

Zeitschrift: ASMZ : Sicherheit Schweiz : Allgemeine schweizerische
Militärzeitschrift

Herausgeber: Schweizerische Offiziersgesellschaft

Band: 173 (2007)

Heft: 7-8

Artikel: Forces armées suisses : how to learn lessons?

Autor: Boffat, Aurélien

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-71092>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 02.04.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Forces armées suisses: how to learn lessons?

Pratiques, problèmes et conditions des processus d'apprentissage

«Human beings, who are almost unique in having the ability to learn from the experience of others, are also remarkable for their apparent disinclination to do so.»

Douglas Adams

Dans le processus contemporain de transformation des forces armées, le développement de la capacité d'apprentissage de l'armée suisse en tant qu'organisation est devenu un objectif central. Comment tirer des leçons pertinentes des expériences faites? C'est cette question que nous souhaitons aborder ici, en proposant une réflexion sur les facteurs favorables et défavorables aux processus d'apprentissage dans l'armée suisse.

Aurélien Buffat*

Introduction et questions soulevées

Dans un article paru en septembre 2005,¹ le colonel EMG Alain Vuitel, chef doctrine militaire à l'EM plan A, pose la question de la finalité et du rôle de la doctrine dans la transformation continue des Forces armées. L'auteur y met en avant la fonction motrice que celle-ci occupe dans le processus de développement de l'armée suisse. Vuitel insiste sur la nécessité d'envisager la doctrine comme un cycle dynamique d'adaptation permanent à son environnement tant présent que futur. Comme l'illustre le schéma proposé (fig. 1), cette évolution se fait en deux boucles: «La première, orientée sur le présent, se concentre sur l'intégration des expériences réalisées en Suisse et à l'étranger lors d'opérations réelles ou d'exercices; c'est le retour d'expériences. La deuxième vise à rechercher et à prendre en compte les modifications possibles de l'environnement qui impliqueront une adaptation significative de la façon de penser et de conduire les opérations militaires de demain.» Ce schéma nous semble bien résumer les deux activités fondamentales dans l'évolution des forces armées en général: l'une centrée sur le présent de l'organisation et qui vise l'adaptation à son environnement actuel; l'autre, centrée sur le futur de l'armée et qui vise à prévoir et anticiper les développements possibles auxquels elle pourrait faire face.

Dans l'idée d'approfondir l'analyse de la première boucle, le présent article³ se focalise sur la case du retour d'expériences (RETEX).⁴ Notre analyse ne se situe donc pas au niveau global du cycle long et prospectif (5 à 10 ans) de l'apprentissage de la doctrine militaire suisse mais plutôt au niveau du cycle plus court et situé dans le présent d'une organisation qui tente d'ap-

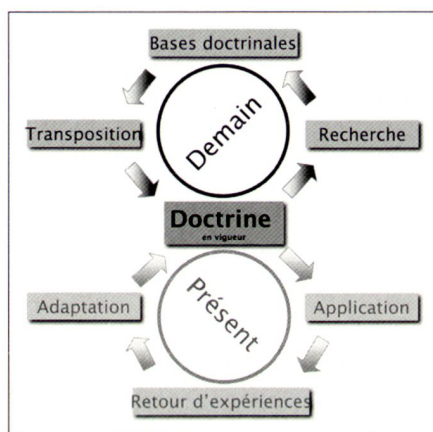


Figure 1: Cycle doctrinal.²

prendre de ses expériences et de celles des autres. Pour ce faire, nous replaçons le RETEX dans la perspective conceptuelle plus large du processus d'apprentissage⁵ (*learning process*).

Dans l'idée de donner du corps à ce concept, nous abordons les questions suivantes: comment s'effectue concrètement un retour d'expérience? De manière plus large, quelles sont les conditions nécessaires et favorables au processus d'apprentissage d'une organisation militaire? A contrario, quels peuvent être les facteurs qui rendent difficile voire inhibent un tel processus, ainsi que ses limites inhérentes? Au final, quels enseignements peuvent-être tirés pour l'apprentissage des forces armées suisses?

Pour traiter de ces questions, nous commençons par passer brièvement en revue les pratiques de RETEX dans les Forces armées de pays étrangers (Etats-Unis, Grande-Bretagne, France, Allemagne) ainsi que celles existantes actuellement dans l'armée suisse. Puis, dans une perspective plus analytique, les apports de la littérature organisationnelle et institutionnaliste nous permettront de signaler les facteurs influençant la qualité de l'apprentissage. Seront d'abord abordés les principaux facteurs pouvant rendre difficile le processus d'apprentissage, ainsi que ses limites intrinsèques. Sur cette base, il s'agit ensuite

de réfléchir néanmoins aux conditions nécessaires et favorables à un *learning process* efficace. A partir de ces assises analytiques, notre conclusion procèdera alors à quelques remarques concernant l'apprentissage au sein des forces armées suisses.

Retour d'expériences et apprentissage dans les forces armées étrangères et en Suisse.

Si l'institutionnalisation du concept précis de «lessons learned» dans les forces armées est plutôt récent (années 1980), l'idée à laquelle il renvoie est pourtant des plus élémentaires et, serait-on tenté de dire, «vieille comme le monde»: Otto von Bismarck ne déclarait-il pas: «Ihr seid alle Idioten zu glauben, aus Eurer Erfahrung etwas lernen zu können, ich ziehe es vor, aus den Fehlern anderer zu lernen, um eigene Fehler zu vermeiden.»⁶ Dans l'armée suisse, pendant la Deuxième Guerre mondiale, le Général Guisan quant à lui avait déjà instauré un système de livrets de leçons tirées des opérations sur des théâtres étrangers. Les brochures étaient distribuées aux commandants de troupe (voir fig. 2). Dans les années cinquante, le commandant de corps Corbat, commandant du premier corps d'armée de campagne, fait évaluer les manœuvres et en publie un *Compte rendu* distribué jusqu'au niveau des corps de troupe.⁷

Il paraît alors évident que les organisations militaires ont essayé d'apprendre de leurs erreurs, de leurs expériences et de celles des autres bien avant que le concept de «lessons learned» devienne incontournable. Historiquement présent dans la réflexion des armées, apprendre de ses erreurs n'en constitue pas moins de façon croissante un impératif catégorique du fonctionnement des organisations privées et publiques.

¹ Vuitel, Alain, «Une doctrine: pour quoi faire?», *L'Officier neuchâtelois*, septembre 2005, pp. 1-4.

² Vuitel, Alain, op. cit., p.4.

³ Rédigé lors d'un service de troupe de l'auteur auprès du domaine «Recherche et développement en matière de doctrine» à l'EM plan A du 25.09 au 13.10.06.

