent l'absence de mécanismes d'apprentissage dans la conception des systèmes de S&E. Même lorsqu'il existe des mécanismes d'apprentissage, ceux-ci sont souvent moins prioritaires que les mécanismes de redevabilité, ce qui fait que l'écart se maintient et qu'on manque d'importantes occasions de capitalisation et de mise à profit des apprentissages obtenus. Pour pouvoir réduire cet écart, les ONG doivent surmonter un certain nombre de défis, notamment ceux liés à l'outil de planification le plus courant, la méthode du cadre logique (MCL), dont l'utilisation est désormais une condition de financement imposée par la plupart des donateurs. La MCL a l'avantage de mettre l'accent sur l'importance de la planification, mais sa rigidité reconnue rend difficile l'application d'une approche d'apprentissage qui exige une ouverture à l'imprévu et de la souplesse pour accepter les changements. Un autre défi consiste à s'assurer que l'ONG possède les capacités nécessaires pour analyser et utiliser l'information provenant de ses systèmes de suivi et évaluation⁹.

On peut identifier quatre grands objectifs du suivi et de l'évaluation¹⁰ :

- *redevabilité* (envers les donateurs et les bénéficiaires des projets)
- *amélioration de la performance* (montrer la manière dont les ressources sont utilisées, mettre en lumière et résoudre les problèmes à mesure qu'ils se posent, améliorer la gestion et s'assurer que les résultats escomptés sont atteints)
- *apprentissage* (en partageant les leçons tirées d'une expérience avec d'autres personnes qui travaillent à la mise en œuvre ou à la conception d'initiatives dans le même secteur ou au même endroit, afin de leur permettre de reproduire les réussites ou d'éviter les erreurs)
- *communication* (entre les parties prenantes). L'apprentissage est le pont qui peut combler le fossé entre le S&E et la planification, mais pour bâtir ce pont, il faut des compétences, une vision et des ressources.

3.7 Création d'une organisation « saine »

Une ONG saine est plus à même d'être efficace et capable de s'adapter. Surtout, elle a plus de chances d'être une organisation où les gens veulent travailler, se sentent motivés à rester plus longtemps et à contribuer davantage. On constate de plus en plus qu'il existe un chevauchement important entre l'apprentissage organisationnel et les nouvelles idées concernant le développement de la santé organisationnelle. En d'autres termes, il a été démontré qu'il existe une relation de réciprocité entre l'apprentissage organisationnel et la santé/le bien-être de l'organisation, où les deux se renforcent mutuellement. D'une part, l'apprentissage organisationnel peut être vu comme une *condition essentielle* à la santé organisationnelle : si une organisation n'apprend pas, elle ne peut être considérée comme saine du fait qu'elle ne reconnaît pas, ne valorise pas et ne capitalise pas l'expérience et les contributions de son personnel et de ses parties prenantes. D'autre part, une organisation

Il vaut la peine d'examiner l'importance de l'apprentissage organisationnel ... comme un moyen de développer des ONG qui offrent un milieu de travail stimulant et satisfaisant.

⁹ Ces notions sont abordées plus en détail dans Praxis Paper 2 : « Pour être à la hauteur des défis : l'évaluation des impacts du renforcement des capacités organisationnelles », par Hailey et al., qui peut être téléchargé à l'adresse suivante : www.intrac.org.

¹⁰ Tiré de Bakewell et al. 2003.

saine peut également être vue comme un *contexte nécessaire* à l'apprentissage organisationnel : les personnes et les équipes surchargées de travail, sous-estimées ou n'ayant aucune motivation seront moins aptes ou moins disposées à apporter leurs idées et leur expérience.

Plusieurs des mécanismes et processus liés à l'apprentissage organisationnel visent principalement à développer et à renforcer les relations interpersonnelles dans le but de créer, de partager et d'utiliser les informations et les connaissances. Ils ont généralement pour but avoué d'améliorer l'efficacité organisationnelle, mais il apparaît de plus en plus clairement qu'ils ont une conséquence involontaire de grande valeur : la construction d'organisations plus saines. La nature du lien entre l'apprentissage organisationnel et la santé organisationnelle fait encore l'objet d'études. Cependant, l'analyse de cas isolés démontre qu'il vaut la peine d'examiner plus à fond l'importance de l'apprentissage organisationnel, non seulement comme un moyen d'améliorer l'efficacité organisationnelle, mais aussi comme un moyen de développer des ONG qui offrent un milieu de travail stimulant et satisfaisant.

4 Encourager l'apprentissage organisationnel dans les ONG

4.1 L'apprentissage organisationnel vu comme un crime

Malgré le nombre toujours plus important d'études et de débats sur l'apprentissage organisationnel et quelques expériences pionnières dans ce domaine (dont nous verrons certains exemples plus loin), la plupart des ONG éprouve encore de la difficulté à mettre leurs idées en pratique et à donner à l'apprentissage la place qu'il mérite dans leurs organisations. Dans les entretiens avec les spécialistes en charge de l'apprentissage organisationnel et de la gestion des connaissances dans les ONG du Nord, un problème souvent évoqué est celui de devoir surmonter les obstacles organisationnels à l'apprentissage. Les spécialistes et les praticiens expriment leur frustration devant les initiatives qui ont été mises en place pour stimuler l'apprentissage organisationnel, mais qui d'une certaine façon, n'ont pas donné les résultats escomptés. À quoi cela est-il dû ?

C'est presque comme si mon organisation considérait l'apprentissage comme un crime plutôt qu'un comportement que nous tentons d'encourager.

Un spécialiste en apprentissage organisationnel particulièrement exaspéré s'est exclamé au cours d'un entretien : « C'est presque comme si mon organisation considérait l'apprentissage comme un crime plutôt qu'un comportement que nous tentons d'encourager. » Cette analogie riche de sens soulève une question intéressante : « Si l'apprentissage organisationnel *était* un crime (et c'est ainsi qu'on le voit dans certaines ONG) – comment faire enquête sur celui-ci ? » Les criminologues soutiennent qu'il y a trois facteurs importants à

comprendre pour élucider un crime : le motif, les moyens et l'occasion (MMO). Le motif est la raison pour laquelle le crime est commis, les moyens sont les outils et les méthodes employés pour commettre le crime, et l'occasion est une circonstance favorable à la perpétration du crime. Dans une enquête criminelle, les trois doivent être établis pour pouvoir identifier un suspect. Voyons donc ce qui se passe si on applique la science juridique à l'apprentissage organisationnel en imaginant que celui-ci est, comme un crime, un comportement *indésirable*.

Si une organisation voulait prévenir le « crime » de l'apprentissage organisationnel, tout ce qu'il lui faudrait faire serait de priver son personnel de l'un des trois facteurs MMO. Si elle ne fournit aucun motif valable pour l'apprentissage, refuse au personnel les moyens d'apprendre ou ne leur donne pas l'occasion de contribuer à l'apprentissage de l'organisation, le « crime » de l'apprentissage organisationnel a peu de chances d'être commis. Si une organisation envisageait sérieusement la « prévention de l'apprentissage », elle veillerait à refuser deux conditions, ou mieux encore, les trois.

Ainsi, si l'on souhaitait enrayer l'apprentissage organisationnel dans une ONG, il ne faudrait sous aucun prétexte fournir de *motif* au personnel. L'apprentissage organisationnel serait vu comme un luxe superflu et non comme une partie du « vrai » travail; il n'apporterait ni récompense ni compliments ni même reconnaissance. Il faudrait éviter, si possible, de faire de la contribution à l'apprentissage organisationnel un objectif explicite dans les documents des projets, car cela impliquerait d'en rendre compte (une stratégie plus subtile de prévention de l'apprentissage consisterait à mentionner dans les documents la nécessité d'apprentissage organisationnel, mais sans que soient définies clairement les actions attendues du personnel). Si la culture organisationnelle peut être conçue de façon à ce que l'apprentissage organisationnel ne soit jamais mentionné ou, s'il l'est, que ce soit de manière critique – c'est encore mieux. Les employés pourraient être amenés à penser que leurs apports ne serviraient probablement pas à l'ONG, ce qui contribuerait à diminuer leur confiance en soi et ainsi étouffer leur motivation. Finalement, si le processus d'apprentissage ne donnait que des résultats positifs, cela susciterait chez les employés des craintes quant aux répercussions sur leur avenir personnel et professionnel.

Deuxièmement, dans notre tentative de création d'une « ONG libre de tout apprentissage organisationnel », il nous faudrait aussi nous assurer (dans la mesure du possible) que le personnel ne dispose pas des *moyens* d'apprendre ou d'utiliser ses apprentissages : il faudrait faire en sorte que les employés n'aient aucune possibilité de développer les compétences (connaissances et aptitudes) nécessaires en minimisant les investissements dans la formation, l'encadrement et la formation-action ; il faudrait leur refuser l'accès à toute information pouvant leur servir à développer leurs connaissances ; il faudrait les priver des outils d'apprentissage ou des technologies de la communication qui favorisent l'apprentissage.

Finalement, il faudrait éviter de fournir aux employés *l'occasion* de contribuer à l'apprentissage organisationnel. Une bonne façon d'y parvenir serait de les surcharger de ce qu'on appelle le « vrai » travail en élaborant des descriptions de tâches mal conçues ou irréalistes ou en leur assignant des charges de travail irréalisables. Une autre façon consisterait à créer des structures hiérarchiques qui laissent peu de place à la communication entre pairs. Compartimenter les personnes occupant des emplois semblables mais dans des services différents pourrait rendre l'apprentissage plus difficile. Une stratégie particulièrement subtile consisterait à créer l'impression que la responsabilité de l'apprentissage organisationnel incombe à quelqu'un d'autre.

Si une ONG admet que l'apprentissage organisationnel est souhaitable, elle doit s'assurer de renforcer les trois facteurs – le *motif*, les *moyens* et *l'occasion* – auprès de ses employés.

Si ces descriptions, plutôt que de faire sourire, évoquent une situation très familière, cela signifie probablement que plusieurs ONG semblent agir comme si elles mettaient en œuvre une stratégie de « prévention de l'apprentissage organisationnel ». Il est, bien sûr, peu

probable qu'il s'agisse d'une stratégie délibérément planifiée. Elle résulte plutôt d'une série de décisions, petites mais importantes, concernant les priorités et l'allocation de ressources traitées séparément, souvent sur un certain nombre d'années. Prises ensemble, ces petites décisions isolées forment une trame¹¹ qui transmet un message. Peu importe ce que *dit* une organisation de l'importance de l'apprentissage organisationnel, ce qu'elle *fait* (ou ne fait pas) transmet plus clairement à ses employés le message que l'apprentissage organisationnel n'est pas une grande priorité.

Si, par contre, une ONG admet que l'apprentissage organisationnel est souhaitable, elle doit s'assurer de renforcer les trois facteurs MMO auprès de ses employés. Comme nous l'avons vu plus haut, il ne suffit pas d'en privilégier deux – l'ONG doit fournir le motif, les moyens et l'occasion pour apprendre si elle a l'intention de prendre l'apprentissage organisationnel au sérieux. Dans les trois prochaines sections, nous examinerons chacun de ces trois facteurs – motif, moyens et occasion – en nous penchant particulièrement sur les besoins qui en découlent pour les ONG et en donnant quelques exemples sur la façon dont on y a répondu pour favoriser que l'apprentissage organisationnel se produise.

4.2 Créer le motif : Comprendre l'apprentissage et son importance

Un motif est une raison d'agir. Avoir une raison pour faciliter ou pour contribuer à l'apprentissage organisationnel est une question complexe où interviennent plusieurs facteurs, notamment : la nécessité de savoir comment notre rôle s'inscrit dans le cadre plus large de l'organisation, les sources de motivation personnelle, l'assurance que nos contributions seront réellement prises en compte et que nos idées seront reconnues même si elles ne sont pas retenues. Les responsables ne donneront pas la priorité à l'apprentissage organisationnel et le personnel n'y contribuera pas de plein gré sans avoir une réelle compréhension conceptuelle de ce que c'est, des raisons qui font que c'est important pour leur ONG et de ce qu'on attend d'eux.

Un plus grand nombre d'ONG qu'on ne l'imagine, est confronté au défi de trouver des arguments qui convainquent les responsables et les employés de s'engager dans une démarche d'apprentissage organisationnel

Un plus grand nombre d'ONG qu'on ne l'imagine est confronté au défi de trouver des arguments qui convainquent les responsables et les employés de s'engager dans une démarche d'apprentissage organisationnel – on pourrait quand même se demander : « chacun ne devrait-il pas s'intéresser au développement et au travail de son organisation ? » Il est clair que les ONG ne peuvent pas prendre cela pour acquis.

Selon Wheatley (2001), les organisations doivent prendre en compte un certain nombre de principes au moment d'élaborer une stratégie de gestion des connaissances. Ces principes peuvent également s'appliquer à l'apprentissage organisationnel. D'abord, il est naturel pour les gens de créer et de partager des connaissances puisqu'ils cherchent constamment un sens à ce qu'ils font. En second lieu, tous dans une organisation – et non pas seulement quelques personnes privilégiées – peuvent être une source de connaissances utiles. En troisième lieu, ce sont les personnes qui *décident* si elles veulent ou non partager ces connaissances. Elles seront plus disposées à partager leurs connaissances si elles ont un sentiment d'engagement envers l'organisation, apprécient leurs collègues, respectent leurs dirigeants, sont encouragées à participer et ne craignent pas les répercussions négatives.

¹¹ Ce que l'auteur canadien, spécialiste de la théorie des organisations, Henry Mintzberg, appelle une 'stratégie émergente'.

Il est possible de développer un motif pour l'apprentissage organisationnel en se fondant sur une stratégie qui tienne compte des facteurs suivants :

- 1) assurer un leadership motivant ;
- 2) créer et entretenir une culture favorable à l'apprentissage.

Ces facteurs sont traités plus en détail dans les sections suivantes et illustrés par des exemples portant sur la façon dont on les a abordés dans la pratique.

4.2.1 Assurer un leadership motivant

Pour la grande majorité des personnes œuvrant dans le domaine de l'apprentissage organisationnel, le leadership est fondamental pour créer une ONG qui prévoit, encourage et valorise l'apprentissage. Plusieurs spécialistes en apprentissage organisationnel sont confrontés au défi de contribuer à ce que les leaders et les directeurs passent de l'acceptation passive à la défense passionnée de l'apprentissage en leur en démontrant les résultats et avantages concrets (Wright 2004). L'une des raisons pour lesquelles les directeurs peuvent être réticents à appuyer l'idée de l'apprentissage organisationnel, est qu'ils y voient une menace potentielle à leur autorité. L'apprentissage implique, en fin de compte, des changements organisationnels et ceux qui peuvent sentir qu'ils ont le plus à perdre de tout changement, sont ceux qui assument la responsabilité globale de l'organisation.

Il a également été avancé que certains cadres supérieurs se méfient de l'apprentissage organisationnel, du fait que celui-ci accorde autant d'importance au processus qu'au produit. Cela peut permettre d'expliquer la popularité de la gestion des connaissances qui semble davantage liée à une ressource (les connaissances) qu'à un processus (l'apprentissage). Il est indéniable que le leadership joue un rôle important pour stimuler, encourager et démontrer, par l'exemple personnel, des façons de contribuer à l'apprentissage organisationnel. Les principes de leadership suivants semblent particulièrement importants :

- **Donner priorité** : On donne priorité à l'apprentissage organisationnel en l'intégrant à la stratégie globale de l'organisation. Des indicateurs organisationnels sont élaborés et utilisés afin d'assurer la redevabilité et de faire en sorte que l'apprentissage organisationnel demeure au rang des préoccupations de la haute direction.
- **Communication** : La direction comprend et communique l'importance stratégique de l'apprentissage organisationnel.
- **Légitimité** : Il est reconnu que l'apprentissage à tous les niveaux (individuel, en équipe, organisationnel et inter-organisationnel) vaut la peine qu'on y consacre du temps et des ressources.
- **Exemple** : Les leaders adoptent des pratiques exemplaires sur les plans de l'engagement personnel à l'apprentissage et de la participation aux pratiques de travail collectif, qui soutiennent et encouragent l'apprentissage organisationnel. Les leaders sont une source d'inspiration pour les employés. L'équipe de direction adopte une démarche de développement de stratégies fondée sur l'apprentissage.

- **Reconnaissance** : Les employés sont reconnus pour leur contribution au développement de nouvelles connaissances organisationnelles et pour leur application des connaissances organisationnelles dans le but de faire face aux nouveaux problèmes et défis.
- **Culture**: Les dirigeants reconnaissent la responsabilité qui leur incombe de gérer une culture qui favorise l'apprentissage à tous les niveaux (voir 4.2.2). Cela implique d'assurer le suivi et la gestion des rivalités et conflits internes, et d'encourager la « prise de risque » liée à la réflexion critique.

Expérience pratique 1 : Assurer du soutien aux dirigeants

Reconnaissant l'importance du soutien aux dirigeants, CAFOD a organisé des séances d'information animées par des spécialistes en apprentissage organisationnel et en gestion des connaissances à l'intention de l'équipe de direction. *Skillshare* et le *Conseil suédois des missions* ont intégré l'apprentissage organisationnel aux programmes de développement de leur conseil d'administration de façon à ce que la direction en connaisse clairement les enjeux et puisse discuter de ses avantages et de ses aspects pratiques. *OXFAM GB* a intégré à son programme stratégique de perfectionnement des cadres, des séances de formation à l'apprentissage organisationnel à l'intention des cadres supérieurs.

4.2.2 Créer et entretenir une culture favorable à l'apprentissage

Pour faire de l'apprentissage organisationnel une activité collective s'étendant à l'ensemble de l'organisation, il est nécessaire de l'intégrer à la culture organisationnelle. Une culture organisationnelle favorable à l'apprentissage permet, encourage, valorise, récompense et utilise les apprentissages de ses membres, tant sur le plan individuel que collectif. L'expérience des ONG qui possèdent une culture de l'apprentissage démontre que :

- l'apprentissage est une **activité légitime**. Autrement dit, l'apprentissage est considéré comme faisant partie intégrante des responsabilités professionnelles d'une personne, et non pas comme étant une activité à laquelle on se consacre dans ses temps libres.
- l'apprentissage est **encouragé et soutenu**. Les directeurs l'intègrent à la responsabilité qu'ils ont de s'assurer que leurs collègues sont encouragés à contribuer personnellement au développement des pratiques et politiques de l'organisation.
- des **ressources adéquates** sont allouées à l'apprentissage. On reconnaît que l'apprentissage demande du temps et peut aussi nécessiter d'autres ressources, y compris des ressources financières.
- l'apprentissage est **récompensé**. L'existence de mécanismes visant à récompenser, à valoriser et à reconnaître l'apprentissage organisationnel contribue grandement à encourager les employés à consacrer du temps et des ressources à l'apprentissage, tant sur le plan organisationnel que personnel. Parmi ces mécanismes, on retrouve : inclure dans les descriptions de tâches des responsabilités en matière d'apprentissage ; reconnaître les contributions tout au long de l'année et non pas seulement lors

d'évaluations annuelles de la performance ; montrer que l'apprentissage permet d'améliorer les perspectives de carrière.

