



**HAL**  
open science

## La structuration des apprentissages stratégiques

Valérie-Inès de La Ville, Amaury Grimand

► **To cite this version:**

Valérie-Inès de La Ville, Amaury Grimand. La structuration des apprentissages stratégiques: une interprétation en contrepoint à travers la notion de blocage. Alain-Charles Martinet; Raymond-Alain Thiétart. *Stratégies: actualité et futurs de la recherche*, Vuibert, pp.139-158, 2001, 2-7117-7999-8. hal-02069358

**HAL Id: hal-02069358**

**<https://hal.science/hal-02069358>**

Submitted on 15 Mar 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **La structuration des apprentissages stratégiques:** *une interprétation en contrepoint à travers la notion de blocage*

**par Valérie-Inés de La Ville et Amaury Grimand**

## **Introduction: La théorie des ressources met en exergue les processus d'apprentissage stratégique**

La fortune actuelle des notions d'entreprise apprenante et d'apprentissage organisationnel peut être interprétée à la lumière de la théorie des ressources en management stratégique. En effet, ce courant de recherche, en plein essor au vu des nombreuses publications qu'il génère, réhabilite le rôle du leadership dans sa capacité à construire et concrétiser une "vision" ou une "intention" stratégique (Hamel, Prahalad, 89). Prenant le contrepied d'une vision "écologique" de la stratégie (Martinet, 97) c'est-à-dire soumise aux exigences de l'environnement et aux contraintes structurelles de l'industrie, les approches "resource-based" affirment ainsi l'idée d'une logique de développement interne à l'entreprise, comme source fondamentale de la construction d'un avantage concurrentiel durable.

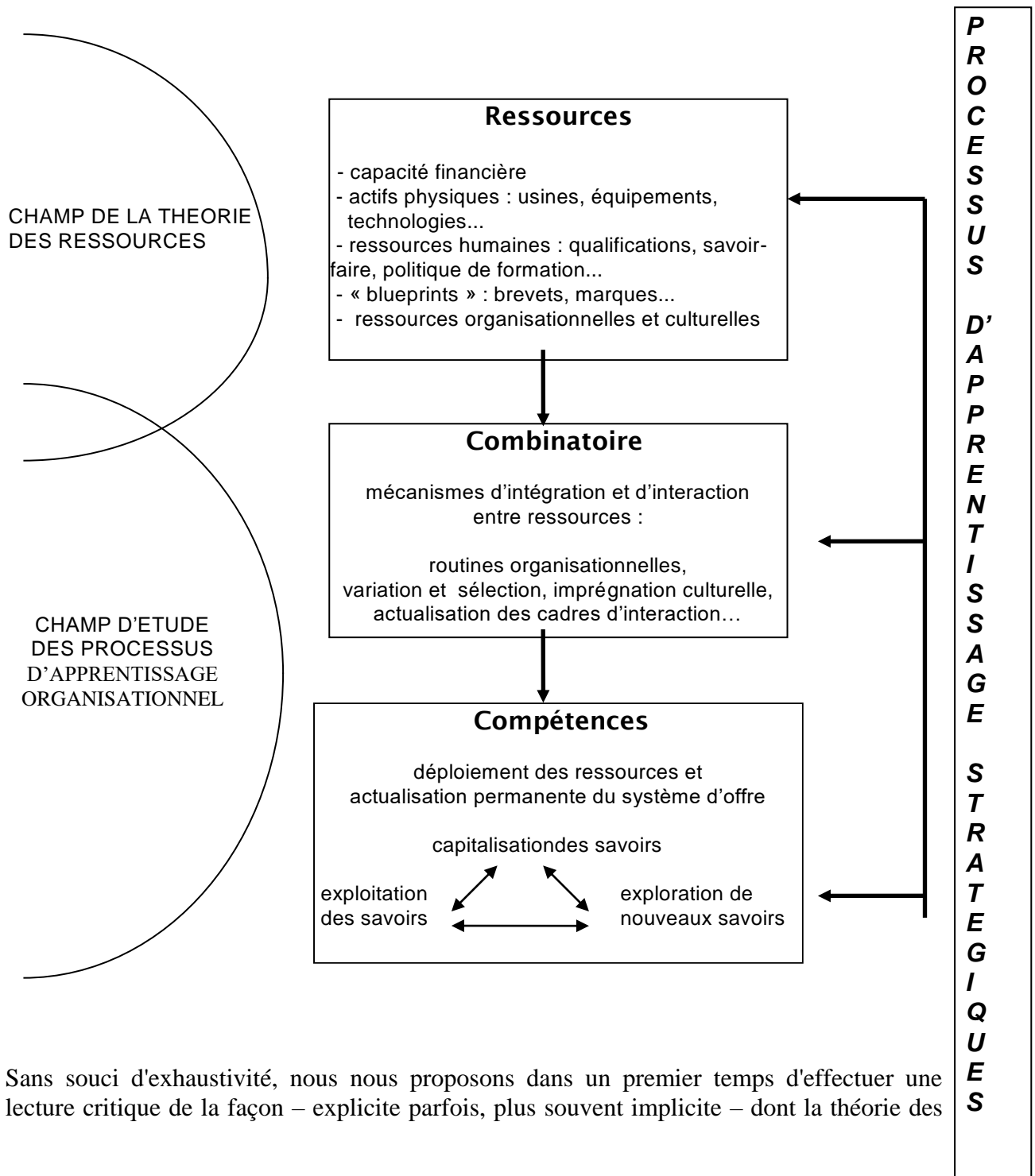
Qu'elles définissent le métier de l'entreprise comme l'articulation d'un système d'offre et de prestations (Koenig, 96) ou comme un ensemble de ressources et de compétences (Barney, 91), ces approches modifient en profondeur le regard sur l'origine de l'avantage concurrentiel. De fait, si l'économie industrielle postule que l'attrait et la structure de l'industrie sont les causes premières d'une rentabilité supérieure, la théorie des ressources attribue cette rentabilité à la capacité de l'entreprise d'engager un processus original d'accumulation, de consolidation et de combinaison de ses ressources et compétences clés. Ressources et compétences constituent dès lors le socle de la position concurrentielle de l'entreprise, la stratégie ayant pour vocation d'exploiter au mieux le potentiel de génération de rentes qu'elles représentent (Arrègle, 95).