⁴ Nous employons ici l'acronyme français de RETEX, lequel peut être considéré comme la partie centrale du processus plus général couramment appelé «lessons learning».

⁵ De manière large, l'on peut définir ce processus comme un «type d'adaptation d'une organisation à son environnement».

⁶ Cité dans la préface de Robert D. Buzzell et Bradley T. Gale, *Das PIMS-Programm. Strategien und Unternehmenserfolg*, Wiesbaden, 1989.

⁷ Chuard, Jean Pierre, et al. *Vie et Histoire du Corps d'Armée de Campagne 1 1892-1986*, Lausanne: Editions 24 heures, 1986, p. 115.

*Aurélien Buffat, politologue, assistant diplômé et doctorant en sciences politiques à l'Institut d'Etudes Politiques et Internationales (IEPI), Université de Lausanne. E-Mail: aurelien.buffat@unil.ch

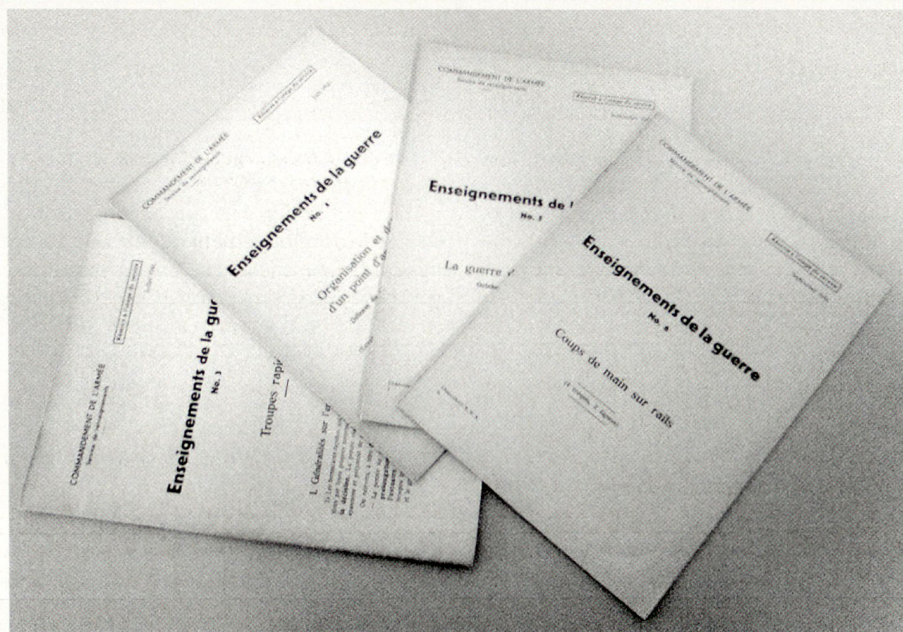


Figure 2: RETEX durant la 2^e guerre mondiale.⁸

Qu'est-ce qu'un retour d'expériences? Il s'agit d'une leçon apprise ou retenue par rapport ou suite à une expérience faite. Selon Argyris, «nous apprenons quand nous détectons une erreur et que nous la corrigeons».⁹ Dans les forces armées, la définition américaine donne une image relativement complète de l'idée: «A lesson learned is validated knowledge derived from actual experience, observation, and analysis of military training or actual operations that results in changed behavior by soldiers, leaders and units.»¹⁰ Afin de mieux saisir comment ce concept se traduit au niveau militaire, passons maintenant en revue les pratiques actuelles en la matière dans quelques forces armées étrangères ainsi que dans l'armée suisse.

Forces armées étrangères: Etats-Unis, Grande-Bretagne, France, Allemagne¹¹

C'est au milieu des années 1980, notamment à la suite de l'intervention américaine à la Grenade (*Operation Fury*), qu'une prise de conscience de la nécessité de capturer des «warfighting lessons» émerge dans l'*US Army*. En 1985 est ainsi créée le *Center for Army Lessons Learned* (CALL),¹² lequel a pour tâche de planifier, collecter, analyser, publier, distribuer et archiver dans le cadre d'un processus systématique, les différentes leçons apprises lors d'exercices ou d'engagements militaires réels.¹³ Chaque force (Air force, Army, Navy, USMC) possède son centre consacré uniquement aux procédures de «lessons learned». De plus, ce processus se déploie selon les nombreuses spécialisations propres à chaque arme (*engineer, medical, material, information, etc.*). En étroite coopération avec le CALL, le travail ainsi effectué est coordonné, analysé et rediffusé par le *Combined Army Center* (CAC) et finalement intégré dans les procédures et la doctrine militaire américaine. Du coup, le processus d'apprentissage au sein de l'*US Army* présente les caractéristiques suivantes: des ressources considérables permettant une forte institutionnalisation des procédu-

res combinée à une importante spécialisation, conduisant à une production d'expertise volumineuse.¹⁴ Ce modèle américain du «center for lessons learned» semble avoir considérablement inspiré les armées australiennes et canadiennes, lesquelles se sont dotées d'unités similaires avec, certes, des moyens inférieurs.¹⁵

En Europe, la Grande-Bretagne s'est elle aussi dotée de structures en la matière, mais selon une configuration administrative différente, apparemment plus modeste et récente, avec des structures plus centralisées que dans le cas américain. Au sein de l'unité *Development, Concepts & Doctrine Center* (DCDC) s'est ainsi constituée une *Joint Lessons Cell* (JLC) dont l'objectif initial renvoie à la création d'un «Defence repository of all authoritative UK lessons at the tactical, operational and strategic level».¹⁶

Quant à la France, on notera l'existence, au sein du *Centre de doctrine d'emploi des forces* du *Ministère de la Défense* (CDEF), de la *Division Recherche et Retour d'expériences* (DREX). Sous l'autorité du général commandant le CDEF, cette unité a pour mission de coordonner pour l'armée de terre la fonction de retour d'expérience (RETEX), laquelle est définie de la manière suivante: «Le RETEX vise à tirer les enseignements des engagements opérationnels et des exercices afin d'améliorer la capacité opérationnelle des forces et d'adapter l'outil de défense aux nouveaux cadres d'engagement.»¹⁷ La question du retour d'expériences fait même l'objet d'une rubrique spécifique dans la publication doctrinale de l'armée française (la revue *Doctrine*), signe probant d'une intégration réussie dans ces forces armées.