- l'organisation vise à **surmonter les obstacles internes** à l'apprentissage. Des stratégies visant à faire face aux obstacles internes sont élaborées à partir d'une analyse systématique et expliquées clairement à tous les membres de l'organisation.

On peut noter qu'il existe une culture de l'apprentissage lorsque : les collègues expriment leurs pensées, leurs sentiments et partagent leurs connaissances avec assurance ; se posent

Pour créer une culture de l'apprentissage, il est important de commencer là où réside l'énergie et l'intérêt dans l'organisation ... identifier des défenseurs ardents de l'apprentissage et s'appuyer sur leur enthousiasme.

mutuellement des questions, sont à l'écoute les uns des autres et confrontent leurs idées de façon constructive ; les erreurs sont rarement répétées ; les employés de longue date ne sont pas cyniques à l'égard de leur travail et que les problèmes sont exposés et résolus sans jeter le blâme sur personne. À l'échelle de l'organisation, il existe une culture de l'apprentissage lorsqu'on sent une progression grâce aux nouvelles initiatives qui viennent enrichir les initiatives antérieures et quand la direction reconnaît et donne priorité à l'apprentissage comme partie intégrante des pratiques exemplaires.

Pour créer une culture de l'apprentissage, il est de toute évidence important de commencer là où réside l'énergie et l'intérêt dans l'organisation. Une démarche possible est d'amener les employés à identifier et à reconnaître les entraves, puis à développer des moyens de faire face aux difficultés afin de bâtir le genre d'organisation à laquelle ils aimeraient appartenir. Une autre démarche consiste à identifier des défenseurs ardents de l'apprentissage et à s'appuyer sur leur enthousiasme.

Expérience pratique 2 : CAFOD et Christian Aid – Une culture de l'apprentissage

En identifiant les personnes qui étaient favorables à l'apprentissage organisationnel et intéressées à en savoir davantage, peu importe leur place dans l'organisation, CAFOD a réussi à créer une masse critique de soutien pour un large éventail d'initiatives d'apprentissage organisationnel, en commençant par les leaders d'opinion de l'organisation. *Christian Aid* a identifié les personnes portant un vif intérêt à l'apprentissage organisationnel pour créer un cadre de 'Révolutionnaires organisationnels' qui se situent à différents niveaux et endroits de l'organisation.

4.3 Créer les moyens : Modèles, méthodes, compétences et soutien

Pour que les employés d'une ONG contribuent à l'apprentissage organisationnel, il ne leur faut pas seulement un motif, mais aussi les moyens pour le faire. Parmi les « moyens » nécessaires à l'apprentissage organisationnel sont inclus :

- 1) assurer une clarté conceptuelle ;
- 2) favoriser le développement des habiletés nécessaires à l'apprentissage ;
- 3) fournir des méthodes et outils divers pouvant être utilisés ;

- 4) apporter un soutien spécialisé ; et
- 5) investir les fonds nécessaires.

L'importance accordée à l'un ou l'autre des moyens nécessaires à l'apprentissage organisationnel varie selon les ONG. Dans la section suivante, nous examinerons ces besoins et verrons comment certaines ONG y répondent¹².

4.3.1 Utiliser des modèles conceptuels appropriés à l'apprentissage organisationnel

Un modèle conceptuel est une représentation simplifiée qui fournit aux personnes différents moyens de comprendre ce qu'ils font, leur organisation et le monde qui les entoure. Brièvement, le fait d'être exposés à des modèles conceptuels stimulants peut nous aider à modifier notre conception et notre attitude quant à notre façon d'apprendre, sur le plan individuel ou collectif, dans le contexte de nos organisations.

Depuis la fin des années 1990, l'apprentissage organisationnel et la gestion des connaissances dans le domaine du développement international ont fait l'objet d'une littérature très abondante. Un des aspects particulièrement intéressants de l'apprentissage organisationnel est qu'il emprunte à un large éventail de courants de pensée. Dans la littérature consacrée à l'apprentissage organisationnel, on retrouve des cadres conceptuels du développement organisationnel (DO), en même temps que des concepts provenant de la psychologie du comportement, de la gestion des connaissances, de l'approche systémique, de la gestion du changement, du suivi-évaluation, de l'évaluation d'impact, du renforcement des capacités, de la gestion des ressources humaines, de la théorie du chaos et de l'émergence, des communications interpersonnelles, de la « nouvelle science »¹³ et même de la spiritualité. On pourrait comparer cela à un fleuve qui reçoit plusieurs petits affluents. Les affluents représentent les différentes sources d'idées qui, combinées, forment des « courants » dont les effets sont uniques à chaque organisation. Pour la plupart des ONG, il a fallu, pour descendre le fleuve, affronter les « eaux vives », être pris dans de petits remous, se perdre dans les eaux stagnantes, ramer à contre-courant, surmonter les rochers et les tourbillons, et traverser aussi des périodes de progrès soutenu. Bien que le parcours diffère d'une organisation à l'autre, des leçons importantes peuvent être tirées de l'expérience des premiers explorateurs qui ont navigué sur le fleuve.

Bien que le caractère des organisations de développement soit international et interculturel, les modèles de gestion et de développement organisationnel les plus couramment utilisés s'inscrivent dans une perspective culturelle

Bien que le caractère des organisations de développement soit international et interculturel, les modèles de gestion et de développement organisationnel les plus couramment utilisés s'inscrivent dans une perspective culturelle occidentale. Plusieurs auteurs, dont Alvarado (2004) et Jackson (2003), ont mis en question l'applicabilité de ces modèles à des organisations de développement « non occidentales ». La littérature se fonde également en

¹² On peut trouver une introduction utile à une variété de méthodes et d'outils dans Chetley et Vincent (2003). Ce document peut être téléchargé à l'adresse suivante : www.healthcomms.org

¹³ La « nouvelle science » fait référence aux derniers développements dans les domaines scientifiques qui remettent en question la vision newtonienne d'un univers fragmenté, la remplaçant par une approche holistique et systémique qui s'inspire fortement de la physique quantique, de la théorie du chaos et de la biologie évolutionniste.

grande partie sur une conception occidentale tant des organisations que de la psychologie individuelle.

Dans cette section, nous présenterons un résumé des modèles conceptuels utilisés couramment pour comprendre l'apprentissage organisationnel et la gestion des connaissances, ainsi que des modèles moins courants, mais qui se sont avérés utiles à plusieurs ONG – par exemple, la métaphore du jardin biologique de CAFOD, décrite ci-après. Les modèles sont présentés dans le Tableau 2 et y sont classés en fonction des domaines desquels ils proviennent, ceux-ci étant : la psychologie du comportement, l'apprentissage organisationnel et le développement organisationnel (DO), le développement de stratégies et la gestion des connaissances. On peut trouver en annexe de plus amples informations ainsi que des tableaux et schémas explicatifs de certains de ces modèles.

Expérience pratique 3 : CAFOD – La métaphore du jardin biologique

Dans un document présenté au groupe de réflexion sur l'apprentissage de CAFOD, Cosstick¹⁴ a développé la métaphore d'un jardin biologique pour décrire l'organisation apprenante. La métaphore met en évidence le fait qu'une organisation peut stimuler, entretenir et même émonder la croissance (l'apprentissage), mais son rôle premier n'est pas de la planifier ou de la contrôler. Dans un jardin biologique, on retrouve une grande diversité de plantes, dont certaines sont résistantes et d'autres sont fragiles. Toutes sont nourries à l'aide de compost, un engrais riche fait de ce qui semble être des débris organiques généralement soustraits à la vue du public (ils représentent la part d'ombre de l'organisation). Des métaphores comme celle du jardin biologique sont utiles du fait qu'elles suscitent au sein de l'organisation des échanges animés et créatifs qui encouragent la réflexion novatrice.

¹⁴ Vicky Cosstick, communication personnelle.

Tableau 2 : Modèles conceptuels visant à comprendre l'apprentissage organisationnel et la gestion des connaissances	
Modèle conceptuel	Description
Psychologie du comportement	
Cycle d'apprentissage expérientiel ¹⁵	En 1984, David Kolb a développé un modèle de « Cycle d'apprentissage expérientiel » en quatre étapes (voir Figure 1 en annexe) décrivant comment les personnes apprennent par l'expérience. D'après ce modèle, l'apprentissage commence par l'agir, se poursuit par une réflexion sur les résultats de l'action, puis par l'établissement de liens avec ce que l'on sait et comprend déjà, et se termine par la mise à l'épreuve de ces liens et de ces nouveaux concepts à travers de nouvelles actions. Le cycle d'apprentissage expérientiel s'apparente au cycle de planification en quatre phases, ce qui explique en partie son adoption généralisée par les ONG. Son importance réside dans le fait qu'il a 1) aidé les ONG à reconnaître qu'il est nécessaire de créer un espace pour les quatre étapes du cycle afin que l'apprentissage se produise et 2) introduit la notion des « styles d'apprentissage » individuels.
Apprentissage en boucle simple, double et triple ¹⁶	<i>L'apprentissage en simple boucle</i> peut être conçu comme un moyen permettant d'améliorer la façon dont les règles et procédures de travail établies dans une organisation sont appliquées dans la pratique. On dit souvent qu'il s'agit d'une réflexion dans les contraintes (« thinking inside the box »). Il pose des questions sur le « comment » mais presque jamais des questions plus fondamentales ayant trait au « pourquoi. » <i>L'apprentissage en double boucle</i> est souvent appelé « thinking outside the box » (réflexion hors des contraintes), car il permet de mettre en doute les présupposés et les principes à la base des règles et des procédures. L'apprentissage en double boucle peut avoir des conséquences très importantes et peut conduire à ce qu'on a appelé <i>l'apprentissage en triple boucle</i> – la remise en question des principes et présupposés de l'organisation qui pourraient avoir perdu de leur pertinence en raison de changements dans l'organisation et dans son environnement. Cela demande un échange de vues ouvert et souvent énergique. Les caractéristiques de ces formes d'apprentissage sont examinées plus en détail en annexe.
Apprentissage organisationnel et développement organisationnel (DO)	
Les cinq disciplines de Senge	Le livre de Peter Senge intitulé <i>La cinquième discipline</i> est mentionné dans la plupart des exposés sur le sujet. Senge met l'accent sur l'importance des leaders dans le processus d'apprentissage organisationnel et identifie cinq habiletés ou « disciplines » que tout leader devrait posséder pour pouvoir bâtir et diriger une organisation apprenante. Ces habiletés sont : la maîtrise personnelle, les modèles mentaux, la vision partagée, l'apprentissage en équipe et la pensée systémique. Bien que le modèle de Senge fondé sur les caractéristiques du leader soit souvent cité dans la littérature, son utilisation n'est pas répandue dans le milieu des ONG (quoique Oxfam GB ait invité Senge lui-même à participer à ses réflexions internes sur l'apprentissage organisationnel.)

¹⁵ Kolb, D. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

¹⁶ Argyris, C. et Schon, D.A. (1996) *Organisational Learning II: Theory, Method and Practice*, Boston, MA: Addison Wesley. [Note de la traductrice : Publié en français en 2002 sous le titre *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*, Bruxelles, De Boeck.]

Niveaux d'apprentissage ¹⁷	Pour planifier leur démarche d'apprentissage organisationnel, les ONG font souvent appel à une typologie qui distingue cinq niveaux d'apprentissage collectif, allant du plus simple au plus complexe : Individuel, de l'équipe, du service, organisationnel et inter-organisationnel. Le modèle met l'accent sur le fait que l'apprentissage dans les organisations est un processus très social, mais qui a son origine dans l'individu. Le modèle des niveaux d'apprentissage reconnaît implicitement l'importance de la collaboration, du travail d'équipe, et le fait que les organisations doivent investir dans des mécanismes et processus qui encouragent la communication et la coopération, au sein des structures organisationnelles et entre celles-ci.
L'organisation apprenante	La notion d'organisation apprenante a fortement contribué à orienter les politiques et pratiques tant dans le milieu des affaires que dans celui des ONG. Il existe plusieurs définitions différentes de ce qu'est une organisation apprenante. En voici des exemples : « une organisation qui facilite l'apprentissage de tous ses membres et qui se transforme continuellement » ¹⁸ ; une organisation « habile à créer, à acquérir et à transférer des connaissances ainsi qu'à modifier son comportement de façon à refléter les nouvelles connaissances et les nouvelles idées » ¹⁹ ; « l'organisation qui développe et améliore ses propres pratiques, à travers la conception et la mise en œuvre conscientes et constantes de moyens visant à apprendre de son expérience (et de celle d'autres organisations). » ²⁰ (<i>Traductions non officielles</i>). Ce qui sous-tend ce modèle est le désir de créer un milieu organisationnel se caractérisant par le changement, l'adaptabilité, une approche intégrale, la vision et le renouvellement. L'expérience pratique 1 offre un exemple de la façon dont CAFOD a développé cette approche.
Le Modèle des huit fonctions ²¹	Intégrant des idées empruntées au développement organisationnel et à l'approche systémique, le Modèle des huit fonctions a été conçu en pensant particulièrement aux ONG (voir Figure 2 en annexe). Selon ce modèle, pour assurer un apprentissage efficace, une ONG doit prêter attention à huit fonctions essentielles : Rassembler l'expérience interne ; Accéder à l'apprentissage externe ; Systèmes de communication ; Tirer des conclusions ; Développer une mémoire organisationnelle ; Intégrer l'apprentissage aux stratégies et politiques ; Appliquer l'apprentissage et Créer une culture favorable. Toutes ces fonctions sont interreliées. Ce modèle est la base d'un outil d'auto-évaluation (The Learning NGO Questionnaire ou Questionnaire de l'ONG apprenante) qui permet aux ONG d'analyser leurs forces et leurs faiblesses dans chacune des huit fonctions à l'aide de différents indicateurs.
Développement de stratégies	
Stratégie planifiée et émergente	Le modèle de Mintzberg et Quinn (voir Figure 3 en annexe) fait une distinction très éclairante entre une stratégie planifiée et une stratégie émergente. Une stratégie qui est effectivement <i>réalisée</i> (mise en œuvre) par une organisation ne correspond que rarement exactement à ce qui était <i>voulu</i> (planifié) au départ. Certains éléments d'une stratégie <i>émergent</i> en réponse aux possibilités et aux menaces qui se présentent à l'organisation pendant la réalisation de son travail. Certaines stratégies peuvent même ne pas se réaliser (<i>stratégies non réalisées</i>) pour une raison ou l'autre. Plusieurs ONG ont recours à ce modèle car il propose une approche pratique du développement de stratégies et il reconnaît l'environnement dynamique et imprévisible dans lequel elles travaillent. Cela les oblige à s'ouvrir et à réfléchir aux différents éléments de la stratégie <i>émergente</i> (c.-à-d. non planifiée mais mise en œuvre), de la stratégie délibérée (c.-à-d. planifiée et mise en œuvre)

¹⁷ Pour en savoir davantage, voir Watkins, K. et Marsick, V. (1993) *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change*, San Francisco: Jossey Bass.

¹⁸ Pedler, M., Burgoyne, J. et Boydell, T. (1991) *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development*, Londres : McGraw Hill.

¹⁹ Garvin, D. (1993) 'Building a Learning Organization', *Harvard Business Review*, juillet-août 1993, 78-91.

²⁰ Taylor, J. (2002) 'On the Road to Becoming a Learning Organisation' dans Edwards, M. et Fowler, A. (2002) *The Earthscan Reader on NGO Management*, Londres : Earthscan.