Ce débat sur l'origine et les conditions d'établissement d'un avantage concurrentiel durablement défendable amène les tenants de la théorie des ressources à mobiliser spontanément des notions telles que l'apprentissage organisationnel, les processus de capitalisation de savoirs transversaux, la gestion des connaissances organisationnelles... etc. Il s'établit ainsi une relation dialectique entre stratégie et dynamiques d'apprentissage organisationnel:

- d'une part, la démarche stratégique contribue directement à structurer et à coordonner les processus d'apprentissage organisationnel, et...
- ... en retour, les styles d'apprentissage caractéristiques de l'organisation influencent les options stratégiques potentiellement activables.

Dans le cadre de la théorie des ressources, l'apprentissage stratégique peut être défini comme un processus collectif d'acquisition de ressources et d'élaboration de compétences permettant l'actualisation permanente d'un avantage concurrentiel pour l'entreprise. La

recherche d'éléments susceptibles d'enrichir notre compréhension des processus d'apprentissage stratégique implique de cerner les points d'articulation entre la théorie des ressources, l'apprentissage organisationnel et l'entreprise apprenante (voir schéma 1). Il convient de s'interroger sur les fondements et les résultats de la "fertilisation croisée" entre ces trois champs qu'opère le thème de l'apprentissage stratégique. Peut-on déceler des avancées conceptuelles ou opératoires significatives susceptibles d'accroître notre compréhension des processus d'apprentissage stratégique et de leur articulation dans la durée en vue de forger un avantage concurrentiel?



Sans souci d'exhaustivité, nous nous proposons dans un premier temps d'effectuer une lecture critique de la façon – explicite parfois, plus souvent implicite – dont la théorie des

ressources transpose les notions fortement agrégées d'apprentissage organisationnel et d'entreprise apprenante dans le champ du management stratégique. Cette transposition n'est pas exempte d'ambiguïté et rend périlleuses les interprétations univoques du lien entre performance stratégique et processus d'apprentissage organisationnel. A partir de ce constat, nous développons une perspective en contrepoint visant à cerner comment la question du blocage des processus d'apprentissage stratégique est traitée dans le cadre de la théorie des ressources. Nous questionnons enfin les fondements et les possibilités d'un management des apprentissages stratégiques. Ce faisant, au fil de notre propos, nous nous situons délibérément dans le cadre d'une approche processuelle à la fois de la stratégie et de l'apprentissage organisationnel, ce qui nous conduit privilégier certains questionnements aux dépens d'autres, en particulier ceux portant sur le contenu des stratégies ou sur les thématiques de l'apprentissage organisationnel.