Enfin, l'Allemagne s'est elle aussi dotée de procédures de RETEX sur le mode d'un mélange entre une approche *top-down* et une approche *bottom-up* dans la recherche, collecte, analyse et évaluation des leçons à identifier. Un concept d'information est censé donner la cohérence aux deux processus. Néanmoins, l'architecture

institutionnelle de la *Bundeswehr* en la matière demeure encore floue dans la mesure où un nouveau modèle d'organisation est en cours de réalisation. Depuis juin 2004, il existe par ailleurs une base de données intranet sur les expériences des engagements de l'armée allemande et les leçons apprises au niveau national et international.¹⁸

Le cas de l'armée suisse

Selon les dernières directives de l'Etat-major de conduite de l'armée, le *Lessons Learned Prozess* (LLPV) est défini de la manière suivante: «Der LLPV ist jener Prozess, der auf Stufe Armeeführung zur Auswertung von Einsätzen und Übungen angewendet wird. Er ist ein Teilprozess des Kernprozesses V. Als solcher dient er der Strategieentwicklung V. Er verbessert die Ist-Fähigkeiten der Armee und verkleinert das Delta zu ihren Soll-Fähigkeiten.»¹⁹ Plus exactement, l'apprentissage se fait sur la base de l'évaluation des engage-

⁸ Brochures réalisées durant la 2^e guerre mondiale par le Service de renseignements de l'Armée sur des thèmes particuliers

⁹ Argyris, Chris, *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, InterEditions, 1995, p. 17.

¹⁰ Définition officielle du *Center for Army Lessons Learned*. (06-5 Guide to CALL Services, p. 5).

¹¹ Précisons que cette partie n'aborde que de manière superficielle la complexité et l'étendue des systèmes de RETEX des armées. Par souci de ne pas se perdre dans les détails, elle vise ainsi uniquement à donner un aperçu général des formes diverses que celui-ci peut prendre.

¹² voir : <http://call.army.mil>

¹³ Selon le descriptif du site internet: «Because of the uncertainties and diversity of the modern battlefield, the Army is constantly learning and adapting its doctrine, tactics, techniques and procedures. The various mechanisms that drive this change in a coordinated and coherent process fall within an umbrella concept known as 'Lessons Learned'. This process is represented at all levels of the Army – from individual units conducting 'After Action Reviews' immediately after a training or operational mission through the formal programs conducted by the Center for Army Lessons Learned and several branch schoolhouses.» (source: <http://usacac.army.mil/CAC/lessons.asp>)

¹⁴ Pour s'en convaincre, il suffit de consulter le site suivant répertoriant les différentes leçons retenues de l'engagement américain en Irak depuis 2003: www.globalsecurity.org/military/ops/oif-lessons-learned.htm

¹⁵ Pour le Canada voir le site du *Centre des leçons retenues de l'armée*: <http://armyapp.dnd.ca/allc>. Pour le cas australien, voir le site du *Center for Army Lessons* (CAL): <http://www.defence.gov.au/army/cal>

¹⁶ <http://mod.uk/DefenceInternet/AboutDefence/WhatWeDo/DoctrineOperationsandDiplomacy/DCDC>

¹⁷ <http://www.cdef.terre.defense.gouv.fr/organismes/drex/drex.htm#1>

¹⁸ Pour plus d'informations sur les différents systèmes de «lessons learned» dans les Forces armées, voir les présentations effectuées lors d'un récent séminaire du *George Marshall European Center for security studies* intitulé «Lessons Learned System Development», Garmisch, Allemagne, 5-7 septembre 2006. (<http://www.marshallcenter.org>)

¹⁹ Führungsstab der Armee (FST A), «Richtlinie für die Durchführung des Lessons Learned Prozesses V», Berne, 18 septembre 2006, p. 2.

ments et des exercices effectués au niveau national et international. En termes d'institutionnalisation du processus, un *Joint Lessons Learned Board* (JLLB), composé de tous les subordonnés directs du Chef de l'Armée, a été mis en place pour gérer et effectuer l'évaluation des rapports de LL. Ce conseil valide les enseignements tirés, vérifie leur pertinence, les moyens de mise en œuvre et fixe les priorités. Il décide ainsi quels sont les enseignements à mettre rapidement en pratique, par quels canaux et selon quelle planification.²⁰ Il s'agit donc du système de LL au niveau de l'Etat-major de conduite de l'armée, sous une forme inter-forces (*joint*). A noter que les directives de ce système (LLP V) s'inscrivent dans une phase pilote et qu'il est prévu de les ramener au 1.01.08.

A l'échelon de la conduite tactique, lors d'engagements ou d'exercices, le processus suisse de RETEX est décrit dans le cadre du règlement Commandement et organisation des états-majors de l'armée (COEM XXI, chiffres 259–270), lequel codifie en fait le processus d'évaluation de l'action (*After Action Review*). Ainsi, il s'agit de recenser de manière systématique «des expériences et des déductions liées à une action passée ou éventuellement une action encore en cours afin d'en tirer des expériences respectivement des enseignements.» (chiffre 259, COEM XXI) Le processus doit être permanent, systématique et itératif. Il comprend les phases suivantes: recherche de l'information, analyse, exploitation, approfondissement, contrôle (banque de données et bilan).

En comparaison avec les armées étrangères, l'on s'accordera sans doute sur le constat qu'il existe encore un certain potentiel de développement des forces armées suisses. Néanmoins, cette phase pilote du processus a tout intérêt à prendre conscience des facteurs qui, de manière globale, pèsent dans les processus d'apprentissage de toute organisation. Dans une perspective plus analytique, c'est ce que nous proposons dans la section suivante.

Les facteurs influençant les processus d'apprentissage

On peut définir l'apprentissage comme un type d'adaptation d'une organisation à son environnement, ce au travers de l'expérience/expérimentation. Mais un tel processus n'est pas donné en tant que tel. Selon la littérature, il existe en effet à la fois des facteurs susceptibles de limiter les processus d'apprentissage des organisations ainsi que, de l'autre côté, des conditions qui lui sont favorables. Dans une visée réflexive, nous rendons compte ici des principaux de manière successive. L'objectif est de sensibiliser tout effort d'adaptation du présent système suisse de RETEX à l'aune de ces facteurs.

Facteurs perturbateurs et limites intrinsèques de l'apprentissage

La question de l'apprentissage serait un problème trivial – et ne constituerait dès lors aucun défi pour l'armée – si l'adaptation à l'environnement visée par ce processus pouvait se faire sur le mode simpliste du «stimulus-réponse» et si la rationalité des acteurs en présence était absolue. Or, les connaissances acquises sur le fonctionnement des institutions en général et sur l'apprentissage organisationnel en particulier montrent les difficultés qui pèsent sur la capacité des organisations à apprendre.