²¹ Britton, B. (1998) 'The Learning NGO', Occasional Papers Series No 17, Oxford: INTRAC. Ce document peut être téléchargé à l'adresse suivante: <http://www.intrac.org/Intrac/docs/OPS17final.pdf>

	et de la stratégie non réalisée (c.-à-d. planifiée mais pas mise en œuvre) et à apprendre de chacune d'entre elles afin de pouvoir mieux réagir face aux possibilités et aux menaces à mesure qu'elles se présentent.
Gestion des connaissances	
Hiérarchie des connaissances	Ce modèle à cinq niveaux illustre la valeur ajoutée progressivement aux données à mesure qu'elles se transforment en sagesse (voir Figure 4 en annexe). Selon ce modèle, les données ne sont à priori que des faits isolés. Lorsque les faits sont mis en contexte et combinés à l'intérieur d'une structure, l'information émerge. Lorsqu'on donne un sens à l'information en l'interprétant et en l'assimilant, elle se transforme en connaissances. Lorsqu'on utilise ces connaissances pour choisir entre différentes options, il s'ensuit un comportement intelligent. Finalement, lorsqu'un comportement intelligent est guidé par des valeurs et un sens de l'engagement, on peut dire que ce comportement se fonde sur la sagesse. Ainsi, chaque transition ajoute de la valeur aux données grâce à l'effort humain.
Connaissances tacites et explicites ²²	Le fait de diviser les connaissances en deux grandes catégories – explicites et tacites – a fortement influencé la façon dont les organisations ont abordé la gestion des connaissances. Les connaissances explicites peuvent s'exprimer en mots ou en nombres et être partagées entre les personnes à l'aide de moyens écrits ou verbaux. Les connaissances tacites sont de nature très personnelle et comportent deux dimensions : une dimension <i>technique</i> ou « savoir-faire » ; et une dimension <i>cognitive</i> qui comprend les croyances, les idéaux, les valeurs et les modèles mentaux profondément enracinés et qui déterminent notre perception du monde. Bien que les connaissances tacites puissent être inconscientes et difficiles à communiquer verbalement, il est possible de les partager et de les acquérir à travers l'observation ou l'expérience partagée, par exemple en travaillant aux côtés d'un collègue expérimenté (parrainage) ou en participant à des visites de terrain. (Les connaissances tacites et explicites sont expliquées plus en détail en annexe).
Modèle axé sur les personnes, les processus et les technologies	Ce modèle (voir Figure 5 en annexe) identifie trois éléments essentiels à une bonne gestion des connaissances : 1) l'importance de mettre en lien les personnes qui possèdent les connaissances pour favoriser l'entraide et de développer chez elles une disposition à demander, à écouter et à partager ; 2) les processus permettant de simplifier le partage, la validation et la synthèse des connaissances ; et 3) une infrastructure technologique fiable et conviviale qui facilite la communication. Les ONG ont accompli des progrès considérables en ce qui a trait aux deux derniers éléments – en développant des « banques de connaissances » et des « bases de données de ressources » - mais elles ont constaté que celles-ci ne donnaient pas les résultats escomptés si on n'accordait pas l'importance nécessaire aux personnes et aux processus. Cela sert à nous rappeler que les processus et les améliorations technologiques devraient être conçus pour être mis au service des personnes à qui ils serviront et non pas l'inverse.
Trois générations de la gestion des connaissances	La gestion des connaissances a connu trois étapes de développement ou « générations ». La première génération était centrée sur le partage d'informations et sur la mémoire organisationnelle. La deuxième génération a soulevé l'importance des relations en introduisant les concepts des connaissances tacites, de l'apprentissage collectif et des communautés de pratique, et en insistant sur le fait que la gestion des connaissances implique une approche systémique des changements organisationnels. La troisième génération de la gestion des connaissances en est encore à ses premiers balbutiements, pourtant elle met en évidence le lien entre le savoir et l'action : l'accent est mis sur l'établissement de conditions favorables à la création des connaissances et à l'innovation, qui elles-mêmes se fondent sur la

²² Polanyi, M. (1966) *The Tacit Dimension*, Londres : Routledge.

	gestion de l'incertitude. Chacune de ces trois générations est construite sur les bases de la génération antérieure et demande des compétences différentes pour le personnel et pour les directeurs. La plupart des ONG sont centrées sur les première et deuxième générations.
Matrice du Gartner Group	Peu connu dans le milieu des ONG, ce modèle offre néanmoins un outil d'analyse utile pour comprendre comment deux catégories d'obstacles (les obstacles liés aux processus et les obstacles culturels) peuvent se présenter au cours des trois phases principales de la gestion des connaissances (partage, création et application des connaissances). Le modèle (voir Figure 6 en annexe) suggère l'existence d'un processus progressif qui va du partage des connaissances à la création des connaissances en passant par l'application des connaissances. Afin de pouvoir créer les nouvelles connaissances nécessaires pour améliorer ce qu'on appelle la « valeur commerciale » (ce qui pourrait se traduire dans les ONG par une plus grande capacité à affronter les défis futurs), ainsi que pour partager et appliquer les connaissances déjà existantes, une organisation doit reconnaître et surmonter l'ensemble des obstacles culturels et ceux liés aux processus.
Spirale de création des connaissances	Nonaka et Takeuchi (2001) ont développé un modèle intéressant et utile pour décrire les quatre processus qui, selon eux, sont nécessaires pour que les organisations produisent et utilisent les connaissances. Ils soutiennent que la création des connaissances dans une organisation implique des interactions entre les connaissances tacites et explicites. Ces interactions s'insèrent dans une spirale qui comporte quatre étapes : la socialisation, l'extériorisation, la combinaison et l'intériorisation (voir Figure 7 en annexe).

4.3.2 Compétences d'apprentissage

Dans les organisations, l'apprentissage se fait à partir de personnes qui démontrent des aptitudes et de l'enthousiasme à apprendre, qui sont curieuses et se refusent à accepter les choses comme elles sont, qui sont prêtes à prendre des risques et à mettre en doute les présupposés, et qui sont animées par le désir de mieux faire les choses – bref, qui sont des praticiens réflexifs. Cependant, les ONG négligent souvent l'importance des compétences d'apprentissage des personnes. On suppose que tous les membres du personnel savent déjà comment apprendre puisque la plupart ont fait des études supérieures. Cette supposition n'est pas sans risque, car même ceux qui ont un diplôme de troisième cycle peuvent être habitués à une approche formelle et non expérientielle de l'apprentissage, qui ne les prépare pas à capitaliser leurs expériences au travail. Ceux

On suppose que tous les membres du personnel savent déjà comment apprendre puisque la plupart ont fait des études supérieures.

qui n'ont pas poursuivi leurs études jusqu'au troisième cycle peuvent sous-estimer leurs contributions potentielles, car ils croient à tort que l'apprentissage suppose le développement d'idées nouvelles et profondes, alors qu'il peut s'avérer plus utile d'améliorer simplement les pratiques quotidiennes.

Pour plusieurs ONG, former des personnes à devenir des « praticiens réflexifs » représente la solution à la question des « moyens ». Celles-ci soutiennent que chaque membre de l'organisation devrait pouvoir assumer une plus grande part de responsabilité, non seulement dans son propre apprentissage mais également dans sa contribution aux processus d'apprentissage collectif au sein de l'organisation. Il faut pour cela mettre l'accent sur le développement des compétences des personnes – leurs connaissances, leurs aptitudes et leurs attitudes.

Le débat en cours concernant la relation entre l'apprentissage individuel et l'apprentissage collectif se fait de plus en plus subtil. Il est de plus en plus reconnu que les apprentissages les plus significatifs et les plus déterminants se font en grande partie dans le contexte des relations – entre les personnes et entre les organisations²³. Cela souligne l'importance de développer des relations interpersonnelles et inter-organisationnelles qui permettent d'encourager l'apprentissage. La création de communautés, telles que les « Communautés de pratique » qu'on retrouve presque partout, et de réseaux (tant réels que virtuels), est sans doute la stratégie d'apprentissage collectif dont on parle le plus, mais l'amélioration des aptitudes en communication interpersonnelle et le développement de pratiques efficaces de travail en équipe peuvent être tout aussi importants.

Il importe donc de déterminer de quelles compétences les personnes ont besoin pour développer une pratique réflexive. Celles-ci dépendront, dans une large mesure, du rôle de la personne dans l'ONG et de la nature du travail de l'organisation, mais il est possible d'identifier certaines compétences génériques. Afin d'apprendre efficacement, les personnes doivent avoir les compétences suivantes :

- **Connaissance de la façon dont on apprend** et de ce qu'on peut faire pour être plus ouvert aux possibilités d'apprentissage formel et informel.

²³ Voir, par exemple, Pasteur et Scott-Villiers (2004). Disponible à <http://www.livelihoods.org/lessons/Learning/relations.pdf>

- **Compréhension de son rôle** et de la façon dont celui-ci s'inscrit dans le cadre plus large de l'organisation. Il est important de mettre en place des programmes d'orientation qui permettent aux nouveaux employés de voir comment ils pourraient contribuer au-delà de leurs fonctions premières, par ex. un programme de parrainage des nouveaux employés par des employés expérimentés.
- **Bonnes aptitudes en communication interpersonnelle**, dont l'écoute active, la sensibilité aux besoins et à la culture des autres, le respect et la capacité d'établir la confiance.
- **Utilisation de différents niveaux de pensée** de façon à progresser dans la hiérarchie des connaissances (voir Tableau 2), par ex. capacité d'analyser les résultats du suivi et de les utiliser pour identifier des tendances ou des problèmes qui exigent une solution immédiate.
- **Capacité à travailler en équipe** et d'assumer des rôles différents au besoin. Cela peut parfois demander une capacité et une volonté d'assumer un rôle de leadership fondé sur les connaissances et les aptitudes plutôt que sur le statut.
- **Humilité** permettant d'admettre la nécessité de se tourner vers les autres pour trouver des réponses à ses questions. Il faudrait faire appel aux personnes en fonction de l'aide utile qu'elles peuvent apporter plutôt qu'en raison de leur statut, et reconnaître la valeur des connaissances locales.
- **Travail en réseaux et établissement de liens**, c.-à-d. développer ses propres réseaux, utiliser d'autres réseaux – formels et informels – et y contribuer.
- **Aptitudes de base de facilitateur** afin d'aider les collègues à faire bon usage du temps passé ensemble.

Expérience pratique 4 – WWF-UK – Développement d'aptitudes de facilitateur

WWF-UK a mis en place un programme de formation afin de développer un réseau interne de facilitateurs aptes à aider leurs collègues à se servir plus efficacement des réunions et des ateliers en précisant les objectifs de la rencontre, en établissant un processus qui permette d'atteindre ces objectifs et en animant la rencontre. Les facilitateurs ont également reçu une formation à l'animation d'ateliers d'apprentissage. Cette expérience a donné des résultats très positifs tant pour l'organisation que pour les personnes concernées.

Ces compétences diffèrent grandement des connaissances et aptitudes techniques requises pour occuper un emploi spécifique, mais il a été démontré que ces compétences génériques en apprentissage et en communication sont des pré-requis essentiels pour travailler dans les ONG. L'un des principaux défis qui se posent aux ONG, est de trouver la façon de développer des plans d'apprentissage individuels pour faire en sorte que chaque membre du personnel ait la possibilité de développer ces compétences.

Le recours à des cadres de compétences individuelles, tels que ceux développés par le Projet SPHERE²⁴, lié à des programmes d'évaluation de la performance et de la formation du personnel, peut aider grandement à reconnaître l'importance du développement des compétences individuelles. Dans les plans de développement personnel, on peut utiliser le cadre « A à E » (Wright, 2004) pour le développement de compétences :

²⁴ Pour en savoir plus, consultez www.sphereproject.org

- A Averti (« Je sais de quoi il s'agit »)
- B Basique (« Je peux le faire avec de l'aide »)
- C Compétent (« Je peux bien le faire dans le cadre de mon emploi »)
- D Distingué (« Les autres me demandent conseil pour faire cela »)
- E Expert (« J'écris sur ce sujet/j'en parle pour un public externe »)

Il est important d'éviter que les personnes subissent des pressions pour atteindre le statut « d'Expert » dans chaque domaine de compétences.

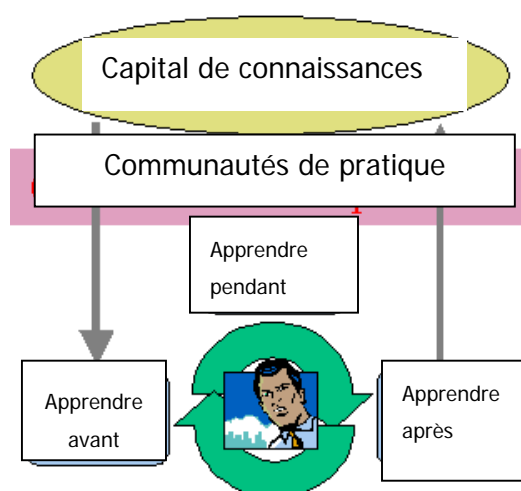
4.3.3 Méthodes d'apprentissage organisationnel

Une méthode est une procédure particulière visant à accomplir ou à aborder quelque chose. Les méthodes aident les organisations à combler l'écart entre la théorie et la pratique, entre la simplicité des modèles conceptuels et la complexité de la réalité organisationnelle. Depuis le milieu des années 1990, plusieurs ONG ont expérimenté diverses méthodes d'apprentissage organisationnel.

Apprendre avant, pendant et après (LBDA selon l'acronyme anglais) (Collison et Parcell 2001) : Cette approche a vu le jour dans l'armée des États-Unis, mais elle a été adoptée par la société pétrolière BP-Amoco avant de faire son entrée dans le secteur des ONG. Le modèle LBDA est plus compliqué qu'il ne le paraît, mais il peut avoir de puissants effets. Il s'agit d'une méthode de gestion des connaissances dont le but explicite est l'apprentissage et qui peut s'appliquer à quelque activité que ce soit. L'approche LBDA vise à éviter la réinvention des connaissances existantes à travers la création d'un « capital » de connaissances auquel tous les membres de l'organisation peuvent avoir accès. Les principales caractéristiques de la méthode LBDA sont présentées ci-dessous (Figure 1).

L'apprentissage *avant* se réalise sur la base d'une compréhension commune dans l'organisation de « qui sait quoi » et à travers un processus dit « d'aide par les pairs », qui consiste en une réunion ou un atelier où les personnes possédant de l'expérience ou des connaissances dans un domaine donné sont invitées à les partager avec une personne ou une équipe qui est confrontée à un défi particulier, comme par exemple la conception d'un projet ou la planification d'une campagne de plaidoyer. L'apprentissage *pendant* peut être facilité par un système de retours sur l'action, dans lequel les collègues se réunissent après un événement donné afin de discuter de ce qui s'est passé, du pourquoi cela s'est passé et des moyens de maintenir les forces et de corriger les faiblesses. L'apprentissage *après* est recueilli par des bilans des apprentissages qui mènent à la formulation de recommandations communes visant des actions concrètes. Les communautés de pratique du modèle LBDA constituent un élément essentiel du processus qui est centré sur les relations interpersonnelles ; celles-ci sont toutefois soutenues par des TIC, telles que les bases de données.

Figure 1 : Apprendre avant, pendant et après



Ateliers d'apprentissage : Fondés sur la notion de bilan des apprentissages de la méthode LBDA mentionnée plus haut, ces ateliers ont été conçus par WWF UK comme un moyen structuré de recueillir les apprentissages. Les ateliers d'apprentissage ont été particulièrement utiles pour dégager les apprentissages faits par des équipes pluridisciplinaires, réunies pour une durée limitée dans le but de réaliser des campagnes spécifiques. Ces ateliers remplacent la présentation de comptes rendus écrits des leçons tirées des campagnes et comportent des entretiens vidéo avec les personnes et les groupes concernés.

Communautés de pratique : Les communautés de pratique sont des groupes de professionnels (provenant d'une même organisation ou de différentes organisations) partageant des intérêts communs et œuvrant dans le même domaine, par exemple, la collecte de fonds ou le S&E. Elles sont mises en place pour partager les savoir-faire, améliorer les compétences de chaque membre, développer et vérifier des pratiques exemplaires, encourager les idées novatrices ou favoriser la collaboration pour l'atteinte d'un objectif commun. Ces réseaux peuvent à l'occasion tenir des réunions en face à face, mais ils sont plus souvent « virtuels » et utilisent un éventail de TIC pour entretenir un contact régulier.

Formation-action (*Action Learning*) : Les groupes de formation-action (*action learning sets*) forment la base de la méthode de formation-action. Il s'agit de groupes restreints dont le nombre de membres est généralement limité de 5 à 8 personnes. Les membres peuvent appartenir à une même organisation ou provenir de différentes organisations. Ils participent de façon volontaire et décident du nombre, de l'endroit et de la durée des réunions, du moment où il convient d'arrêter, des moyens d'évaluer les progrès accomplis, et ainsi de suite. Ils se réunissent pour discuter « en direct » de problèmes vécus par chaque personne au travail. Le groupe peut être « autogéré » ou compter sur l'appui d'un facilitateur (souvent appelé « set adviser » ou « conseiller de groupe »). Le groupe établit d'abord les règles de base, puis présente les questions à

traiter, procède à un échange de vues sur ces questions, appuie les membres, pose des questions et analyse les progrès accomplis. Les membres du groupe sont invités à s'abstenir de donner des conseils. BOND (Association britannique des ONG de développement international) a promu avec énormément de succès des groupes de formation-action, dont les membres ont réalisé des apprentissages importants et parfois révélateurs.

4.3.4 Outils d'apprentissage organisationnel

Un outil est un dispositif servant à remplir une fonction donnée. Lorsqu'on demande aux ONG d'adopter un nouveau concept ou une nouvelle approche de gestion, leur premier réflexe est souvent de chercher des outils. C'est là une réaction compréhensible face à la tâche de transformer des concepts inconnus en une réalité organisationnelle pratique, qui autrement pourrait paraître insurmontable. Le recours à des outils présente toutefois le risque de simplifier à l'extrême certaines des complexités inhérentes à l'apprentissage et au changement organisationnels. En effet, ce qui rend les outils si rassurants, c'est qu'ils portent, sans le vouloir, à penser que l'organisation n'a qu'à suivre un modèle pour obtenir le changement souhaité. Au moment de choisir ou de développer des outils, les ONG doivent trouver un équilibre entre le risque d'une simplification excessive de l'apprentissage et la nécessité de le démystifier. Il est également nécessaire de développer les capacités permettant d'adapter ces outils au contexte organisationnel et culturel dans lequel on entend les appliquer.

Nous présentons ci-après différents outils, accompagnés de références permettant d'en savoir plus, lorsque celles-ci sont disponibles.

Cartes des réseaux de conseil (Krackhardt et Hanson 2001) : Toute organisation a des réseaux informels qui n'apparaissent pas dans l'organigramme officiel, mais qui ont pourtant une grande influence sur le mode de fonctionnement de l'organisation. Comprendre ces réseaux et travailler avec eux peuvent constituer un excellent moyen de reconnaître l'expertise individuelle, de résoudre les problèmes et d'améliorer l'efficacité. Une carte des réseaux de conseil peut servir à identifier les collègues auxquels on demande le plus souvent de l'aide ou des conseils dans l'organisation ; celle-ci n'a peut être pas ou peu de relation avec l'organigramme officiel. Ces cartes peuvent cependant permettre de repérer des personnes importantes, dont l'expertise n'est peut-être pas officiellement reconnue, mais dont l'apport à la mémoire organisationnelle pourrait être fondamental.

Études de cas²⁵ : L'élaboration d'études de cas peut être un excellent moyen d'encourager une approche réflexive du travail. Le processus implique le choix d'une situation parmi les expériences de l'organisation, qui illustre un ensemble de points à approfondir. Une étude de cas décrit des événements sous forme d'histoire. Le texte permet aux lecteurs de réfléchir à ce que révèlent les dilemmes ou problèmes auxquels sont confrontés les acteurs de l'histoire. Les études de cas comportent souvent des éléments importants d'apprentissage qui devraient être pensés en fonction d'un public cible.

²⁵ Pour de plus amples renseignements sur la préparation d'études de cas, voir Taylor et autres : (1998).