Premièrement, les travaux américains de l'école institutionnaliste sur l'apprentissage organisationnel²¹ ont montré que celui-ci ne pouvait échapper au filtre important que constituent les règles au sens large d'une institution donnée (procédures, formes organisationnelles, normes culturelles, routines). Ainsi, loin de toujours agir en fonction d'une pure logique des conséquences

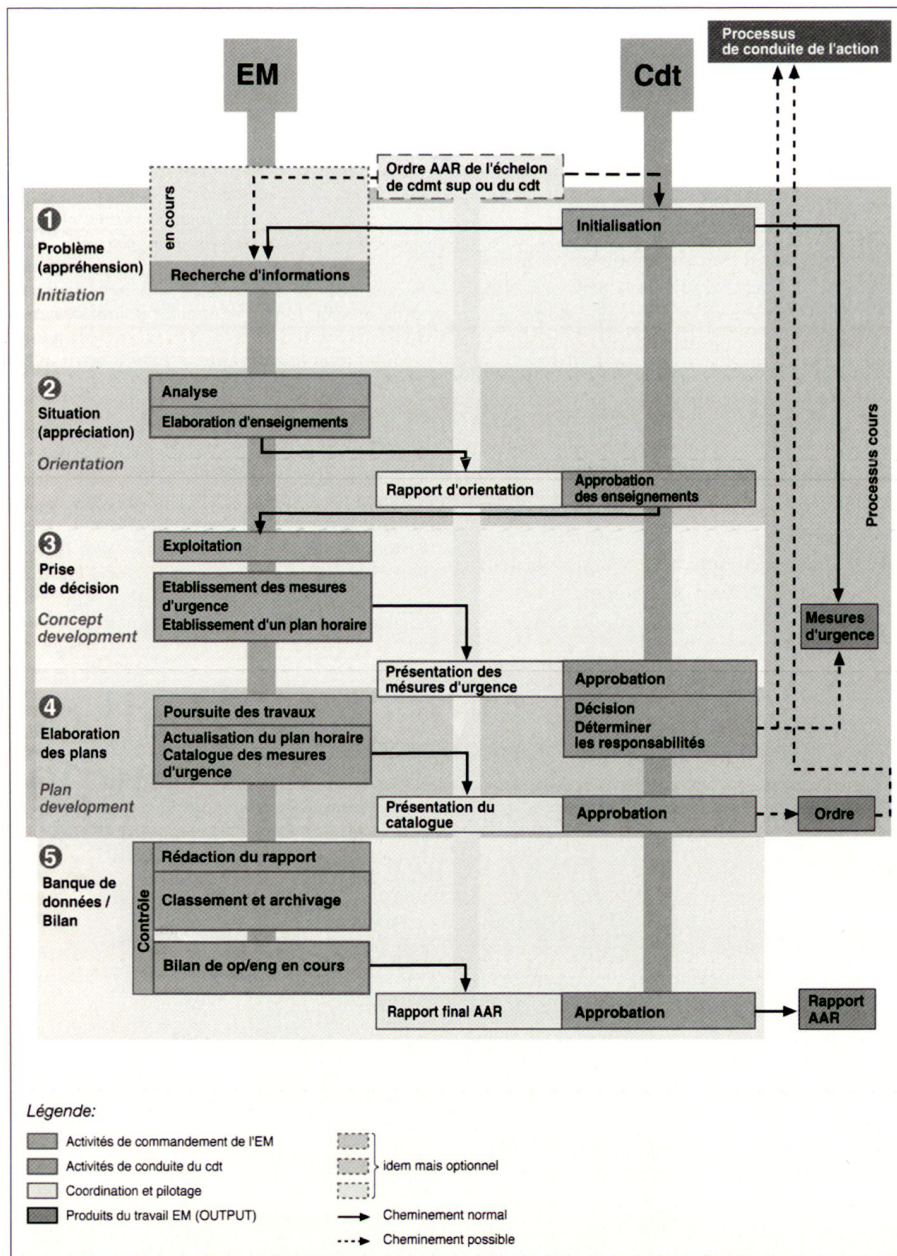


Figure 3: Processus d'évaluation de l'action.

²⁰ A ce sujet, voir l'interview du divisionnaire Heinz Aschmann (chef de la Direction de l'instruction), «Le processus Lessons Learned (PLL) à la Défense. Savoir tirer les enseignements», *Intra*, n°3, octobre 2006, pp. 12–13.

²¹ March, J.G. et Olsen, J.P. (1975) «The Uncertainty of the Past: Organizational Learning under Ambiguity.» *European Journal of Political Research*, 3, 147–171. Levitt, B. et March, J.G. (1988) «Organizational Learning.» *Annual Review of Sociology*, 14, 319–340. Levinthal, D.A. et March, J.G. (1993) «The Myopia of Learning.» *Strategic Management Journal*, 14, 95–112.

(*logic of consequentiality*), le comportement organisationnel est également conditionné par une logique d'appropriation à ce cadre normatif et culturel pré-existant (*logic of appropriateness*). Du coup, ce qu'une organisation telle que l'armée devrait «idéalement» apprendre peut être rendu difficile par une telle logique de respect des normes traditionnelles. Dans ce cas, l'apprentissage ne peut être qu'un processus de rationalité limitée. A titre d'exemple illustratif, l'on peut penser ici à la politique de l'armée israélienne de non-abandon des dépouilles de soldats morts sur le champ de bataille²² laquelle tient plus à des impératifs culturels et religieux qu'à la recherche d'une efficacité tactique. A un autre niveau, les difficultés des stratèges américains à sortir du modèle militaire classique de la bataille décisive lors de la guerre du Vietnam²³ montrent assez bien le poids que peut revêtir une *logic of appropriateness*. Enfin, un dernier exemple peut être tiré de l'armée suisse, dans laquelle l'on constate le maintien jusqu'en 1972 des forces de cavalerie, ceci en vertu d'un attachement traditionnel (essentiellement paysan) fortement ancré.

Allant dans une direction similaire, les recherches d'Argyris en management des organisations ont quant à elles montré le poids de ce qu'il nommait les «*routines organisationnelles défensives*» comme autant de facteurs *anti-learning*.²⁴

Concernant les difficultés de l'apprentissage, Levitt et March (1988) identifient quant à eux trois types de difficultés structurelles du *learning from experience*. Premièrement, phénomène particulièrement criant dans les périodes de changements rapides de l'environnement, l'apprentissage peut souffrir du manque d'expériences disponibles. A tout problème rencontré ne correspond donc pas forcément une leçon possible à retenir. Deuxièmement, le développement d'un apprentissage ordinaire peut conduire à de la stabilité dans les routines et donc à faire éteindre l'expérimentation requise. L'objectif de l'adaptation permanente s'évapore alors. Enfin, l'apprentissage est pris dans un environnement par définition complexe, lui-même fait d'interactions avec d'autres organisations apprenantes, ce qui a pour conséquence de rendre les systèmes causaux en question très compliqués. Il devient alors difficile de tirer des enseignements quand les chaînes de causalité présentent un haut degré de complexité.

Dans un autre texte datant de 1993, Levinthal et March vont même jusqu'à parler de myopie propre au *learning process*. Selon eux, «*learning has its own traps*».²⁵ Qu'entendent-ils par là? De manière générale, une limite inhérente à tout processus d'apprentissage est la difficulté d'utiliser de petits échantillons d'expérience (problème quantitatif) au statut interprétatif

parfois ambigu (problème qualitatif) pour trouver des solutions viables à des problèmes généraux et complexes. C'est ce que l'on peut appeler les limites d'inférence du raisonnement expérimental.

Cette difficulté est bien mise en exergue dans le témoignage suivant tiré de l'expérience française: «*Si les enseignements ont généralement été tirés des conflits passés par les états-majors, c'est en revanche dans leur mise en application que réside la difficulté. D'abord il n'y a pas toujours d'applicabilité possible. Chaque conflit apparaît souvent, en effet, comme un cas particulier. Ensuite, les champs pratiques d'application n'existent pas forcément.*»²⁶

Cela renvoie plus généralement au problème typique de pouvoir tirer des leçons d'expériences passées afin de modifier des règles existantes. A titre d'exemple, l'on a souvent entendu dire que l'engagement américain en Irak depuis 2003 (Operation Iraqi Freedom et les opérations subséquentes) s'apparente à un deuxième Vietnam. Mais comment inférer à partir d'expérience singulière ayant eu lieu dans les années 1960 et 1970 des enseignements valables pour la situation contemporaine?

Et la recherche de leçons par l'expérience des autres dans le présent est soumise à la même tension: comment des expériences tirées dans certains pays peuvent-elles devenir valables dans d'autres? C'est ce que Richard Rose, spécialiste des politiques publiques, a nommé la «*contingence des leçons*» (*contingency of lessons*).²⁸ Rose explique le problème en ces termes: «*There is no certainty that a search of experience elsewhere will provide lessons that can lead to the design of a program that can be applied at home. The transfer of a program is affected by its specific context as well as by generic attributes.*»²⁹ Simplement dit, ce qui fonctionne bien chez le voisin ne va peut-être pas fonctionner chez soi. Ce

dernier point est tout à fait pertinent pour l'apprentissage de l'armée suisse, puisque celle-ci cherche explicitement à tirer des leçons des expériences faites par d'autres forces armées, pour les intégrer dans un modèle très particulier (fédéralisme, système de milice, etc.).

Pour compliquer un peu plus le schéma de l'apprentissage, Levinthal et March montrent encore que les mécanismes usuellement déployés par les organisations pour lutter contre ces problèmes inhérents – simplification et spécialisation du processus – sont eux-mêmes générateurs de conséquences néfastes sur le *learning*. Brièvement dit, trois formes de myopie de l'apprentissage peuvent se développer. Premièrement, une certaine myopie temporelle naît dans la mesure où les perspectives de long terme sont sacrifiées à celles du court terme. Deuxièmement, une myopie spa-

²² Plus précisément: le commandant repart avec ses blessés et ses morts après une action, même si pour cela il doit aussi avoir des blessés ou des morts.

²³ A cet égard voir: Summers, Harry G., *On Strategy. A critical analysis of the Vietnam War*, Presidio Press, 1995.

²⁴ Argyris en donne la définition suivante: «*J'appelle routine défensive organisationnelle toute politique ou action qui évite aux individus, aux groupes, aux intergroupes et aux organisations de connaître l'embarras ou la menace et qui les empêche en même temps d'en identifier et d'en atténuer les causes. Les routines défensives font obstacle à l'apprentissage (anti-learning) et sont surprotectrices.*» (Argyris, op.cit., p. 29)

²⁵ Levinthal, D.A. et March, J.G. (1993), op. cit., p. 97.

²⁶ Le Bail, Pierre-Yves, «le RETEX : un système de management pour les grands décideurs», *Doctrines*, n°38, décembre 2003, p. 73.

²⁷ http://normanfinkelstein.com/img/photos/latuff/tiw/Saigon_Baghdad.jpg

²⁸ Rose, Richard, *Lesson-Drawing in Public Policy. A Guide To Learning Across Time and Space*, Chatham House Publishers Inc., 1993, pp. 14-18.

²⁹ Ibid., p.14.

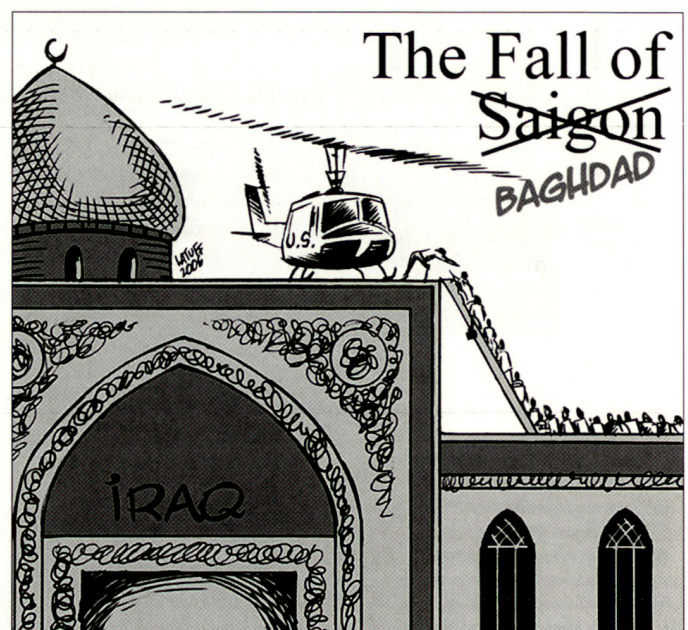


Figure 4: Retour d'expérience: quelle validité?²⁷

tiale est susceptible de surgir quant l'organisation apprenante tend à favoriser les phénomènes et effets proches d'elle. Elle perd alors de vue la «larger picture». Un bon exemple de cela peut émerger lors des procédures d'After Action Review, lesquelles, prises dans des problèmes de terrain très concrets, peinent parfois à considérer ceux-ci dans le tableau plus large des échelons supérieurs.³⁰ Enfin, le risque est également qu'une «failure myopia» émerge, ce en vertu du fait que l'organisation a souvent tendance à surestimer ses succès et minimiser ses échecs.