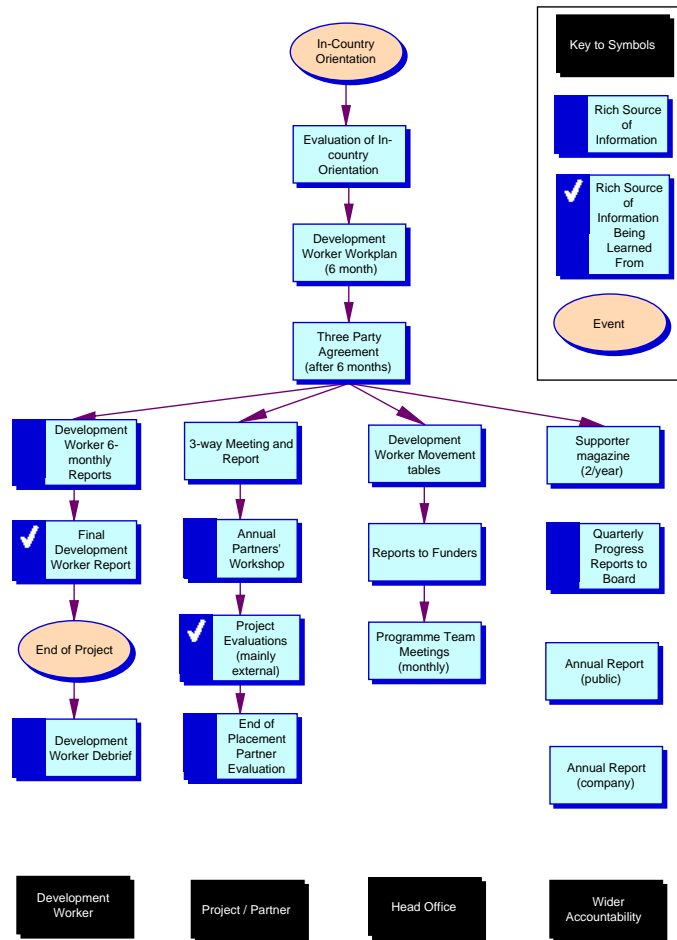
Indicateurs de la performance individuelle : La définition d'indicateurs de performance peut être utile pour établir un lien entre l'apprentissage organisationnel et les responsabilités individuelles. ITDG a développé un ensemble d'indicateurs permettant de mesurer la performance individuelle en matière de gestion des connaissances. Ces indicateurs sont intégrés au système institutionnel d'évaluation de la performance individuelle.

Indicateurs de la performance organisationnelle : Certaines ONG utilisent des indicateurs de performance pour mesurer les progrès accomplis dans la mise en œuvre de la gestion des connaissances et de l'apprentissage organisationnel par rapport à leurs plans stratégiques. Tearfund utilise, par exemple, un système d'indicateurs clés de performance (ICP) – dont certains concernent expressément l'apprentissage organisationnel et la gestion des connaissances – pour assurer le suivi des progrès dans la réalisation des objectifs stratégiques et engager les directeurs à en rendre compte.

Cartes d'apprentissage²⁶ : Les cartes d'apprentissage permettent aux organisations de représenter visuellement la création et la circulation interne des connaissances et apprentissages. Pour élaborer une carte d'apprentissage, il faut d'abord examiner l'organisation à partir d'un processus, par exemple, le cycle des projets ou le processus de recrutement. L'étape suivante consiste en une séance de remue-méninges, au cours de laquelle on inscrit sur des fiches chacune des étapes du processus (y compris les événements spécifiques, tels que les réunions). Ces fiches sont ensuite disposées sur un tableau (à feuilles mobiles ou blanc) sous forme d'organigramme. Les fiches représentant d'importantes sources d'apprentissage potentiel sont marquées d'un signe distinctif et celles sur lesquelles se centre actuellement l'apprentissage organisationnel sont également identifiées. La circulation des informations et des leçons apprises est ajoutée au schéma à l'aide de flèches qui indiquent *quelles informations* circulent et *de quelle façon*. Les fiches représentant d'importantes sources d'apprentissage potentiel offrent un intérêt particulier. La carte peut servir à repérer des liens et des mécanismes qui permettraient à l'organisation de tirer un meilleur parti de sa propre expérience. À titre d'exemple, la figure ci-après représente un premier jet d'une carte d'apprentissage pour une ONG de développement britannique qui recrute des volontaires et les affecte à des postes dans des organismes partenaires du Sud (voir Figure 2).

²⁶ Pour en savoir davantage, communiquez avec l'auteur à l'adresse suivante : bruce@brucebritton.com

Figure 2 : Exemple de carte d'apprentissage



Key to symbols: Légende

Rich source of information: Importante source d'information

Rich source of information being learned from: Importante source d'information utilisée actuellement

Event: Événement

In-Country Orientation: Formation de terrain

Evaluation of In-country orientation: Évaluation de la formation de terrain

Development Worker Workplan: Plan de travail de l'agent de développement (6 mois)

Three Party agreement: Entente tripartite (après 6 mois)

Development worker 6-monthly reports: Rapports semestriels des agents de développement

3-way Meeting and report: Rencontre et rapport tripartites

Development Worker Movement Tables : Feuilles de route des agents de développement

Supporter magazine: Bulletin pour les sympathisants (bi-annuel)

Final development worker report : Rapport final des agents de développement

Annual Partners' Workshop : Atelier annuel des partenaires

Reports to Funders : Rapports aux donateurs

Quarterly Progress Reports to Board : Rapports d'activité trimestriels au CA

End of Project : Fin du projet
Project Evaluations... : Évaluations des projets (principalement externes)
Programme Team Meetings : Réunions d'équipe du programme (mensuel)
Annual Report (public) : Rapport annuel (public)

Development worker Debrief : Débriefing de l'agent de développement
End of Placement Partner Evaluation : Évaluation finale du partenaire
Annual Report (company) : Rapport annuel (interne)

Development Worker : Agent de développement
Project/Partner : Projet/Partenaire
Head Office : Siège social

Questionnaire de l'ONG apprenante : Le Questionnaire de l'ONG apprenante²⁷ permet aux organisations de développement d'évaluer leurs capacités actuelles en matière d'apprentissage. Se fondant sur le modèle des huit fonctions mentionné plus tôt, ce questionnaire permet d'évaluer les forces et les faiblesses de l'organisation. Il contient quarante énoncés décrivant les caractéristiques clés des organisations apprenantes. Ces énoncés ont été élaborés à partir d'une revue approfondie de la littérature consacrée tant à l'efficacité des ONG qu'à l'apprentissage organisationnel. Le Questionnaire a été adapté et utilisé par un grand nombre d'organisations œuvrant dans les domaines des droits humains, de l'environnement et du développement international. Une version « automatisée »²⁸ du questionnaire a également été développée.

Technologies de l'information et de la communication (TIC) : Plusieurs ONG ont recours à un large éventail d'outils TIC, dont : les « Pages jaunes » des organisations qui fournissent un répertoire de brèves « données biographiques » sur les employés, permettant ainsi d'identifier « qui sait quoi » dans l'organisation ; des bases de données interrogeables ; des systèmes de gestion documentaire ; et les bases de données d'organismes partenaires.

4.3.5 Soutien spécialisé en matière d'apprentissage organisationnel

Plusieurs ONG ont reconnu que le recours à un soutien spécialisé s'avère une condition requise à l'apprentissage organisationnel. Plusieurs grandes ONG offrent les services de spécialistes ayant pour fonction d'aider les personnes et les équipes à apprendre, à développer et à appliquer 1) les compétences dont elles ont besoin pour capitaliser leur expérience, tant individuellement que collectivement ; 2) les processus tels que la facilitation et le travail en équipe qui permettent cet apprentissage ; et 3) les outils comme « le retour sur l'action » permettant de mieux systématiser, comprendre et gérer le processus d'apprentissage organisationnel.

Le fait d'offrir un soutien spécialisé pose le défi d'éviter que les autres employés délaissent leur propre responsabilité face à l'apprentissage, en le considérant comme une responsabilité qui incombe uniquement aux spécialistes. Une autre des difficultés

²⁷ Une copie du questionnaire peut être téléchargée sur Internet. Voir Britton (1998).

²⁸ Nos remerciements à Mark Steintin de Helvetas en Suisse, qui a développé une version automatisée en utilisant une feuille de calcul qui additionne les scores pour chacune des huit fonctions, pour ensuite les enregistrer automatiquement dans un « schéma en toile d'araignée » à huit branches.

concernant les postes de conseillers est qu'ils sont peu nombreux pour répondre aux demandes de l'ensemble de l'organisation et qu'il peut donc être difficile d'avoir accès à leurs services.

Une stratégie de soutien de plus en plus courante, du moins dans les grandes ONG, consiste à créer de petites équipes ou des postes individuels, dont le rôle est de coordonner et de soutenir l'apprentissage dans toute l'organisation. Contrairement à leurs prédécesseurs, ces équipes et ces personnes accordent plus d'importance aux processus d'apprentissage qu'à son contenu. Cette stratégie est fondée sur l'idée que l'apprentissage est l'affaire de tous et que, par conséquent, tous ont besoin de soutien et qu'il est important d'assurer la coordination de tous les efforts.

Expérience pratique 5 : Christian Aid – Soutien spécialisé

Christian Aid, à travers son Équipe de développement et d'apprentissage des programmes, a instauré une démarche organisationnelle visant à apporter un soutien aux employés dans les domaines de l'apprentissage organisationnel, du développement des capacités, du genre, du S&E, de l'évaluation d'impact et de l'établissement de partenariats.

Expérience pratique 6 : Save the Children UK – Équipe d'apprentissage

Save the Children UK a mis en place une Équipe des politiques et de l'apprentissage, chargée de veiller aux questions liées à la programmation en matière de droits des enfants, à la diversité, à l'apprentissage et à l'évaluation d'impact. Une fonction explicite du conseiller en apprentissage et en évaluation d'impact est de diriger des processus organisationnels visant à évaluer, capitaliser et améliorer les activités des programmes de l'organisation.

Toutefois, la difficulté de décider où devrait se situer le soutien à l'apprentissage dans l'organisation est un problème fréquent. Cela a conduit les grandes organisations à créer deux ou même trois sources de soutien différentes : 1) une première centrée sur l'apprentissage lié aux activités opérationnelles des programmes, où interviennent souvent des conseillers spécialisés travaillant au sein de la section des programmes ; 2) une deuxième liée à la gestion des connaissances et aux TIC, qui est souvent intégrée à la section administrative ; et 3) une troisième centrée sur les compétences d'apprentissage individuelles, qui est souvent du ressort de la section des ressources humaines. Un manque de coordination entre ces équipes peut créer de la confusion, surtout lorsque chaque équipe aborde l'apprentissage organisationnel sous un angle différent. Tearfund s'est efforcé de surmonter ce problème en créant un forum d'apprentissage qui réunit ses spécialistes en apprentissage œuvrant dans les sections des programmes, des ressources humaines et des TIC.

Dans les organisations qui sont trop petites pour se permettre d'investir autant de ressources dans une équipe, la tâche de l'apprentissage organisationnel est souvent confiée à un(e) seul(e) conseiller(ère) en apprentissage. Dans les très petites organisations, on peut s'attendre à ce qu'une personne occupant d'autres fonctions

prenne fait et cause pour l'apprentissage organisationnel au nom de ses collègues. Les personnes qui travaillent de cette façon dépendent plus fortement des réseaux informels et formels pour assurer leur propre soutien et leur développement professionnel.

4.3.6 Investir les fonds nécessaires

Certaines organisations ont constaté que le principal obstacle qui empêche d'allouer les ressources nécessaires à l'apprentissage était l'insuffisance de « fonds non affectés ». Étant donné que l'apprentissage organisationnel y est perçu comme une activité centrale,

Il ne faudrait pas sous-estimer l'importance d'offrir des espaces physiques informels où les employés peuvent se réunir, former des réseaux et se tenir mutuellement informés.

mais qu'il est difficile d'obtenir du financement pour des activités qui ne sont pas liées à la programmation, l'apprentissage organisationnel est constamment « à court d'argent ». Les ONG ont développé diverses stratégies pour surmonter ce problème, dont les dialogues bilatéraux visant à tenter de convaincre les donateurs de financer l'apprentissage organisationnel. D'autres ont utilisé des organismes fédérateurs (tels que BOND au Royaume-Uni) comme porte-parole. Les ONG intègrent de plus en plus des objectifs d'apprentissage dans les accords de financement conclus avec les donateurs – tant dans les accords

cadres à long terme que dans ceux concernant le financement de projets et de programmes. Un petit nombre d'ONG collabore avec des chercheurs rattachés à des universités afin d'obtenir des fonds pour réaliser des études visant à améliorer la qualité et l'efficacité de leur travail.

4.4 Créer l'occasion : Ouvrir un « espace » à l'apprentissage

Dans les ONG où il y a un surcroît de travail et un manque de ressources, le besoin non satisfait le plus fréquent en ce qui a trait à l'apprentissage organisationnel est celui « d'ouvrir un espace » (ce qui, en fait, veut dire accorder un temps privilégié) à l'apprentissage. Un espace pour l'apprentissage peut s'interpréter de deux façons. D'abord, il faut un espace pour l'apprentissage tant individuel que collectif. Deuxièmement, il faut prévoir un espace structuré et un espace informel.

Tout le monde a besoin d'espace pour réfléchir sur son travail, être exposé à de nouvelles idées et mettre à l'essai avec d'autres de nouvelles façons de penser. Un espace structuré d'apprentissage individuel peut être offert à travers les processus liés aux ressources humaines (par ex. l'intégration, la supervision et l'évaluation), les mécanismes de parrainage individuel, les visites de terrain et les échanges. On peut également créer un espace informel en permettant aux personnes de consacrer du temps à la réflexion sans être interrompus, à condition que cet emploi de leur temps soit reconnu par la direction comme une activité légitime.

Malgré l'attrait des technologies de la communication, telles que le courriel, la messagerie instantanée et les communautés en ligne, rien ne semble vraiment remplacer les échanges en face à face quand il s'agit d'établir des relations qui permettent un véritable dialogue et ouvrent la voie à une réflexion créative. On peut offrir un espace structuré d'apprentissage collectif en mettant en place des cours, ateliers, conférences et

rencontres de formation, en intégrant les besoins d'apprentissage collectif aux processus et procédures organisationnels déjà en place tels que le suivi et l'évaluation. Il ne faudrait pas sous-estimer l'importance d'offrir des espaces physiques informels où les employés peuvent se réunir, former des réseaux et se tenir mutuellement informés. D'aucuns admettent que le « bouche à oreille », dont on pourrait par ailleurs négliger l'importance, est une de leurs principales sources d'information. Au moment de créer des espaces d'apprentissage, il est important de tenir compte du besoin de sécurité psychologique, et également de la confiance et de la compréhension qui lui sont nécessaires.

Plusieurs ONG ont reconnu l'importance d'identifier dans le calendrier et dans les processus de gestion de l'organisation, les endroits et les moments où l'apprentissage peut avoir l'effet le plus marqué. Selon l'expression de CDRA, cela signifie d'être conscient des « rythmes » des organisations. En étant conscient de ces rythmes, le personnel des ONG peut planifier des activités structurées d'apprentissage organisationnel, comme des séances de bilan des apprentissages, afin d'alimenter et de soutenir les processus décisionnels de l'ONG. L'une des stratégies les plus efficaces pour faire en sorte que l'apprentissage ait un impact réel, consiste à identifier les occasions où l'organisation démontre une plus grande ouverture au changement. Par exemple, dans le cycle de gestion d'un projet, les bilans et les évaluations peuvent fournir cette occasion quoique, dans certaines ONG, ce sont les moments où les gens sont le plus sur la défensive car il s'agit de justifier les « résultats ». Le défi consiste alors à trouver comment accroître l'utilité de l'évaluation dans l'apprentissage. Par exemple, certaines ONG exigent maintenant de ceux qui soumettent des demandes de financement qu'ils y indiquent les documents et les personnes qu'ils ont consultés afin de s'assurer que la capitalisation d'expériences antérieures soit toujours prise en compte. Le tableau 3 présente une synthèse de différents mécanismes structurés et informels utilisés par les ONG pour créer un espace propice à l'apprentissage tant individuel que collectif :

Plusieurs ONG ont reconnu l'importance d'identifier dans le calendrier et dans les processus de gestion de l'organisation, les endroits et les moments où l'apprentissage peut avoir l'effet le plus marqué.

Tableau 3 : Création d'un espace propice à l'apprentissage		
	Individuel	Collectif
Structuré	<p>Les organisations peuvent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître la légitimité de l'apprentissage en l'intégrant aux descriptions de tâches. • Planifier la charge de travail de façon à éviter la surcharge. • Utiliser les mécanismes liés aux ressources humaines, tels que la supervision et l'évaluation du personnel pour assurer le suivi et l'évaluation des contributions individuelles à l'apprentissage organisationnel. • S'assurer que chaque personne a un plan d'apprentissage et de développement personnel. • Développer des compétences de « praticien réflexif ». • Instaurer des systèmes de parrainage et d'accompagnement. • Encourager et faciliter la participation à des cours, ateliers, conférences et rencontres de formation. • Offrir aux personnes l'occasion de représenter l'organisation dans les réseaux. • Encourager les personnes à rédiger des articles en vue de les publier. 	<p>Les organisations peuvent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intégrer les objectifs d'apprentissage aux plans des programmes et à la stratégie organisationnelle. • Instituer le travail en équipe comme un mode de travail nécessaire. • Développer des mécanismes visant à instaurer une responsabilité collective face aux résultats. • Mettre en place des groupes de formation-action et des communautés de pratique. • Organiser des cours, ateliers, conférences et rencontres de formation. • Mettre en place des « périodes sans déplacements », des semaines d'échanges et d'apprentissage (« homeweeks »)²⁹ et des périodes de réflexion. • Réaliser des bilans des apprentissages consacrés à l'examen des thèmes de travail. • Créer des équipes pluridisciplinaires pour élaborer les lignes directrices, les procédures et les politiques. • Inclure dans tous les formats de rapports une section consacrée explicitement aux « leçons apprises ».
Informel	<p>Les personnes peuvent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réserver du temps à la réflexion à la fin de chaque journée et à des étapes importantes d'un travail. • Participer à des réseaux informels. • S'inscrire et participer à des forums de discussion en ligne. • Développer des « habitudes » qui favorisent la pratique réflexive (p.ex. tenir un journal de ses apprentissages). 	<p>Les organisations peuvent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fournir l'espace physique qui permet l'établissement de réseaux informels. • Mettre en place des intranets, des bulletins de liaison ou tout autre moyen permettant aux personnes de se tenir mutuellement informées de leur travail.