Enfin, Levinthal et March indiquent que toute organisation apprenante est prise dans une balance (*trade-off*) entre deux grands types d'activités: l'exploitation d'une part, c'est-à-dire l'utilisation et le développement de savoirs déjà acquis; d'autre part, l'exploration, à savoir la poursuite de nouvelles connaissances. La difficulté réside principalement dans la recherche d'équilibre entre les deux. Si une organisation est déséquilibrée du côté «exploitation», elle souffrira aisément d'obsolescence, c'est-à-dire de dépassement par son environnement. En somme, dans ce cas, elle est prisonnière de son présent en négligeant sa capacité à anticiper le futur. A l'opposé, si l'organisation est trop déséquilibrée vers son versant «exploration», celle-ci risque de ne jamais profiter des retours de sa connaissance du présent. Dès lors, le problème de base pour toute organisation apprenante «is to engage in sufficient exploitation to ensure its current viability and, at the same time, to devote enough energy to exploration to ensure its future viability. Survival requires a balance, and the precise mix of exploitation and exploration that is optimal is hard to specify.»³¹ On notera à cet égard que tant l'évolution de la doctrine militaire que celle de l'armée en général se situe exactement dans cette recherche d'équilibre. On retrouve ici notre schéma de départ.

En conclusion, deux remarques s'imposent. Premièrement, la liste des facteurs potentiellement perturbateurs des processus d'apprentissage organisationnel étant plutôt importante, l'on comprendra alors qu'il serait dangereux car contre-productif de voir l'apprentissage en général et le RETEX en particulier comme la solution miracle ou la panacée absolue de la transformation militaire. Il y a donc tout lieu de sortir – ou de ne pas entrer, c'est selon – d'une vision désincarnée, par trop abstraite et automatisée de l'apprentissage. Celui-ci comporte des limites inhérentes et subit des influences de diverse nature (organisationnelle, culturelle, contextuelle, etc.) dont il est nécessaire d'avoir conscience. Pour autant et deuxièmement, il ne faut pas non plus surestimer de façon trop rigide le poids de ces contraintes. Dans l'idée d'accompagner analytiquement l'évolution du



Figure 5: Vers une culture d'apprentissage.

système de *learning* de l'armée suisse, nous les signalons plus comme de possibles obstacles que comme des barrières infranchissables. Il existe en effet un certain nombre de conditions favorables à un apprentissage organisationnel possible et efficace, ce dont nous rendons compte dans la section suivante.

Conditions nécessaires à l'apprentissage: how to draw lessons?

L'idée n'est pas ici de donner des «recettes» miracles ou encore moins la «formule magique» valable en tout temps des processus d'apprentissage (cela serait de toute façon utopique). Il s'agit plutôt d'évoquer les éléments centraux qu'une organisation telle que l'armée devrait (idéalement) réunir si celle-ci entend devenir ou être véritablement une organisation apprenante (*Lernende Organisation*). A notre sens, et sur la base de la littérature consultée, plusieurs éléments sont à considérer.

Premièrement, cela peut sembler trivial, mais pour qu'il y ait effectivement apprentissage, il est crucial que l'organisation en question ait elle-même intégré une culture d'apprentissage. Plus exactement – et cela rejoint la *logic of appropriateness* – il est important que les acteurs en présence soient convaincus par l'idée que les procédures de RETEX ou de *learning* en général sont utiles et nécessaires au développement de leur institution. Ces procédures impliquent en effet que les acteurs soient capables de remettre en cause certains fonctionnements, ce qui n'est pas toujours facile. Ceci est une des conditions fondamentales récemment mise en avant par des représentants de l'US Army: «a desire to supply and use lessons learned information: a culture of learning.»³² Les Forces armées françaises ont également saisi l'importance de cet élément: «Il faut développer en France une véritable culture du RETEX, à l'image de celle du renseignement, en s'inspirant de l'exemple des pays anglo-saxons. Le RETEX est une boucle itérative qui doit faire partie intégrante de nos méthodes de commandement moderne.»³³

De plus, la mise en place de cette culture, impliquant une socialisation professionnelle à certaines normes de fonctionnement, nécessite du temps: «*AAR Culture* did not grow in the U.S. Army overnight.»³⁴ Il ne suffit donc pas de dire qu'une organisation militaire doit être apprenante pour que celle-ci le devienne effectivement. D'où la nécessité également d'apprendre à apprendre (*das Lernen zu lernen*) c'est-à-dire de procéder à de l'apprentissage réflexif – *Reflexives Lernen*.³⁵ Ce type d'apprentissage renvoie à la question: «*Wie können politische Organisationen lernen, schneller und flexibler auf neue Informationen zu reagieren?*»³⁶

De manière plus globale, il apparaît donc aussi qu'une organisation se doit d'être au clair sur ce qu'elle veut et peut apprendre exactement. Bandelow évoque deux autres types d'apprentissage: le *einfaches Lernen* et le *komplexes Lernen*. La signification du premier est de nature instrumentale: il s'agit d'un ajustement des stratégies opérationnelles employées afin de mieux atteindre les buts de l'organisation. En somme, ce type d'apprentissage répond à la question: «*Wie können politische Programme verbessert (effektiver, effizienter, legitimer) werden?*» Dans la terminologie d'Argyris,³⁷ cela correspond à de l'apprentissage en simple boucle

³⁰ L'inverse – la myopie du commandement général vis-à-vis des aspects spécifiques de terrain – est possible également.

³¹ Levinthal et March, op. cit., p. 105.

³² US Army, document power point CALL «Why Establish a Lessons Learned Center?», Garmisch, septembre 2006.

³³ Le Bail, Pierre-Yves, op. cit., p. 73.

³⁴ US Army, document power point CALL «The After Action Review Process & its Impact on Training & Doctrine Development», Garmisch, septembre 2006.

³⁵ Voir: Bandelow, Nils C. «Policy Lernen und politische Veränderungen» in Schubert Klaus & Bandelow Nils C. (2003). *Lehrbuch der Politikfeldanalyse*, Munich, Oldenbourg, pp. 289–331.

³⁶ Ibid., p. 300.

³⁷ Argyris, op. cit., p. 67.

(*single-loop learning*) dans lequel seules les stratégies employées en vue d'un but sont changées. Les buts restent, les moyens changent. Par contre, le *komplexes Lernen* (ou *double-loop learning* selon Argyris) implique quant à lui une modification des buts principaux et/ou des convictions fondamentales de l'organisation (*Kern*). Ce processus renvoie à la question: «*Wie verändern sich die Grundlagen/Paradigmata politischer Programme?*»

Si nous prenons la peine de mentionner ces distinctions, c'est qu'il nous semble que si l'armée suisse veut bel et bien être une organisation apprenante, elle devrait être capable, dans l'idéal, de procéder aux trois types d'apprentissage, en commençant préalablement par intégrer ou affirmer une culture d'apprentissage (*Reflexives Lernen*), base nécessaire pour procéder ensuite à des apprentissages simples ou complexes. En tous les cas, elle se doit d'être au clair sur l'existence de types différents d'apprentissage et de bien conceptualiser la nature de ses efforts quant à ces divers processus. Ce qui pose bien évidemment de manière centrale la question des multiples ressources que ceux-ci nécessitent.