Bien que ces mécanismes offrent des idées utiles, une question se pose à savoir s'il est possible d'identifier un modèle de cycle de vie de l'apprentissage organisationnel – semblable aux modèles utilisés en développement organisationnel – qui puisse orienter le

²⁹ CDRA a mis en place un système de « homeweeks », qui sont décrites dans Soal, S. (2001) « Making the learning organization literal – CRDA's Homeweek ». Ce document peut être téléchargé à l'adresse suivante : www.cdra.org.za (Note de la traductrice : *Homeweek est une semaine où l'on profite du fait que tous les intervenants de terrain « rentrent à la maison » pour engager une réflexion sur la pratique, les stratégies et processus de développement de l'organisation dans un but explicite d'apprentissage organisationnel*).

développement de l'apprentissage organisationnel dans les ONG. Malheureusement, il semble que non, puisque les différentes organisations empruntent des chemins très différents et qu'il ne s'en dégage aucune constante. Cependant, il s'avère utile d'identifier un certain nombre de caractéristiques ou facteurs qui, lorsque combinés de différentes façons, peuvent servir à fournir des occasions pour l'apprentissage organisationnel – un peu comme les contrôles d'une console de mixage qu'on peut faire glisser à des niveaux différents³⁰. Parmi ceux-ci, on peut retrouver :

- 1) Mettre en valeur l'importance de l'apprentissage organisationnel en faisant de celui-ci un objectif stratégique ;
- 2) Intégrer l'apprentissage au cycle de planification et d'évaluation ;
- 3) Investir dans une infrastructure de gestion des connaissances ;
- 4) Établir des relations de confiance.

Dans les sections suivantes, nous examinerons ces facteurs/caractéristiques et verrons comment certaines ONG les abordent.

4.4.1 Mise en valeur de l'importance de l'apprentissage organisationnel en tant qu'objectif stratégique

En intégrant l'apprentissage organisationnel à leurs objectifs stratégiques, les ONG peuvent démontrer au personnel, aux partenaires et autres parties prenantes qu'elles prennent au sérieux l'apprentissage. Les exemples suivants montrent comment certaines organisations y sont parvenues :

Expérience pratique 7 : Tearfund – Stratégie à long terme

Tearfund a démontré l'importance stratégique de l'apprentissage organisationnel et de la gestion des connaissances en intégrant ces concepts à sa stratégie de développement organisationnel à long terme. Pour réaliser ses aspirations, Tearfund a développé un programme en mettant en place un « Projet institutionnel de gestion des connaissances », mené par une petite équipe inter-services sous la supervision d'un membre de l'équipe de la direction. Tearfund a utilisé le Questionnaire de l'ONG apprenante afin d'amener des personnes clés à évaluer les forces et faiblesses de l'organisation, puis a élaboré un plan pour un « Apprentissage par petites touches » (« Light Touch Learning »), basé sur des méthodes telles que l'approche « Apprendre avant, pendant et après » (LBDA).

Expérience pratique 8 : Stratégie de groupe d'ITDG

La stratégie de groupe d'ITDG souligne l'importance des connaissances, de l'impact et de l'influence comme pierres angulaires du travail de l'organisation. Le partage des connaissances et des apprentissages y est décrit comme étant essentiel à l'efficacité du travail d'ITDG, car il permet à l'organisation de faire la démonstration de solutions pratiques

³⁰ Merci à Raja Jarrah de CARE UK de m'avoir fourni cette analogie.

aux problèmes de la pauvreté et de multiplier les réussites grâce à des publications, à un service de conseil technique, à l'éducation des jeunes et au travail en réseau.

4.4.2 Intégrer l'apprentissage au cycle de planification et d'évaluation

Plusieurs ONG ont énormément de difficulté à réduire l'écart entre le suivi-évaluation et la planification. Les systèmes de suivi et évaluation doivent être vus comme d'importantes occasions d'apprentissage et conçus en fonction de l'apprentissage³¹. Toutefois, les ONG reconnaissent souvent avoir rencontré un ou plusieurs des problèmes suivants : manque de capacité à analyser les résultats du suivi ; obstacles structurels empêchant d'apporter des changements aux projets en cours à cause de contraintes créées par une application trop rigide du cadre logique ; inefficacité des mécanismes de discussion et d'identification des mesures à prendre à partir des données de suivi-évaluation. Parfois, les informations sont disponibles, mais il manque le courage nécessaire pour apporter des changements fondés sur une appréciation raisonnée des résultats obtenus ou pour remettre en cause les pratiques conventionnelles de l'organisation.

Une étude de Carlson et autres (sans date) propose quelques principes de base permettant d'accroître l'utilité des évaluations dans l'apprentissage : dès le début du processus d'évaluation, il faut identifier qui en seront les utilisateurs ; l'évaluation devrait être planifiée et conçue en projetant l'utilisation qu'on en fera ; les parties prenantes devraient participer à l'ensemble du processus d'évaluation et non pas seulement à la collecte de données ; les recommandations devraient préciser clairement qui devrait les mettre à exécution et les résultats devraient être largement diffusés.

Une solution structurelle de plus en plus répandue consiste à élargir le rôle du personnel chargé du S&E pour y inclure des responsabilités en matière d'apprentissage organisationnel.

Expérience pratique 9 : Health Unlimited – L'évaluation partagée

Health Unlimited reconnaît l'importance d'adopter une approche d'évaluation fondée sur l'apprentissage en intégrant, aussi souvent que possible, les membres d'un programme à l'équipe d'évaluation d'un autre programme. Health Unlimited a également mis sur pied un groupe de travail technique ayant pour tâche d'étudier tous les rapports d'évaluation et de formuler des commentaires sur les points importants à l'intention des directeurs régionaux et des chefs de projet.

Expérience pratique 10 : Christian Aid et ActionAid – Intégrer l'apprentissage à la planification

Christian Aid, à travers son système de Diagnostic, suivi et analyse des partenariats (Partnership Appraisal, Monitoring and Review – AMR)³², et ActionAid, à travers son Système

³¹ Ces notions sont abordées plus en détail dans Praxis Paper 2 : « Pour être à la hauteur des défis : Évaluation des effets du renforcement des capacités organisationnelles » par Hailey et al., qu'on peut télécharger à partir de www.intrac.org.

³² Voir Christian Aid (sans date) Making us more effective: Christian Aid's Partnership Appraisal, Monitoring and Review system.

de redevabilité, apprentissage et planification (Accountability, Learning and Planning System - ALPS) (David et Mancini 2004), ont mis l'accent sur l'importance fondamentale d'intégrer l'apprentissage aux systèmes organisationnels de planification, de mise en œuvre, de suivi et d'évaluation des programmes. Leurs expériences solidement documentées offrent aux ONG intéressées une mine d'idées et d'enseignements.

4.4.3 Investir dans une infrastructure de gestion des connaissances

Une infrastructure de communications et de gestion des connaissances bien conçue, efficace et conviviale, peut être profitable à toutes les ONG. Dans sa recherche d'une infrastructure appropriée, la discipline de la gestion des connaissances est passée par trois stades de développement. Comme il a été mentionné plus haut, la gestion des connaissances de première génération n'a pas répondu à toutes les attentes initiales, car elle était centrée presque exclusivement sur la technologie et ne reconnaissait pas l'importance des gens et des processus dans la conception et le fonctionnement de l'infrastructure. En conséquence, plusieurs ONG se sont retrouvées avec des bases de données sophistiquées que personne n'utilisait. La deuxième génération de la gestion des connaissances a appris de cette expérience et on comprend maintenant beaucoup mieux l'importance de considérer à la fois les gens, les processus et la technologie. L'infrastructure mise en place devrait permettre à quiconque dans une ONG de répondre au moins à ces questions :

Quelle documentation est disponible dans l'organisation et où puis-je la trouver ?

De quelle expertise dispose l'organisation et où puis-je la trouver ?

Quelle expertise importante retrouve-t-on à l'extérieur de l'organisation et où puis-je la trouver ?

Comment puis-je avoir accès à l'information dont j'ai besoin ?

Au moment de concevoir une infrastructure de gestion des connaissances, il faut d'abord savoir où les personnes vont puiser des idées et des informations lorsqu'elles sont confrontées à un problème qui leur est inconnu. On retrouve dans l'Annexe 2 un résumé des principales sources d'idées et d'informations mentionnées par le personnel des ONG et de ce qu'elles impliquent pour la conception d'une infrastructure de gestion des connaissances. La gestion des connaissances de troisième génération a poussé ces idées un peu plus loin. Celle-ci met l'accent sur le lien entre le savoir et l'agir, et les infrastructures y sont conçues pour permettre l'apprentissage organisationnel, la création de connaissances et l'innovation.

4.4.4 Établir des relations de confiance

L'importance des relations interpersonnelles dans l'apprentissage organisationnel constitue l'une des leçons les plus significatives qui se dégagent des entretiens avec le personnel des ONG. La qualité de ces relations repose sur le respect et la confiance mutuels. La confiance influence l'apprentissage, tant individuel que collectif, et elle est un des principaux facteurs qui incitent une personne à parler ou même à avouer qu'elle a un problème qu'elle est incapable de résoudre seule.

L'établissement de relations de confiance entre les organisations pose des défis particuliers, surtout pour les ONG qui sont déjà liées par une relation financière ou qui sont en concurrence pour les mêmes sources de financement. Un récent ouvrage sur le sujet de l'apprentissage dans le contexte des partenariats Nord-Sud³³ propose les cinq principes suivants comme étant indispensables à l'établissement de relations de partenariat efficaces et propices à l'apprentissage mutuel :

- **Les buts et les principes** du partenariat doivent être explicites et négociés.
- **Les attentes, les droits et les responsabilités** devraient être clairement négociés, définis et convenus.
- Les exigences relatives à la **redevabilité** devraient être claires, surtout là où des ententes de financement pourraient faire dévier le processus de reddition de comptes des organisations du Sud³⁴. Par exemple, le Système de redevabilité, apprentissage et planification (ALPS)³⁵ d'ActionAid aide à créer une redevabilité « vers le bas », permettant une utilisation équilibrée des indicateurs conventionnels axés sur les produits et les mesures de financement.
- **Les processus à long terme** favorisent davantage l'établissement de la confiance, surtout lorsque les partenariats vont au-delà d'une entente de financement de projet. En joignant leurs efforts pour atteindre des buts communs, les partenaires doivent penser à de nouvelles façons de planifier leur travail ensemble. Cela demande également une communication ouverte ainsi que l'échange des expériences et des apprentissages.
- **Réseaux et communautés de pratique** – Les ONG devraient encourager l'établissement de relations entre leurs partenaires. Le but devrait être de développer de solides réseaux de relations, plutôt que des relations bilatérales sur le modèle du « moyeu et rayons ». Les réseaux ouvrent la voie à de nouvelles façons de collaborer sans que plane l'ombre des questions de financement.

5 Incidences sur la pratique : combiner le motif, les moyens et l'occasion

Dans les sections précédentes, nous avons examiné l'importance du motif, des moyens et de l'occasion dans l'apprentissage organisationnel. Ainsi, comment les ONG peuvent-elles utiliser ces notions pour se représenter clairement ce qu'elles pourraient faire pour encourager, soutenir et faciliter l'apprentissage – tant collectif qu'individuel – dans leurs organisations ? La solution consiste à développer et mettre en pratique une stratégie d'apprentissage organisationnel qui conjugue le motif, les moyens et l'occasion, c'est-à-dire une « approche stratégique de l'apprentissage. »

Le modèle de la « stratégie planifiée et émergente » de Mintzberg, décrit plus haut (et dans l'Annexe 1), offre quelques idées utiles sur le fonctionnement de ceci dans la

³³ Voir Byrne, A. et Vincent, R. (2004) 'Learning in Partnerships', London: BOND/Exchange. Ce document peut être téléchargé à l'adresse suivante: www.bond.org.uk

³⁴ Voir Brehm, V. (2001) 'NGOs and Partnership', NGO Policy Briefing paper No.4, Oxford: INTRAC. Ce document peut être téléchargé à l'adresse suivante : www.intrac.org.

³⁵ Voir David et Mancini (2004).

pratique. Par exemple, une ONG peut développer un plan d'apprentissage organisationnel à long terme (sa stratégie planifiée), mais dans la pratique plusieurs des éléments les plus importants de la stratégie peuvent être émergents – c'est-à-dire qu'un ensemble de décisions sans lien apparent, prises en réponse à des menaces et possibilités imprévues, lorsque réunies forment, comme résultat, une trame reconnaissable. Cette simple constatation fournit aux ONG un cadre utile pour la mise en place de conditions favorables à l'apprentissage organisationnel. Les ONG doivent à la fois planifier l'apprentissage organisationnel et créer les conditions qui rendent possible l'émergence de stratégies non planifiées.

L'approche « planifiée » la plus conventionnelle, utilisée par plusieurs grandes ONG, consiste à formuler une politique et des objectifs stratégiques d'apprentissage organisationnel, et à intégrer l'apprentissage aux structures, systèmes, procédures, normes et plans d'affectation des ressources de l'organisation. C'est ce qu'on pourrait appeler une approche « instrumentale » et verticale où l'apprentissage est considéré avant tout comme un moyen de parvenir à une fin – celle-ci étant l'amélioration de l'efficacité organisationnelle. Il s'agit là d'une approche importante – en particulier pour ce qui est de réunir les connaissances existantes et de les rendre accessibles à d'autres. Toutefois, il est peu probable que cette approche planifiée puisse à elle seule stimuler la créativité et l'émergence d'idées nouvelles et de pratiques innovantes. Un apprentissage

planifié qui ne s'accompagne pas de la création de possibilités d'apprentissage non planifié, risque d'engendrer ce que Shiva (2001) appelle « la monoculture de l'esprit » – une vision étroite de l'apprentissage où la pensée est régie par certaines approches et où les organisations sont réfractaires aux idées nouvelles et ambitieuses venant de l'extérieur.

La moins répandue des démarches requiert une approche plus spéculative et opportuniste, centrée davantage sur les valeurs, la vision et la culture de l'organisation.

La moins répandue des démarches requiert une approche plus spéculative et opportuniste (certains diraient risquée), centrée davantage sur les valeurs, la vision et la culture de l'organisation. Il est ainsi possible de créer un « écosystème

riche en possibilités » en éveillant chez les employés une passion pour l'apprentissage et le partage des connaissances, en développant leurs compétences d'apprentissage, en créant des occasions d'échange et en développant une culture de l'apprentissage. Cet « écosystème de possibilités » offre un terrain fertile où les graines de l'apprentissage peuvent germer, mais sans qu'on ait préétabli un plan précis de ce qui doit émerger. On peut dire qu'il s'agit d'une approche plus horizontale, « axée sur le développement », où l'apprentissage est reconnu comme une fin en soi. Un tel environnement est moins susceptible de produire des résultats aussi rapides que si on adopte une approche planifiée. Il offre cependant plus de possibilités d'accroître la diversité des idées et la richesse des connaissances, ce qui, à long terme, pourrait avoir un effet plus important sur la créativité, l'adaptabilité et la pérennité de l'organisation.

Les deux approches – planifiée et émergente – ne sont, évidemment, pas mutuellement exclusives, et l'établissement d'un équilibre entre les deux dans toute organisation dépendra d'un grand nombre de facteurs, dont la taille de l'organisation, sa base de ressources, la nature de son travail, son degré de réticence au risque et le niveau de décentralisation du pouvoir et de l'autorité. Le défi, pour chaque ONG, consiste donc à développer et à mettre en œuvre sa propre stratégie qui assure un équilibre réaliste

entre les approches planifiée et émergente et qui fournisse à son personnel le motif, les moyens et les occasions nécessaires à l'apprentissage organisationnel. Le Tableau 4 présente un résumé de ce que les ONG peuvent faire pour développer une stratégie d'apprentissage organisationnel qui corresponde aux suggestions qui ont été faites dans les sections précédentes.

Tableau 4 : Développement d'une stratégie d'apprentissage organisationnel

Développement d'une stratégie planifiée	Mise en place de conditions permettant « l'émergence » de stratégies
Motif	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Créer une vision organisationnelle claire de la façon dont l'apprentissage organisationnel peut contribuer à l'efficacité, la capacité, la pérennité et la santé de l'organisation. ▪ Identifier les obstacles à l'apprentissage et développer des moyens de les surmonter. ▪ Intégrer l'apprentissage aux plans à tous les niveaux : individuel, des projets, des programmes et stratégique. ▪ Démontrer l'importance d'investir dans l'apprentissage organisationnel en assurant le suivi et l'évaluation des effets et de l'impact des initiatives d'apprentissage organisationnel. ▪ Mettre en place des systèmes visant à reconnaître et à récompenser l'apprentissage. ▪ Développer des mécanismes visant à instaurer une responsabilité collective face aux résultats. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partager des exemples pratiques des avantages de l'apprentissage organisationnel. ▪ Partager et célébrer les réussites. ▪ Démystifier l'apprentissage en familiarisant le personnel avec des modèles conceptuels utiles. ▪ Souligner l'importance de l'apprentissage « à petite échelle ».
Moyens	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier où se trouve l'expertise dans l'organisation. ▪ Développer le travail en équipe. ▪ Mettre en place diverses méthodes, comme le parrainage, l'accompagnement, la formation-action et les communautés de pratique. ▪ Mettre sur pied une infrastructure de gestion des connaissances appropriée. ▪ S'il y a lieu, créer des postes pour soutenir l'apprentissage organisationnel et la gestion des connaissances. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Développer les compétences individuelles. ▪ Reconnaître l'importance des dimensions culturelles de l'apprentissage au moment de développer des compétences, des méthodes et des outils. ▪ Renforcer les relations interpersonnelles et établir la confiance.
Occasion	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Créer un « espace » propice à l'apprentissage. ▪ Intégrer l'apprentissage aux systèmes et procédures en place. ▪ Intégrer les besoins d'apprentissage à la conception, au suivi et à l'évaluation des projets. ▪ Prévoir du temps et des ressources pour la réflexion et l'apprentissage dans les propositions de projets et programmes. ▪ Utiliser un système d'études annuelles sur les enseignements tirés des évaluations. ▪ Réaliser des bilans thématiques des apprentissages. ▪ Faire participer les employés/partenaires aux équipes d'analyse et d'évaluation aux côtés de consultants externes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Développer un riche réseau d'interrelations à l'intérieur de l'organisation et avec d'autres organisations, en encourageant le travail en réseau et la formation de communautés de pratique. ▪ Mettre en place des « périodes sans déplacements », des semaines d'échanges et d'apprentissage (« homeweeks ») et des périodes de réflexion.
---	--

6 Conclusions et prochaines étapes

Pour assurer un apprentissage organisationnel efficace, les ONG doivent prêter attention au motif, aux moyens et à l'occasion nécessaires à leur propre apprentissage et à celui de leurs partenaires. De plus, les stratégies d'apprentissage organisationnel doivent reconnaître que les organisations sont des systèmes complexes. Comme l'explique Margaret Wheatley :

Pour assurer la santé d'un système, mettez-le davantage en contact avec lui-même. La principale stratégie de changement coulera alors de source. Pour pouvoir changer, le système doit en apprendre davantage sur lui-même par lui-même. Il lui faut des processus pour donner forme à cette stratégie... Les gens doivent se sentir en contact avec l'identité profonde de l'organisation ou de la communauté... être en contact avec de nouvelles informations... dépasser les frontières traditionnelles et établir des relations avec d'autres où qu'ils soient dans le système (Wheatley 1999). [*Traduction non officielle*]

L'apprentissage dans les organisations est à la fois profondément personnel et fortement influencé par des facteurs socioculturels. Il est facile pour les organismes donateurs de prétendre que les modèles conceptuels occidentaux qui décrivent la gestion et le fonctionnement organisationnel des ONG peuvent s'appliquer partout. Cependant, plusieurs études récentes³⁶ confirment la nécessité de remettre en question la conception présomptueuse selon laquelle les modèles occidentaux de gestion et d'organisation peuvent s'appliquer à toutes les ONG, peu importe où elles se situent culturellement ou géographiquement. Même les pays européens voisins semblent avoir une vision différente de ces enjeux, comme le laisse entendre une étude récente sur le renforcement des capacités des OSI françaises (Sorgenfrei 2004).