En effet, l'apprentissage dans une organisation ne peut se faire sans certaines ressources. Liée à l'importance d'une véritable culture de *learning*, une première ressource importante est un certain soutien de la hiérarchie militaire et des décideurs politiques. Ainsi, selon Rose,³⁸ il faut effectivement que les *policy makers* aient envie ou besoin d'apprendre quelque chose qu'ils ne savent pas, et donc de soutenir les efforts de l'organisation en ce sens. En effet, pour accorder les moyens nécessaires, ceux-ci doivent être convaincus que cela en vaut la peine. Comme le rappelle l'expérience américaine en la matière: «*Leader support is critical to success.*»³⁹ Or, un soutien défaillant de la hiérarchie militaire ou/et civile est possible (soutien en paroles mais pas en actes) en vertu de plusieurs raisons: refus d'accorder une valeur importante aux programmes d'apprentissage, priorités concurrentes, manque de compréhension ou encore perception des procédures de RETEX comme menaçant la chaîne de commandement et les processus existants.

Deuxièmement, il est évident que des ressources budgétaires suffisantes sont incontournables, dans la mesure où ce sont elles qui vont permettre d'institutionnaliser des procédures, de créer des unités administratives centrées sur cette mission, de les faire fonctionner dans les exigences propres à ce travail (analyse, collecte, archivage, distribution de données), d'engager du personnel, d'acheter le matériel nécessaire, etc. A titre d'exemple, les ressources organisationnelles du CALL de l'armée américaine se montent à 140 militaires engagés à plein temps, 300 postes d'ordinateurs et deux

bâtiments dont la taille totale atteint les 6500 mètres carrés.⁴⁰

Un troisième type central de ressources est l'information. Rose indique ainsi qu'un accès facilité à l'information cherchée est fondamental à l'apprentissage par expérience.⁴¹ Dans une armée apprenante, cette question se pose tant à l'intérieur de l'organisation (par quels moyens concrets l'information concernant le retour d'expériences des exercices ou engagements se fait?) que vis-à-vis de l'extérieur (comment avoir un accès privilégié aux informations en provenance des expériences faites par les autres forces armées?). Sur cette dernière dimension, une organisation peut être effectivement apprenante au travers de l'expérience des autres pour autant qu'elle dispose d'un certain nombre de relais, de canaux tant formels qu'informels de transmission des informations, de plateformes d'échange et de lieux de rencontres garantis. Ce qui renvoie, là aussi, aux deux ressources mentionnées plus haut (soutien hiérarchique et ressources financières/organisationnelles). Enfin, une dernière difficulté est que ce travail va au-delà du simple domaine de l'information et glisse progressivement vers celui du renseignement, domaine qui par nature n'est pas transparent.

L'exemple des forces armées françaises illustre très bien la nature incontournable du triptyque ressourciel «soutien politique/moyens financiers/information». Les raisons à l'origine des problèmes rencontrés par leur système de RETEX sont établies de la façon suivante: «*Les raisons sont souvent liées au manque de crédits budgétaires, mais aussi à la chaîne de transmission et à une mauvaise régulation administrative vers les instances décisionnelles pour modifier les matériels, les programmes et l'entraînement.*»⁴² Preuve en est que ces ressources sont centrales.

Terminons cette partie en évoquant de façon plus précise comment il est possible de tirer des leçons des expériences faites par d'autres forces armées. Les réflexions formulées par Richard Rose sur la question *how to draw lessons?* nous paraissent particulièrement intéressantes. Ainsi, celui-ci commence par insister de manière générale sur l'importance primordiale des capacités systématiques d'analyse. Comme il l'explique lui-même: «*In order to draw a lesson, it is necessary to search analytically rather than anecdotally. The collection of stories about how others deal with their problems is insufficient. In order to draw a valid lesson, searchers must be more than mere travellers; they should understand the principles and practice of lesson-drawing.*»⁴⁴ Cela implique donc de conceptualiser et de planifier clairement les procédures de RETEX et d'apprentissage. Rose propose ainsi un processus analytique en quatre étapes:

- 1) recherche d'expériences
- 2) établissement d'un modèle conceptuel

- 3) création d'une leçon
- 4) évaluation prospective

La première étape consiste en une recherche d'information. Il s'agit de rechercher des expériences pertinentes par rapport au problème en question au sein du temps et de l'espace. Il faut donc parvenir à identifier quelles sont les expériences faites au sein de certaines forces armées susceptibles d'intéresser l'armée suisse.

Puis, dans un deuxième temps, il faut créer un modèle. Cette phase est de nature analytique dans la mesure où il faut dresser un modèle conceptuel de comment le programme préalablement identifié traite le problème en question. Ici, la spécification d'un modèle conceptuel des relations de cause-à-effet qui font qu'un tel programme fonctionne dans l'armée étudiée est centrale.

Après cela, la troisième étape consiste à créer une leçon à proprement parler. Rose met en avant ici le rôle de la créativité nécessaire de l'organisation apprenante: «*an element of creativity is required, for differences in time and space normally make impossible a carbon copy of a program in effect elsewhere.*»⁴⁴ Dès lors, il existe plusieurs manières possibles de dresser une leçon et de l'intégrer ensuite: une copie simple du programme du pays étudié, une adaptation de celui-ci aux divers éléments contextuels, une combinaison de certains éléments avec le programme déjà existant, la création d'un nouveau programme à partir d'une synthèse des deux ou encore une simple inspiration (stimulation intellectuelle provoquée par la découverte).

Enfin, la dernière étape consiste en une évaluation prospective de la probabilité que le programme finalement retenu soit effectif. En effet, rappelons-le, l'applicabilité dans nos forces armées d'une leçon identifiée ailleurs est contingente. Il faut donc pouvoir, sur la base de l'analyse des conditions de succès du programme dans le pays X, formuler des hypothèses futures sur le comportement prévisible du programme dans le pays Y apprenant.

A ce niveau là, une fois une leçon identifiée, analysée, créée puis évaluée prospectivement, il existe encore des conditions afin que ce retour d'expériences puisse être appliqué avec succès au sein de l'organisation apprenante, respectivement l'armée suisse. Toujours selon Rose,⁴⁵ quatre fac-

³⁸ Rose, op. cit., p. 57.