Plusieurs auteurs traitant de l'apprentissage organisationnel (y compris l'auteur du présent document) ont fait des suppositions analogues quant à l'applicabilité universelle

³⁶ Voir Alvarado (2004) et Jackson (2003).

des modèles conceptuels occidentaux relatifs aux connaissances et à l'apprentissage – tant individuel que collectif – négligeant ainsi non seulement la dimension culturelle de l'apprentissage, mais aussi l'importance des relations de pouvoir dans la définition du but et du processus de l'apprentissage dans les ONG. Cela est particulièrement ironique, puisque « le domaine du développement peut puiser dans ses propres traditions –

Les suppositions quant à l'applicabilité universelle des modèles conceptuels occidentaux relatifs aux connaissances et à l'apprentissage... négligent non seulement la dimension culturelle de l'apprentissage, mais aussi l'importance des relations de pouvoir.

comme l'éducation populaire et l'éducation aux adultes – pour concevoir l'apprentissage, en partie, comme un processus qui consiste à mettre au jour et à transformer les relations de pouvoir. La méthode d'alphabétisation de Paulo Freire, qui fait autorité en la matière, considérait que la réflexion critique personnelle et collective joue un rôle déterminant dans les processus de changement social » (Chambers et Pettit 2004). [*Traduction non officielle*]. Le potentiel qu'a l'apprentissage organisationnel d'avoir une incidence tout aussi importante sur la transformation organisationnelle doit encore faire l'objet d'études approfondies, mais cela pourrait entraîner une véritable

modification de l'équilibre des forces dans les relations de partenariat entre les ONG du Nord et du Sud.

Bien que ce document Praxis offre une vue d'ensemble de l'apprentissage organisationnel et de la gestion des connaissances dans le contexte de l'aide et du développement, on peut conclure qu'il reste des défis importants à relever. En premier lieu, le personnel des ONG a encore grandement besoin d'exemples concrets de façons de mettre la théorie en pratique. À cela s'ajoute la nécessité de mesurer l'impact de ces pratiques sur les capacités et l'efficacité de l'organisation.

En second lieu, il est reconnu que la plupart des modèles et pratiques qui sont proposés actuellement, se fondent sur une vision occidentale de l'apprentissage individuel et collectif qui n'est pas nécessairement pertinente pour les praticiens de cultures et contextes différents. L'expérience qui suit, réalisée par VBNK au Cambodge, offre un exemple d'approche d'apprentissage organisationnel conçue en fonction du contexte local. Le défi consiste à tirer parti d'expériences comme celle-ci, ainsi qu'à identifier et à étudier un plus grand nombre de méthodes et d'outils qui soient pertinents et adaptés aux différents contextes culturels et organisationnels.

Expérience pratique 11 : VBNK – Une approche culturelle de l'apprentissage

L'expérience de l'ONG VBNK (un institut de formation à l'intention des responsables d'organisations de développement) située au Cambodge³⁷, démontre l'importance de tenir compte du contexte culturel et historique, ainsi qu'une volonté d'utiliser des approches innovantes, quelle que soit leur provenance, afin de s'assurer que les facteurs culturels ne fassent pas inutilement obstacle à l'apprentissage individuel et collectif. Les conséquences de la tragique histoire du Cambodge sont profondément gravées dans la psyché individuelle et collective et ont eu une incidence énorme sur la façon dont la société civile s'est développée et sur la perception qu'en a la population. VBNK a développé son approche d'apprentissage organisationnel dans un contexte culturel défavorable aux remises en question et aux idées

³⁷ Je tiens à remercier Jenny Pearson, directrice de VBNK, et Conor Boyle de m'avoir fourni des renseignements sur l'approche de VBNK. Pour en savoir plus, veuillez consulter www.vbnk.org.

dissidentes, où l'expérience des gens avec l'éducation primaire se résume à l'apprentissage par cœur, et qui se caractérise par un manque de confiance mutuelle compréhensible entre la population et les autorités. À travers son projet novateur de Recherche-action créative et intégrale pour la transformation des relations (Creative Holistic Action-research for Relationship Transformation – CHART), VNBK a développé des modules qui s'attachent à offrir un milieu d'apprentissage sûr, se fondent sur une approche de formation-action visant à encourager la réflexion sur l'expérience, et utilisent un large éventail de méthodologies moins conventionnelles, dont le théâtre, la sculpture et les arts, afin de permettre aux gens de s'exprimer autrement que par le langage verbal ou écrit.

Afin de relever les défis mentionnés dans le présent document, le Programme Praxis entend s'impliquer auprès de praticiens et de chercheurs pour faire avancer la théorie et la pratique de l'apprentissage organisationnel. Praxis considère en particulier que les praticiens locaux des pays en voie de développement et en transition ont un rôle clé à jouer dans le développement d'idées, d'approches et d'outils nouveaux adaptés aux différents contextes et cultures. Ce document vise à « ouvrir » un processus d'apprentissage en stimulant le débat et en encourageant les réactions. Les prochaines étapes consisteront à :

- Mettre sur pied des groupes d'apprentissage intégrant des personnes intéressées à contribuer activement à faire avancer le sujet – principalement à travers la communication virtuelle.
- Appuyer les chercheurs et praticiens des pays en voie de développement et en transition³⁸ dans la rédaction et la diffusion par le biais de Notes Praxis de leurs expériences et des leçons apprises.
- Réaliser des études de cas et de nouvelles recherches en collaboration avec les chercheurs et les organismes locaux.
- Créer une plate-forme interactive favorisant le partage des savoirs, ainsi que l'échange d'informations et de publications par le biais de la section Praxis du site Web d'INTRAC.
- Tenir des ateliers et des séminaires d'apprentissage afin de promouvoir la réflexion et l'analyse.

Si vous désirez participer à ce processus ou si vous voulez en savoir davantage, veuillez consulter le site Web d'INTRAC ou communiquer avec nous par courriel ou à l'adresse apparaissant ci-dessous. Nous vous prions également de faire circuler ce document Praxis dans vos réseaux, et en particulier auprès de ceux et celles qui ne peuvent accéder facilement à cette information ou à Internet.

Courriel : praxis@intrac.org

Programme Praxis, INTRAC, BP 563, Oxford, OX2 6RZ Royaume-Uni

Tél : +44 (0) 1865 201851 Fax: +44 (0) 1865 201852

www.intrac.org

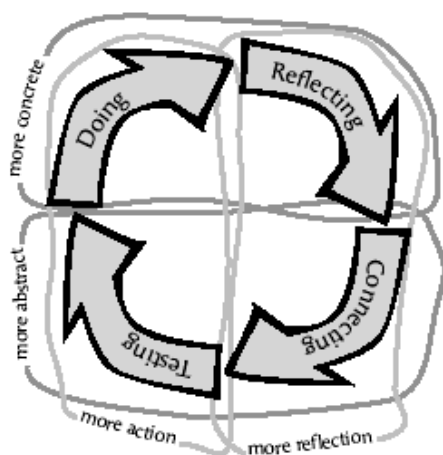
³⁸ Cet appui comprendra l'accès à une personne-ressource qui peut apporter des conseils et un soutien éditorial par courriel, par téléphone ou en personne, ainsi que de petits honoraires reflétant le temps consacré à la rédaction.

Annexe 1 : Description de modèles conceptuels

Cycle d'apprentissage expérientiel

Le modèle de « Cycle d'apprentissage expérientiel » en quatre étapes de Kolb décrit comment les personnes apprennent par l'expérience, à travers l'action, la réflexion, l'établissement de liens et la mise à l'épreuve. D'après ce modèle, l'apprentissage commence par l'agir, se poursuit par une réflexion sur les résultats de l'action, puis par l'établissement de liens avec ce que l'on sait et comprend déjà, et se termine par la mise à l'épreuve de ces liens et de ces nouveaux concepts à travers de nouvelles actions. Le cycle est illustré dans la Figure 1.

Figure 1 : Cycle d'apprentissage expérientiel



More concrete : Plus concret
More abstract : Plus abstrait
Doing : Agir
Reflecting : Réfléchir
Connecting : Faire des liens
Testing : Mettre à l'épreuve
More action : Plus actif
More reflection : Plus réflexif

Apprentissage en boucle simple et double

Les concepts d'apprentissage en boucle simple et double ont été développés par les psychologues du comportement Chris Argyris et Donald Schon et adaptés par la suite par d'autres auteurs pour inclure l'apprentissage en triple boucle (voir Tableau 1).

L'apprentissage en simple boucle peut être conçu comme un moyen permettant d'*améliorer* la façon dont les règles et procédures de travail établies dans une organisation sont appliquées dans la pratique. On dit souvent qu'il s'agit d'une réflexion dans les contraintes (« thinking inside the box »), car les théories, les présupposés et les politiques qui sous-tendent les règles et procédures de l'organisation ne sont que rarement, sinon jamais, mises en doute. Des questions se posent sur le « comment », mais des questions plus fondamentales ayant trait au « pourquoi » ne se posent presque jamais.

L'apprentissage en double boucle requiert des changements dans les règles et les procédures, et peut amener à mettre en doute les présupposés et les principes à la base de ces règles et de ces procédures. C'est pourquoi on en parle souvent comme d'une « réflexion hors des contraintes » (thinking outside the box). L'apprentissage en double boucle peut avoir des conséquences très importantes et peut même conduire à ce qu'on a appelé l'apprentissage en triple boucle – la remise en question des principes et présupposés de l'organisation, donnant lieu à un échange de vues ouvert et souvent énergique. La nature critique de l'apprentissage en boucle double et triple, plus le fait que ces formes d'apprentissage remettent en question des positions fermement

ancrées et des structures du pouvoir organisationnel expliquent pourquoi plusieurs organisations s'y opposent ouvertement (ou du moins y font obstacle). En termes simples, les personnes (généralement les cadres) peuvent éviter les problèmes organisationnels mis au jour par l'apprentissage en boucle double et triple, soit en ne faisant rien (et en espérant que les problèmes disparaîtront) soit en « fuyant dans l'action », ce qui donne l'impression d'un changement sans toutefois avoir résolu le problème de fond. La restructuration organisationnelle est une tactique souvent utilisée pour créer l'impression d'un changement tout en laissant intactes les structures de pouvoir sous-jacentes.

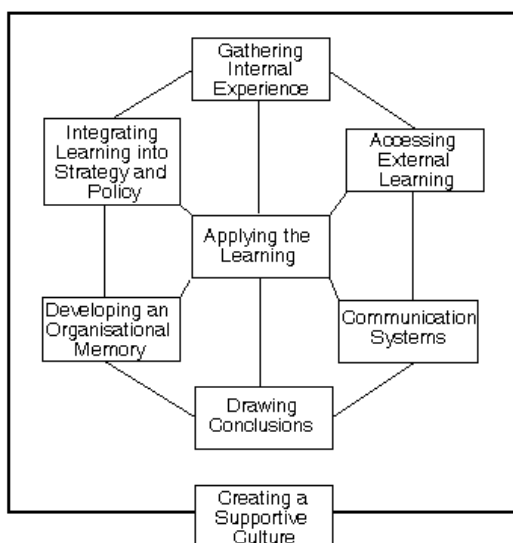
Tableau 1 : Caractéristiques de l'apprentissage en boucle simple, double et triple

	Apprentissage en simple boucle	Apprentissage en double boucle	Apprentissage en triple boucle
Conditions	Appliquer les règles/procédures établies Traiter les symptômes des problèmes Mener une réflexion dans les contraintes	Mettre en doute les règles/procédures Analyser les causes sous-jacentes aux problèmes Mener une réflexion hors des contraintes	Analyser les valeurs fondamentales et l'identité Repenser le but et les principes fondamentaux Mener une réflexion sur les contraintes
Résultats escomptés	Méthodes de travail plus efficaces Meilleure application des règles/procédures	Méthodes de travail plus efficaces Connaissances et idées nouvelles Règles et procédures améliorées Systèmes et stratégies améliorés	Nouvel énoncé des valeurs fondamentales et des buts Nouvelle identité

Le modèle des huit fonctions

Le modèle des huit fonctions suggère que, pour assurer un apprentissage efficace, une ONG doit prêter attention à huit fonctions essentielles : Rassembler l'expérience interne ; Accéder à l'apprentissage externe ; Systèmes de communication ; Tirer des conclusions ; Développer une mémoire organisationnelle ; Intégrer l'apprentissage aux stratégies et politiques ; Appliquer l'apprentissage et Créer une culture favorable. Chacune de ces fonctions est reliée aux autres. La création d'une culture favorable englobe les sept autres fonctions, puisqu'il ne pourrait y avoir un engagement envers ces dernières sans qu'il existe une culture organisationnelle propice à l'apprentissage. Un élément fondamental de l'apprentissage organisationnel est la mise en application des apprentissages. Ce modèle se fonde sur l'idée que l'apprentissage ne peut réellement se produire que lorsqu'il se traduit en actions. Il a pour but de créer des « ONG apprenantes ».

Figure 2 : Le modèle des huit fonctions



Gathering internal experience : Rassembler l'expérience interne
 Integrating learning..... : Intégrer l'apprentissage aux stratégies et politiques
 Accessing..... : Accéder à l'apprentissage externe
 Applying... : Appliquer les apprentissages
 Developing... : Développer une mémoire organisationnelle
 Communication systems : Systèmes de communication
 Drawing conclusions : Tirer des conclusions
 Creating a.... : Créer une culture favorable
 Fonctions clés d'une organisation apprenante (adapté de Slim, 1993)

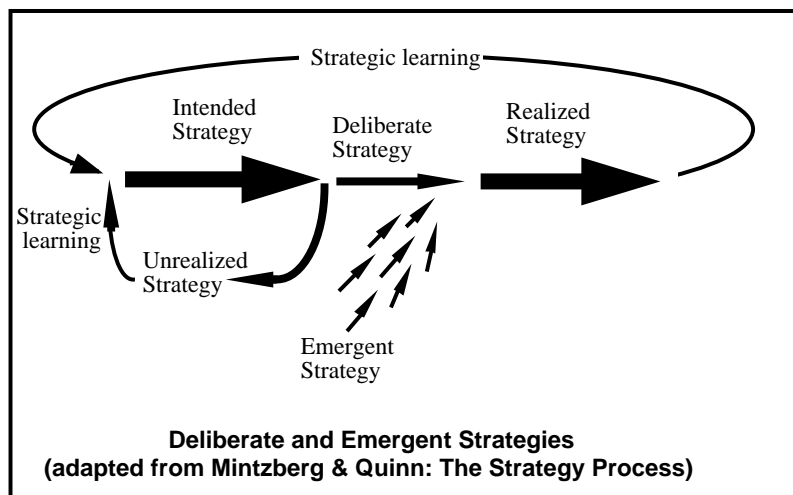
The Key Functions of a Learning Organisation (based on Slim, 1993)

Stratégie planifiée et émergente³⁹

Mintzberg et Quinn ont introduit un modèle visant à expliquer comment ils conçoivent la réalité du développement de stratégies. Le modèle (voir Figure 3) fait une distinction très éclairante entre une stratégie planifiée et une stratégie émergente. Les auteurs soutiennent qu'une stratégie qui est effectivement *réalisée* (mise en œuvre) par une organisation ne correspond que rarement tout à fait à ce qui avait été *prévu* (planifié) au départ. Certains éléments d'une stratégie *émergent* en réponse aux possibilités et aux menaces qui se présentent à l'organisation pendant la réalisation de son travail. Certaines des intentions stratégiques de l'organisation peuvent *ne pas se réaliser* pour une raison ou l'autre – cela peut se produire si l'occasion se présente avant que l'organisation soit en mesure de la saisir ; ou si l'organisation donne la priorité à certains objectifs stratégiques émergents au détriment d'autres qu'on délaisse ou qu'on laisse « disparaître » dans l'obscurité. Ces éléments peuvent être décrits comme : une stratégie *émergente* (c.-à-d. non planifiée mais mise en œuvre), une stratégie *délibérée* (c.-à-d. planifiée et mise en œuvre) et une stratégie *non réalisée* (c.-à-d. planifiée mais pas mise en œuvre). Une organisation peut apprendre de chacune d'entre elles afin de mieux réagir aux possibilités et aux menaces à mesure qu'elles se présentent – d'où les flèches « apprentissage stratégique » dans le schéma.

³⁹ Mintzberg, H. et Quinn, J.B. (1992) *The Strategy Process: Concepts and Contexts*, London: Prentice Hall.