³⁹ US Army, CALL power point "Unit Level Lesson Learned Management", Garmisch, septembre 2006.

⁴⁰ US Army, CALL power point "Why establish a Lessons Learned Center?", Garmisch, septembre 2006.

⁴¹ Rose, op. cit., p. 3.

⁴² Le Bail, op. cit., p. 73.

⁴³ Rose, op. cit., p. 19.

⁴⁴ Ibid., p. 30.

⁴⁵ Rose, op. cit., pp. 14-15.

teurs interviennent alors dans cette application: la relation avec le pouvoir politique, les ressources à disposition pour l'application du programme, l'opinion des experts et les valeurs politiques des décideurs.

En résumé, une organisation véritablement apprenante doit pouvoir disposer de plusieurs éléments. Premièrement, une réelle culture d'apprentissage qui soit (a) consciente des problèmes et limites de l'apprentissage; (b) capable d'analyser et de conceptualiser des leçons dans le temps et dans l'espace; (c) dotée de ressources multiples pour ce faire (soutien de la hiérarchie et soutien politique, ressources budgétaires, moyens organisationnels et institutionnels, accès à l'information nécessaire au travers de canaux de transmission garantis). Voyons maintenant, en guise de synthèse, comment situer les Forces armées suisses par rapport à ces diverses exigences de l'apprentissage.

Conclusion: synthèse et considérations sur le cas suisse.

Notre contribution aura atteint son but principal si elle a permis de mettre en garde contre une conception mécaniciste et désincarnée de l'apprentissage organisationnel. On l'a vu, ce processus ne se fait pas dans le vide ou dans un monde éthéré fait de rationalité absolue des acteurs et d'une adaptation naturelle à l'environnement. La culture d'une armée et de ses membres, le poids parfois lourd du fonctionnement organisationnel entre plusieurs échelons amenés à communiquer et échangeant, la possibilité d'un soutien défaillant de la part des décideurs militaires voire politiques ainsi que le manque de ressources diverses sont autant de facteurs qui pèsent dans la qualité et la capacité à apprendre d'une organisation militaire.

Par rapport à ces éléments, que dire du RETEX et de la capacité des forces armées suisses à apprendre au sens large?

Concernant la culture d'apprentissage elle-même, sans doute l'armée suisse se situe-t-elle encore dans des phases initiales amenées à s'affermir dans le temps, mais néanmoins bien entamées. La récente mise en place des évaluations après action (AAR) et l'institutionnalisation du *Lessons Learned Prozess* au niveau de l'Etat-major de conduite de l'armée (LLPV) contribuent bel et bien à améliorer les capacités d'apprentissage des forces armées suisses. En l'espace de deux ans, le progrès est plus que louable.

Reste bien évidemment à savoir si les ressources du processus sont adéquates et suffisantes. La question est des plus légitimes puisque le système RETEX de nos



Figure 6: Un exemple de RETEX réussi – l'instruction au tir de combat (ITC).

voisins français, pourtant dotés de moyens différents, rencontre des difficultés liées aux trois types de ressources identifiées précédemment. En Suisse, concernant le soutien de la hiérarchie militaire, celui-ci ne semble pas vraiment faire de doute, preuve en sont les efforts réalisés en ce sens par les plus hauts échelons du groupe Défense. Par contre, le débat en cours pour faire passer l'idée d'une transformation permanente des forces armées, à l'image de la discussion sur l'étape de développement 08/11, montre que l'idée d'une organisation apprenante n'est pourtant pas encore acquise. Dans cette conjoncture là, la capacité d'apprentissage de l'armée suisse n'est, a priori, pas favorisée.

Au chapitre des ressources budgétaires, l'on peut affirmer que si le processus de «lessons learned» a certes fait l'objet d'une récente institutionnalisation, il n'existe néanmoins pas véritablement d'unité administrative et de personnel professionnel dont les activités sont uniquement consacrées à cette tâche, préférant, pour des raisons d'économie et d'organisation, déléguer aux unités d'organisation les tâches de recueillir et de mettre en œuvre le RETEX.

Enfin, les ressources informationnelles semblent être réunies, en tous les cas en ce qui concerne les relations et échanges régulièrement entretenus avec les forces armées étrangères. Concernant la circulation de l'information au sein de l'armée suisse elle-même, notamment entre les niveaux AAR et LLPV, les données sont encore lacunaires pour pouvoir se prononcer. Néanmoins, comme le signale le divisionnaire Heinz Aschmann au sujet du LLP, l'information semble avoir été une ressource bien maîtrisée dans le cadre des engagements de l'armée lors des intempéries de l'été 2005.⁴⁶ Mais c'est seulement l'évaluation comparée et systématique des processus de RETEX lors de futurs exercices et engage-

ments qui permettra de juger de la qualité des canaux de transmission internes.

Une dernière remarque sur la question des ressources tient au fait que, dans un contexte où celles-ci sont toujours limitées, la recherche d'un équilibre entre les activités d'exploration (la boucle de connaissances orientée vers le futur) et l'exploitation (boucle de connaissances sur le présent) se révèle d'autant plus cruciale. L'armée suisse, comme les autres forces armées, ne peut échapper à cette tension sous forme de dilemme.

Quoiqu'il en soit, au final, l'on ne peut que saluer la volonté de faire évoluer l'armée suisse vers une organisation véritablement apprenante. Et s'il fallait conclure sur une note optimiste, nous signalerons l'exemple déjà ancien (1995) – mais non moins criant d'actualité de par sa valeur d'exemple – de l'adoption de la nouvelle technique de tir de combat (NTTC).⁴⁷ Celle-ci constitue en effet un cas d'école d'un processus d'apprentissage réussi à triple titre:

1. Il illustre à merveille comment un programme spécifique a pu être diffusé de l'expérience acquise par les uns (notamment par l'ancien lieutenant colonel des US Marines «Jeff» Cooper) à la recherche de solutions d'autres armées.

2. En ce qui concerne son adoption dans l'armée suisse, c'est par les efforts répétés d'un travail de persuasion en provenance de jeunes instructeurs que le système antérieur a pu être remplacé.

3. La NTTC/ITC intègre en permanence les leçons des engagements dans ses programmes d'instruction.

Gageons donc que l'armée suisse, pionnière dans cet exemple, saura puiser dans son potentiel avéré d'apprentissage, en se mettant efficacement et sereinement à l'écoute tant de ses propres expériences et erreurs que de celles des autres. ●

⁴⁶ Intra, op. cit., p. 12.

⁴⁷ Devenue depuis *instruction au tir de combat* (ITC).