Figure 3 : Stratégie planifiée et émergente



Strategic learning :
Apprentissage stratégique
Intended strategy : Stratégie voulue
Deliberate... : Stratégie délibérée
Realized... : Stratégie réalisée
Unrealized... : Stratégie non réalisée
Emergent... : Stratégie émergente

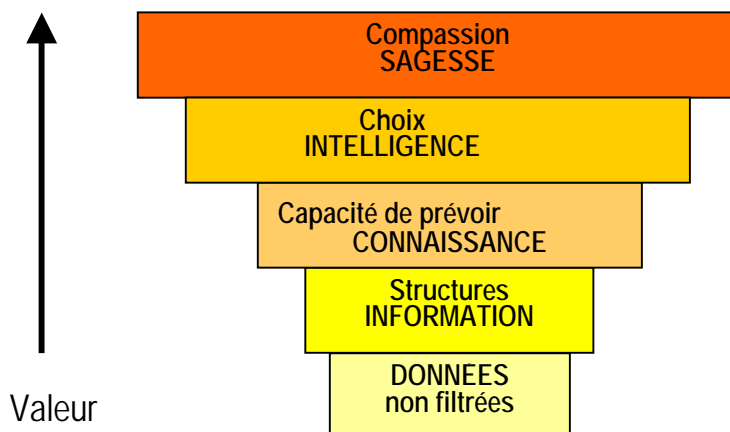
Stratégies délibérée et émergente (adapté de Mintzberg et Quinn : The Strategy Process)

La hiérarchie des connaissances⁴⁰

Ce modèle à cinq niveaux illustre la valeur ajoutée progressivement aux données à mesure qu'elles se transforment en sagesse (voir Figure 4). Selon ce modèle, les données ne sont à priori que des faits isolés. Lorsque les faits sont mis en contexte et combinés à l'intérieur d'une structure, l'information émerge. Lorsqu'on donne un sens à l'information en l'interprétant et en l'assimilant, elle se transforme en connaissances. À ce stade, les données existent à l'intérieur d'une structure mentale et peuvent être utilisées consciemment, par exemple, pour prévoir des conséquences futures ou pour prendre des décisions. Lorsqu'on utilise ces connaissances pour choisir entre différentes options, il s'ensuit un comportement intelligent. Finalement, lorsqu'un comportement intelligent est guidé par des valeurs et un sens de l'engagement, on peut dire que ce comportement se fonde sur la sagesse. Ainsi, chaque transition ajoute de la valeur aux données initiales grâce à l'effort humain. L'idée à la base de ce modèle est que la construction des connaissances ressemble en quelque sorte au processus qui consiste à utiliser des lettres pour former des mots qu'on combine ensuite pour en faire des phrases cohérentes, puis des histoires qui peuvent orienter le comportement.

⁴⁰ Tuomi (1999) présente une introduction critique de la hiérarchie des connaissances.

Figure 4 : La hiérarchie des connaissances



Connaissances tacites et explicites⁴¹

Les connaissances peuvent se diviser en deux grandes catégories : les connaissances explicites et les connaissances tacites. Les connaissances explicites peuvent s'exprimer en mots ou en nombres et être partagées entre les personnes à l'aide de moyens écrits ou verbaux. Celles-ci peuvent se subdiviser en deux catégories : les connaissances explicites *codifiées* qui sont consignées dans des documents ou stockées dans des bases de données et ; les connaissances explicites *personnalisées* qui ne sont pas consignées (bien qu'elles pourraient l'être) et que les collègues se communiquent verbalement, et qui sont plus souvent appelées « connaissances en pratique ».

Les connaissances tacites sont de nature très personnelle et difficiles à formaliser, et par conséquent à communiquer ou à partager avec les autres. Les connaissances tacites comportent deux dimensions. La première est la dimension *technique* qui englobe les aptitudes ou habiletés personnelles qu'on appelle communément le « savoir-faire ». La deuxième est la dimension *cognitive* qui comprend les croyances, les idéaux, les valeurs et les modèles mentaux profondément ancrés en nous et qu'on considère souvent comme allant de soi. Difficile à exprimer, cette dimension cognitive détermine néanmoins notre perception du monde. Bien que les connaissances tacites puissent être inconscientes ou difficiles à communiquer verbalement, il est tout de même possible de les partager et de les acquérir à travers l'observation ou l'expérience partagée. Ainsi, le travail aux côtés d'un collègue expérimenté (parrainage) ou la participation à des visites de terrain peuvent être de puissants moyens d'apprentissage.

Modèle axé sur les personnes, les processus et les technologies⁴²

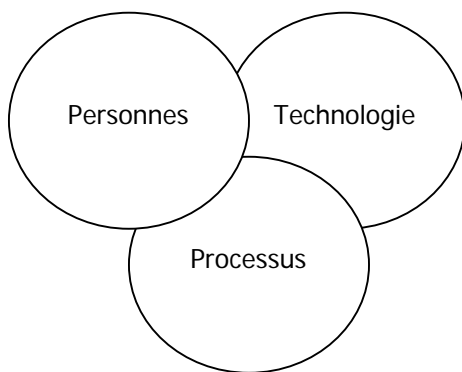
Ce modèle (voir Figure 5) identifie trois éléments essentiels à une bonne gestion des connaissances : 1) l'importance de mettre en lien les personnes qui possèdent les connaissances pour favoriser l'entraide et de développer chez elles une disposition à demander, à écouter et à

⁴¹ Polanyi, M. (1966) *The Tacit Dimension*, Londres : Routledge.

⁴² Collison et Parcell (2001).

partager ; 2) les processus permettant de simplifier le partage, la validation et la synthèse des connaissances ; et 3) une infrastructure technologique fiable et conviviale qui facilite la communication. Bien qu'on pourrait logiquement s'attendre à ce que les ONG mettent d'abord l'accent sur les personnes, puisque c'est dans la tête des personnes que se créent les connaissances, bon nombre d'ONG ont investi considérablement dans les technologies et les processus – en développant des « banques de connaissances » et des « bases de données des ressources » afin de créer la mémoire organisationnelle. Selon l'expérience de plusieurs ONG, une approche axée sur la technologie ne donne pas les résultats escomptés si l'on n'accorde pas l'importance nécessaire aux personnes et aux processus. Ce modèle sert à nous rappeler que les processus et les technologies de la gestion des connaissances devraient être conçus pour être mis au service des personnes qui les utiliseront et non pas l'inverse – ce qui semble souvent être le cas.

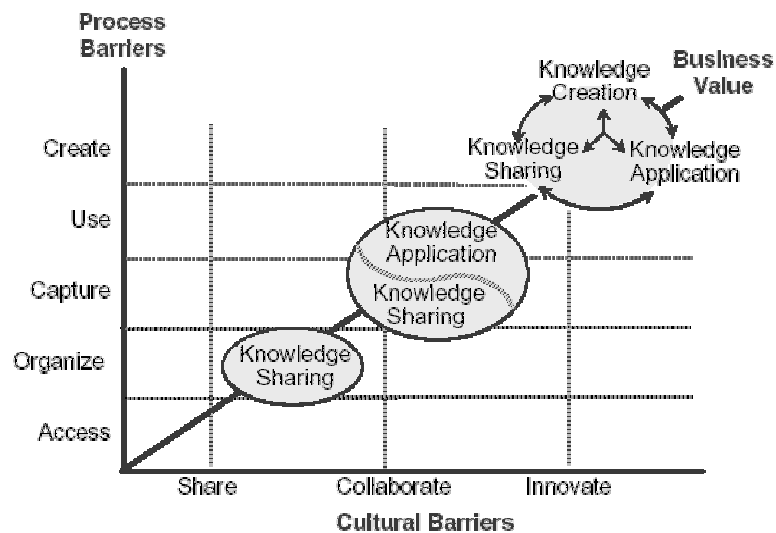
Figure 5 : Modèle axé sur les personnes, les processus et les technologies



Matrice du Gartner Group

La matrice du Gartner Group nous rappelle clairement l'impact de la culture organisationnelle et la nécessité de s'attacher non seulement aux processus techniques, mais aussi à la création de conditions propices à l'apprentissage et au changement organisationnel. Ce modèle distingue trois grandes phases de la gestion des connaissances (le partage, la création et l'application des connaissances) au cours desquelles peuvent se présenter deux catégories d'obstacles (les obstacles liés aux processus et les obstacles culturels). L'axe X illustre les principaux obstacles culturels concernant la création des conditions pour le partage, pour la collaboration et pour l'innovation. L'axe Y montre les principaux obstacles liés aux processus : l'accès, l'organisation, la saisie, l'utilisation et la création des connaissances. Le modèle suggère l'existence d'un processus progressif qui va du partage des connaissances à la création des connaissances en passant par l'application des connaissances. Afin de créer les nouvelles connaissances nécessaires pour améliorer ce qu'on appelle la « valeur commerciale », ainsi que pour partager et appliquer les connaissances déjà existantes, une organisation doit reconnaître et surmonter l'ensemble des obstacles culturels et ceux liés aux processus.

Figure 6 : Matrice du Gartner Group



Process Barriers : Obstacles liés aux processus

Create : Création

Use : Utilisation

Capture : Saisie

Organize : Organisation

Access : Accès

Cultural Barriers : Obstacles culturels

Share : Partage

Collaborate : Collaboration

Innovate : Innovation

Knowledge Sharing : Partage des connaissances

Knowledge Application : Application des connaissances

Knowledge Creation : Création des connaissances

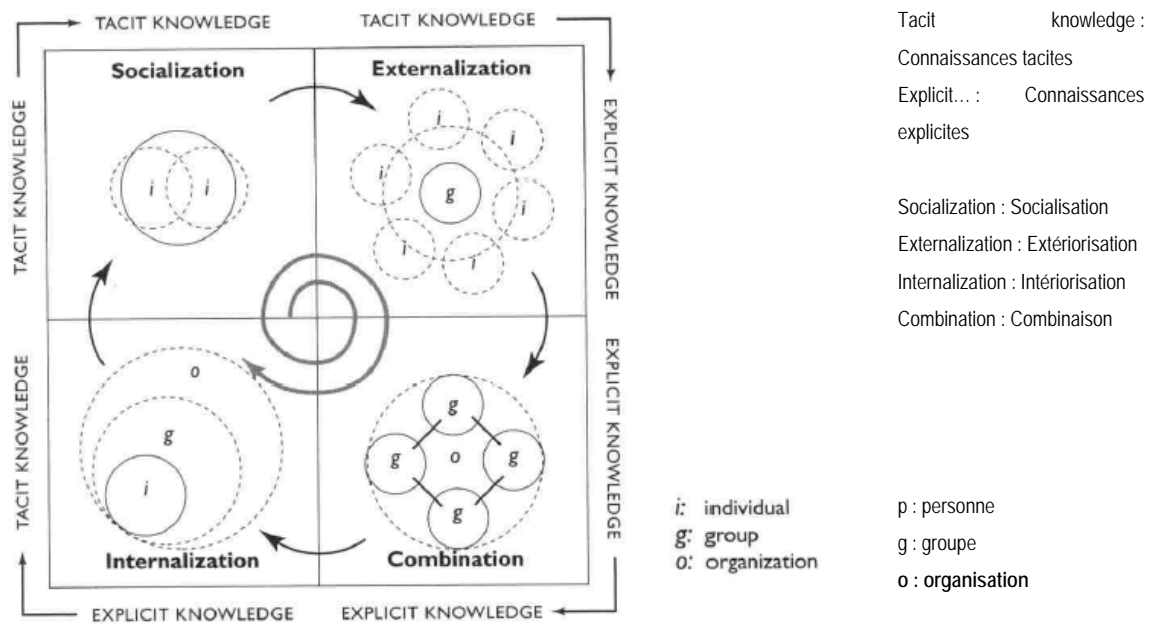
Business Value : Valeur commerciale

Spirale de création des connaissances⁴³

Les théoriciens japonais de l'apprentissage organisationnel Nonaka et Takeuchi ont développé un modèle intéressant et utile pour décrire les quatre processus qui, selon eux, sont nécessaires à la production et à l'utilisation de connaissances dans les organisations, se fondant sur les interactions entre les connaissances tacites et explicites. Ces interactions s'insèrent dans une spirale qui comporte quatre étapes : la socialisation, l'extériorisation, la combinaison et l'intériorisation (voir Figure 7).

⁴³ Nonaka et Takeuchi (2001).

Figure 7 : Spirale de création des connaissances



La *socialisation* consiste au partage de connaissances tacites entre les personnes à travers leur participation à des activités conjointes. Dans les ONG, cela comprend les moments passés ensemble lors de réunions d'équipe ou de journées de formation ou le temps consacré à l'encadrement ou à l'observation du travail de collègues. Dans la pratique, la socialisation se traduit par une interaction de personne à personne et en face à face, impliquant généralement deux personnes à la fois. Il s'agit essentiellement d'un processus « horizontal » entre pairs.

L'*extériorisation* transforme les connaissances tacites d'une personne en connaissances explicites. Le processus d'extériorisation requiert une interaction entre les personnes leur permettant d'exprimer leur compréhension des choses en images, en modèles ou en mots (le plus souvent au moyen d'histoires ou de métaphores). Pour que l'extériorisation puisse se produire, les personnes doivent être assurées que leurs idées seront prises au sérieux par leurs collègues. Les communautés de pratique offrent un espace des plus propices à l'extériorisation des connaissances puisqu'elles sont fondées sur la confiance. Il est également important que l'extériorisation permette aux bénéficiaires d'exprimer leurs connaissances tacites. Dans les ONG, on a souvent recours à des formes d'expression non écrite, telles que le récit oral et les techniques d'action et d'apprentissage participatifs (AAP).

La *combinaison* consiste à convertir différentes connaissances explicites en systèmes plus complexes de connaissances explicites, pouvant être mises à la disposition du plus grand nombre à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation. Ainsi, par exemple, les résultats de recherches ou d'évaluations peuvent être analysés et combinés pour élaborer des « leçons » ou encore utilisés pour la rédaction de lignes directrices ou de procédures pouvant s'appliquer à différents contextes. La combinaison comprend la collecte, le traitement, la validation, la mise à l'épreuve et la diffusion des connaissances. C'est la phase de la spirale de création des connaissances où des approches de gestion des connaissances, telles que les communautés de pratique et le recours aux TIC, peuvent être particulièrement utiles.

L'*intériorisation* consiste à transformer les connaissances explicites en connaissances tacites de façon à ce que les nouvelles connaissances deviennent une « seconde nature » chez les personnes ou, dans les termes organisationnels de Senge, une partie des modèles mentaux partagés et de la culture de l'organisation (« les façons de faire »). L'intériorisation peut se faire à travers le dialogue et la formation, mais elle sera plus efficacement renforcée par l'apprentissage à travers la pratique. La diffusion des connaissances sous forme de documents, de manuels, de modèles et d'histoires facilite le processus d'intériorisation.

Annexe 2 : Conception d'une infrastructure de gestion des connaissances

Le tableau suivant présente les différentes sources d'idées et d'informations auxquelles a recours le personnel des ONG, et de leurs implications pour la conception d'une infrastructure de gestion des connaissances.

	Moyen d'accès	Conditions nécessaires	Éléments facilitants	Remarques
Expérience personnelle	Réflexion	Mémoire Aptitudes à la pratique réflexive.	Développement d'aptitudes à la pratique réflexive. Culture favorable à la réflexion et à l'apprentissage.	Peut être renforcé par la tenue d'un journal d'apprentissage.
Expérience des collègues	Dialogue Correspondance	Savoir qui sait quoi / à qui s'adresser Systèmes qui permettent et encouragent la communication formelle et informelle, et le partage de connaissances.	Implication à long terme dans l'organisation. « Pages jaunes » organisationnelles. Culture favorable à l'apprentissage et au partage d'idées.	Comprend des groupes de travail, des équipes et des « conseillers » internes.
Documentation relative à d'autres projets	Documentation Lecture	Connaissance de l'existence des documents. Disponibilité et pertinence des documents. Accès aux documents. Volonté de lire et du temps pour le faire.	Système de gestion documentaire (dont une base de données interrogeable). Documents contenant des enseignements importants. Documents s'adressant à des personnes ayant des connaissances et de l'expérience. Culture qui permet de prendre/qui réserve du temps pour la lecture (c.-à-d. où la lecture n'est pas perçue comme un relâchement dans le travail).	La documentation devrait comprendre des projets, des plans, des rapports de mises en œuvre, des rapports de suivi, d'analyse et d'évaluation.
Politiques, procédures, lignes directrices et normes	Documentation Lecture	Connaissance de l'existence des documents. Disponibilité et pertinence des documents. Accès aux documents. Volonté de lire.	Système de gestion documentaire.	Préciser les exigences ou la conception qu'a l'organisme des « pratiques exemplaires ».
Partenaires	Dialogue Correspondance Documentation	Connaissance d'expériences pertinentes des partenaires. Contribution active des partenaires à la base des connaissances.	Valorisation des connaissances produites par l'expérience des partenaires. Base de données des partenaires.	

	Moyen d'accès	Conditions nécessaires	Éléments facilitants	Remarques
Communautés de pratique (CdP)	Discussion	Connaissance des CdP. Adhésion à une CdP.	Volonté de partager ses idées. Confiance	Il peut s'agir d'une CdP interne à l'organisation ou d'une CdP externe regroupant des membres de plusieurs organisations.
« Experts »	Discussion Correspondance	Connaissance « d'experts » pouvant contribuer. Volonté des « experts » d'apporter leur aide.	Recommandation personnelle. Contact préalable.	La participation d'un expert peut comporter des frais.
Autres ONG	Dialogue en face à face Accès au site Web Correspondance Visites Détachements	Connaissances des personnes ou des organisations dont l'expérience pourrait être utile. Occasion de visiter / invitation.	Bons réseaux interpersonnels. Sites Web interrogeables. Possibilité de télécharger les publications sur Internet.	
Réseaux	Échanges en face à face Communication « virtuelle »	Connaissance des réseaux. Adhésion aux réseaux.	Volonté de partager ses idées et de demander conseil.	Il peut s'agir de réseaux « réels » ou « virtuels ».
Conférences et ateliers	Participation à l'événement	Connaissance des événements. Ressources nécessaires pour assister à l'événement. Accès aux rapports et autres documents.	Personnes disposées à organiser des événements Possibilité de télécharger la documentation sur Internet.	Demande beaucoup d'organisation. Peut s'avérer coûteux.
Publications	Recherches en bibliothèque Recherches sur Internet Lecture	Connaissance de publications pertinentes. Publication de documents pertinents. Capacité de rechercher les publications pertinentes.	Personnes / organisations disposées à publier leurs idées. Possibilité de télécharger les publications sur Internet.	Peut être plus « académique » que pratique.

Bibliographie

ALNAP (2003) 'Humanitarian Action: Improving Monitoring to Enhance accountability and Learning', ALNAP Annual Review 2003, Londres : ODI. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : www.alnap.org

ALNAP (2002) 'Humanitarian Action: Improving Performance through Improved Learning', ALNAP Annual Review 2002, Londres : ODI. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : www.alnap.org

Alvarado, F. (2004) 'Mayan Organisation and Management', PraxisNote 5, Oxford: INTRAC. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : www.intrac.org

Bakewell, O., Adams, J. et Pratt, B. (2003) *Sharpening the Development Process: A Practical Guide to Monitoring and Evaluation*, Praxis Guide No 1, Oxford : INTRAC.

Binney, D. (2001) 'The knowledge management spectrum – understanding the landscape', *Journal of Knowledge Management* 5 (1): 33–42. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : www.bellanet.org

Brehm, V. M., Harris-Curtis, E., Padrão, L. et Tanner, M. (2004) *Autonomy or Dependence? Case Studies of North–South NGO Partnerships*, Oxford : INTRAC.

Britton, B. (1998) 'The Learning NGO', Occasional Papers Series No 17, Oxford : INTRAC. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : www.intrac.org

Britton, B. (2002) *Learning for Change: Principles and practices of learning organisations*, Stockholm : Swedish Mission Council. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : http://www.missioncouncil.se/publikationer/skrifter/Learning_for.pdf

Capra, F. (2003) *The Hidden Connections: A Science for Sustainable Living*, Londres : Flamingo. (Note de la traductrice : Publié en français en 2004 sous le titre « Les connexions invisibles : une approche systémique du développement durable », Monaco : Éditions du Rocher.

Carlsson, J. et Wohlgemuth, L. (sans date) 'Learning in Development Cooperation', Stockholm : SIDA. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : www.egdi.gov.se/pdf/20002pdf/2000_2.pdf

Chambers, R. et Pettit, J. (2004) 'Shifting Power to Make a Difference' dans Groves, L. et Hinton, R. (2004).

Chetley, A. et Vincent, R. (2003) 'Learning to share learning: an exploration of methods to improve and share learning', Londres : Exchange. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : www.healthcomms.org

Collison, C. et Parcell, G. (2001) *Learning to Fly: Practical Lessons from one of the World's Leading Knowledge Companies*, Oxford : Capstone.

Cornwall, A., Pratt, G. et Scott-Villiers, P. (2004) 'Participatory learning groups in an aid bureaucracy', *Lessons for Change in Policy and Organisations* 11, Brighton : Institute of Development Studies. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : <http://www.livelihoods.org/lessons/Learning/ParticGroup.pdf>

David, R. et Mancini, A. (2004) 'Going Against the Flow: the struggle to make organisational systems part of the solution rather than part of the problem', *Lessons for Change in Policy and Organisations* 7. Brighton : Institute of Development

- Studies. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : <http://www.livelihoods.org/lessons/Learning/GoingFlow.pdf>
- Earle, L. (2002) 'Lost in the Matrix: The Logframe and the Local Picture', Oxford: INTRAC. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : www.intrac.org
- Ellerman, D. (2001) *Helping People to Help Themselves: Towards a Theory of Autonomy-Compatible Help*, Washington DC : Banque mondiale.
- Eyben, R. (2004) 'Relationships matter for supporting change in favour of poor people', *Lessons for Change in Policy and Organisations* 8, Brighton : Institute of Development Studies. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : <http://www.livelihoods.org/lessons/Learning/RelationsMatter.pdf>
- Groves, L. et Hinton, R. (2004) *Inclusive Aid: Changing Power and Relationships in International Development*, Londres : Earthscan.
- Hailey, J. et James, R. (2002) 'Learning Leaders: The Key to Learning Organisations', *Development in Practice* 12(3/4): 398–408.
- Hailey, J., James, R. et Wrigley, R. (2005) « À la hauteur des défis: Évaluation des effets du renforcement des capacités organisationnelles », Praxis Paper No. 2, Oxford : INTRAC. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : www.intrac.org
- Hovland, I. (2003) 'Knowledge Management and Organisational Learning: An International Development Perspective – An Annotated Bibliography', Londres : ODI. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : www.odi.org
- Jackson, T. (2003) 'Cross-Cultural Management and NGO Capacity Building: Why is a Cross-Cultural Approach Necessary?', PraxisNote 1, Oxford: INTRAC. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : www.intrac.org
- Krackhardt, D. et Hanson, J. R. (2001) 'Informal Networks: The Company Behind the Chart' dans Henry, J. (Ed.) *Creative Management*, London: Open University Press/Sage.
- Lloyd Laney, M. (2003) 'Advocacy Impact Assessment Guidelines', Oxford: CIMRC. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : <http://www.cimrc.info/pdf/news/Impactassess.pdf>
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. et Lampel, J. (1998) *Strategy Safari: The Complete Guide Through the Wilds of Strategic Management*, Londres : FT/Prentice Hall. (Note de la traductrice : Publié en français en 1999 sous le titre « Safari en pays stratégie : l'exploration des grands courants de la pensée stratégique », Paris : Village Mondial.
- Communauté nationale des gestionnaires du Canada (2002), « Trousse du leadership et de l'apprentissage : Comment bâtir une organisation axée sur l'apprentissage ». Peut être téléchargé à l'adresse suivante : http://www.managers-gestionnaires.gc.ca/cafe-exchange/tools/toolkit/toolkit_f.pdf
- Nonaka, I. et Takeuchi, H. (2001) 'Organizational Knowledge Creation' dans Henry, J. (Ed.) *Creative Management*, Londres: Open University Press/Sage.
- Pasteur, K. (2004) 'Learning for Development: A literature review', *Lessons for Change in Policy and Organisations* 6, Brighton: Institute of Development Studies. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : <http://www.livelihoods.org/lessons/Learning/LitReview.pdf>

Pasteur, K. et Scott-Villiers, P. (2004) 'If relationships matter, how can they be improved? Learning about relationships in development', *Lessons for Change in Policy and Organisations 9*, Brighton: Institute of Development Studies.

Shiva, V. (2001) 'Monocultures of the Mind' dans Henry, J. (Ed.) *Creative Management*, Londres: Open University Press/Sage.

Snowden, D. (2003) 'Managing for Serendipity" or why we should lay off "best practices" in KM'. Peut être téléchargé à www.ibm.com/services/cynefin

Sorgenfrei, M. (2004) « Le renforcement de Capacités d'une Perspective Française », Praxis Paper No. 1, Oxford: INTRAC. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : www.intrac.org

Swedish Mission Council (2002) 'Directions for SMC's work with Organisational Development and Capacity Building', Sundbyberg: SMC. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : www.missioncouncil.se

Taylor, J. (2002) 'On the Road to Becoming a Learning Organisation' dans Edwards, M. et Fowler, A. *The Earthscan Reader on NGO Management*, Londres : Earthscan.

Taylor, J. (1998) *NGOs as Learning Organisations*, Woodstock, Afrique du Sud: CDRA. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : www.cdra.org.za

Taylor, J. et Soal, S. (2003) *Measurement in Developmental Practice: From the mundane to the transformational*, Woodstock, Afrique du Sud: CDRA. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : www.cdra.org.za

Taylor, J., Marais, D. et Heyns, S. (1998) *Community Participation and Financial Sustainability: Case Studies and Lessons from Development Practice*, Wetta, Afrique du Sud: Juta et Co./CDRA.

Tuomi, I. (2002) 'The Future of Knowledge Management'. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : <http://www.jrc.es/~tuomiil/moreinfo.html>

Tuomi, I. (1999) 'Data is More Than Knowledge: Implications of the Reversed Knowledge Hierarchy for Knowledge Management and Organisational Memory', *Journal of Management Information Systems* 16(5): 107-21. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : <http://www.jrc.es/~tuomiil/moreinfo.html>

Wheatley, M. (1999) *Leadership and the New Science: Discovering Order in a Chaotic World*, San Francisco: Berrett-Koehler.

Wheatley, M. (2001) 'The Real Work of Knowledge Management', *IHRIM Journal*, Avril-Juin 2001, 5 (2) 29-33. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : <http://www.margaretwheatley.com/articles/management.html>

Wheatley, M. et Kellner-Rogers, M. (1999) 'What Do We Measure and Why? Questions About The Uses of Measurement', *Journal for Strategic Performance Measurement*, Juin 1999. Peut être téléchargé à l'adresse suivante : <http://www.margaretwheatley.com/articles/whymeasure.html>

Wright, N. (2004) 'Learning and Development Impact Evaluation', *British Journal of Occupational Learning*, 2.

Remerciements

Plusieurs personnes appartenant à un large éventail d'ONG ont eu la gentillesse de bien vouloir m'accorder un entretien pour cette recherche. Elles sont trop nombreuses pour que je puisse les nommer toutes, mais sans leur empressement à répondre à mes nombreuses questions, à me fournir des documents d'information et à me suggérer d'autres contacts, ma tâche aurait été vraiment impossible. La générosité avec laquelle elles ont accepté de me donner du temps et des idées, est caractéristique des meilleurs aspects de l'apprentissage organisationnel dans le milieu des ONG. J'espère seulement avoir rendu justice à leurs points de vue.

Un petit groupe de personnes courageuses et généreuses ont donné une journée de leur temps en mars 2004 pour discuter de certains des premiers résultats de la recherche qui a mené à la rédaction de ce document. Merci à Helen Baños Smith, Vicky Blagbrough, Alison Corfield, Astrid Foxen, David Harries, Lucky Lowe et Chris Pay pour leur soutien indéfectible.

Les membres du réseau SMOLNet de BOND ont créé un groupe des plus stimulants et je suis très reconnaissant des précieux enseignements que j'ai pu tirer de ma participation à ce réseau au cours des trois dernières années.

Mes collègues d'INTRAC, et en particulier du programme PRAXIS ont été une source constante de stimulation et d'idées. Je tiens à remercier John Hailey, Rebecca Wrigley, Mia Sorgenfrei, Charlotte Hursey, Brian Pratt, Sara Methven et Rick James pour leur soutien et leur patience. Les participants à la rencontre du Forum des ONG organisée par INTRAC ont apporté une rétroaction très utile sur certaines des idées qui se sont dégagées de ma recherche et je leur en suis très reconnaissant.

Plusieurs autres organisations ont contribué à ce document, soit sciemment en me fournissant du matériel ou, sans le savoir, à travers leurs sites Web et l'abondante documentation téléchargeable à laquelle elles donnent accès. D'autres organisations ayant fait appel à mes services comme consultant ou comme facilitateur m'ont permis d'approfondir mes connaissances et ma compréhension des ONG et de leur façon d'apprendre.

Oliver Cromwell a dit un jour que « Le plus sage est celui qui sait ce qu'il ne sait pas ». À la suite de cette recherche, et uniquement d'après le critère de Cromwell, je peux maintenant me considérer comme un véritable sage.

Liste des sigles et des abréviations

AAP	Action et apprentissage participatifs
ALPS	Accountability Learning and Planning System, système de redevabilité, apprentissage et planification d'ActionAid
BOND	British Overseas NGOs for Development, Association britannique des ONG de développement international, basée à Londres
CAFOD	Organisme officiel de développement international et de secours d'urgence de l'Église catholique en Angleterre et au Pays de Galles.
CDRA	Community Development Resource Association, Association pour le développement des ressources communautaires, basée en Afrique du Sud.
DO	Développement organisationnel
INTRAC	The International NGO Training and Research Centre, Centre international de recherche et de formation des ONG, Oxford
ITDG	Intermediate Technology Development Group, Groupe de développement des technologies intermédiaires
LBDA	Méthode « Apprendre avant, pendant et après » (Learning Before, During and After) – développée par l'armée américaine, adoptée par l'industrie pétrolière et adaptée et utilisée par la suite par plusieurs ONG.
MCL	Méthode du cadre logique
MMO	Le motif, les moyens et l'occasion
S&E	Suivi et évaluation
SMC	Swedish Mission Council, Conseil suédois des missions
TIC	Technologies de l'information et de la communication

Glossaire

Apprentissage	L'apprentissage est le processus social par lequel on développe des connaissances, des habiletés, des idées, des croyances, des valeurs, des attitudes, des habitudes, des sentiments, la sagesse, les conceptions communes et la conscience de soi. L'apprentissage se réalise à partir de notre participation active au monde qui nous entoure. Il peut se faire par la réflexion sur l'expérience personnelle ou partagée, par l'enseignement ou par l'étude. Un résultat important de l'apprentissage est l'amélioration de la compétence. Comme l'apprentissage implique l'établissement de liens entre des notions auparavant sans rapport, c'est aussi un important moyen de production de nouvelles connaissances.
Apprentissage organisationnel	Apprentissage individuel et collectif en milieu organisationnel qui contribue à modifier le comportement organisationnel.
Communauté de pratique	Groupe de personnes partageant une même pratique professionnelle bien que n'appartenant pas à une même équipe de travail.
Compétence	La compétence est la capacité de mettre en œuvre les connaissances et les habiletés à des fins précises. Dans le contexte d'une ONG, la compétence d'une personne correspond à sa capacité de répondre aux exigences de son travail.
Connaissance	La connaissance est le résultat de l'attribution de sens ou de signification à des informations ou expériences de façon à les rendre utiles. La signification n'est pas une chose qu'on reçoit, mais bien le produit d'un effort intellectuel. Par conséquent, la connaissance résulte d'un processus intellectuel actif qui se déroule dans l'esprit des personnes. Une personne peut être consciente d'une partie de ses connaissances et inconsciente de certains aspects de celles-ci. Elle peut être en mesure d'exprimer certains éléments de ses connaissances conscientes et incapable d'en exprimer certains autres.
Facilitation	Approche visant à orienter l'apprentissage, la croissance et le développement en mettant à profit les connaissances des autres.

Formation-action (Active Learning)	Méthode utilisée pour la formation personnelle, la formation des cadres et le développement organisationnel. Travaillant en petits groupes (appelés <i>action learning sets</i> ou groupes de formation-action), les gens s'attaquent à des questions ou problèmes organisationnels importants et apprennent de leurs essais pour changer les choses. La formation-action ou <i>action learning</i> comporte quatre éléments : i) la personne ; ii) le groupe de formation-action (<i>action learning set</i>) ; iii) les questions ou problèmes ; et iv) les mesures prises face aux problèmes et par lesquelles se fait l'apprentissage. Ce concept a été développé par Reg Revans. ⁴⁴ Pour en savoir plus, voir également Pedler ⁴⁵ et Weinstein ⁴⁶ .
Gestion des connaissances	La gestion des connaissances est une démarche planifiée alliant la sensibilisation de l'équipe de direction, des attitudes et des pratiques, des systèmes, des outils et des techniques conçus pour libérer le pouvoir de la connaissance au sein des organisations. Le principal défi de la gestion des connaissances est la <i>création des connaissances</i> – le recours à l'innovation pour créer de nouvelles connaissances.
Leçon	Les leçons ou enseignements sont des connaissances utiles tirées de l'expérience et qui posent des principes visant à orienter les actions. Dans le contexte d'organisations comme les ONG, le terme « leçon » définit souvent les connaissances qu'une personne (généralement en position d'autorité) croit que les autres devraient acquérir afin de répondre aux normes établies, d'atteindre les objectifs ou d'améliorer l'efficacité d'une organisation.
Organisation apprenante	Organisation qui développe et améliore ses propres pratiques, à travers la conception et la mise en œuvre conscientes et constantes de moyens visant à apprendre de son expérience et de celle d'autres organisations.
Praticien réflexif	Un praticien réflexif est une personne capable de réfléchir sur sa pratique tout en réalisant son travail, et de le faire d'une façon qui lui permette de travailler plus judicieusement et plus efficacement. Les praticiens réflexifs possèdent des habiletés pour l'apprentissage en simple boucle et en double boucle.

⁴⁴ Revans, R. (1983) *The ABC of Action Learning*, International Foundation of Action Learning.

⁴⁵ Pedler, M. (1994) *A Learning Company Guide to Action Learning*, Learning Company Project.

⁴⁶ Weinstein, K. (1995) *Action Learning: A Journey in Discovery and Development*, Londres : Harper Collins.

Praxis Paper No. 3

L'apprentissage organisationnel dans les ONG :

Créer le motif, les moyens et l'occasion

Par Bruce Britton

Les ONG opèrent dans un environnement de plus en plus exigeant qui se caractérise par une concurrence croissante pour l'accès à des fonds d'aide toujours plus restreints. Cela fait en sorte qu'elles privilégient l'action avant tout. Malgré cela, la plupart des ONG ressentent aussi le besoin de capitaliser leur propre expérience et de développer de nouvelles pratiques sur le terrain afin de conserver leur pertinence et leur efficacité. Pour être une ONG apprenante, l'organisation doit trouver un équilibre entre la nécessité d'adopter une approche d'apprentissage organisationnel (aux niveaux supérieurs de planification et de gestion organisationnelles) et la reconnaissance que l'apprentissage est un processus profondément personnel qui se déroule dans l'esprit de chacun.

Ce document Praxis traite de l'importance de l'apprentissage organisationnel dans les ONG. Nous y examinons les raisons pour lesquelles les ONG doivent fournir le motif, les moyens et l'occasion nécessaires à l'apprentissage organisationnel, et présentons des exemples pratiques de moyens mis en œuvre à cet effet par des ONG pionnières. Nous y reconnaissons que l'apprentissage est perçu différemment selon les cultures et les contextes, quoique la plupart des modèles actuels se basent sur une conception occidentale. Il est donc nécessaire de collaborer avec les praticiens du renforcement des capacités à la recherche d'approches innovantes qui soient pertinentes, appropriées et accessibles à un vaste éventail de cultures et de contextes.

ISBN 1-897748-92-2



Adresse postale : PO Box 563, Oxford, OX2 6RZ
Siège social : 65 George Street, Oxford, OX1 2BE

Tél: +44 (0) 1865 201851 Fax: +44 (0)1865 210852
Courriel: info@intrac.org Site web: <http://www.intrac.org>

INTRAC est une société à responsabilité limitée No. 2663769
Association caritative enregistrée au Royaume-Uni sous le numéro 1016676