## **I – Les processus d'apprentissage stratégique: émergence d'un objet intangible?**

A travers les analyses empiriques parfois très fines sur lesquelles elle se fonde et les concepts intégrateurs qu'elle privilégie, la théorie des ressources met en exergue, au cœur-même des pratiques stratégiques, le rôle déterminant des phénomènes d'apprentissage organisationnel. De fait, l'idée de compétence centrale - "core competence" - développée par G. Hamel et C. K. Prahalad (90) s'inscrit directement dans cette perspective. Participant du processus de différenciation stratégique de l'entreprise, les compétences centrales ne se réduisent pas à une accumulation de ressources (actifs physiques, financiers, ressources humaines, technologie...) mais expriment une capacité particulière d'intégration, de combinaison entre ces différentes ressources. Les auteurs définissent ainsi les compétences centrales comme une capacité organisationnelle spécifique permettant de coordonner des savoir-faire productifs hétérogènes et d'intégrer des technologies multiples. Dès lors, l'accent se porte autant sur le simple repérage des compétences centrales que la gestion de leurs interfaces. Nous introduisons ici le terme de processus d'apprentissage stratégique pour désigner cette démarche collective empreinte de créativité à travers laquelle des compétences clés sont construites, recombinaison et transformées en vue de construire un avantage concurrentiel durable.

### **1.1 - Apprentissage stratégique et théorie des ressources: une approche critique**

En intégrant une réflexion sur les processus d'apprentissage organisationnel, la théorie des ressources propose un cadre conceptuel destiné à faciliter le développement *ex ante* de compétences distinctives et non plus seulement une adaptation *ex post* aux conditions de marché (March 91). L'émergence du thème de l'apprentissage organisationnel dans le champ de la théorie des ressources participe ainsi du glissement d'une "logique des facteurs" technico-économiques, qui structurait initialement ce champ théorique vers une "logique des acteurs" mettant l'accent sur les phénomènes de recréation permanente du potentiel stratégique (Martinet 98).

Notre analyse de la façon dont la théorie des ressources opère une recombinaison de contributions conceptuelles issues des champs connexes de l'apprentissage organisationnel et de l'organisation apprenante s'organise autour de trois axes :

a) Une polarisation sur les processus d'apprentissage stratégique : En développant les concepts de vision et d'intention stratégique, dans une acception clairement téléologique, la théorie des ressources fait de la capacité à activer les phénomènes d'apprentissage collectifs le fondement de la performance stratégique: "the rate at which organizations learn may become the only sustainable source of competitive advantage." (Senge 90a: 3). En effet dans cette perspective, il ne suffit pas qu'une entreprise soit "apprenante", mais il est nécessaire qu'elle apprenne à un rythme plus soutenu que celui de ses principaux concurrents, si elle veut être en mesure de développer un avantage concurrentiel durable (Schein 93b, Burgoyne et al. 94, DiBella & al. 96). La notion de "style d'apprentissage organisationnel" est ainsi mis en scène pour expliquer que les entreprises performantes surpassent leurs concurrents par leur capacité à:

- d'une part, exploiter avec plus d'efficacité et d'efficacités que leurs concurrents certaines combinaisons de ressources
- d'autre part, mener des expérimentations permanentes afin de tester de nouvelles combinaisons de ressources.

La mobilisation pertinente des ressources et compétences de l'entreprise repose ainsi sur un ensemble de "règles", tacites ou explicites, formelles ou informelles, qui synthétisent les apprentissages individuels et collectifs, et orientent l'accomplissement de tâches organisationnelles aussi variées que la conception, la fabrication ou bien encore le lancement d'un nouveau produit.

- b) Une focalisation excessive sur le rôle des dirigeants: La théorie des ressources met en scène un dirigeant « leader charismatique », seul personnage à même de définir et de porter une vision stratégique explicite, puis de la diffuser dans les différentes strates de l'organisation en vertu du principe selon lequel "l'intendance suivra" (Berry, 83). Ainsi, c'est à travers un processus de communication permanente entre les leaders et le reste de l'organisation que s'opère le passage d'apprentissages individuels à des apprentissages de nature plus collective permettant d'aboutir à une vision stratégique partagée et mobilisatrice (Schein 93a). Outre qu'elle évacue la question du pouvoir, cette représentation simplificatrice repose sur l'idée que l'environnement peut être analysé, qualifié via des concepts dont l'interprétation serait dénuée d'ambiguïté (Reix 95). Ainsi pour Baumard (95), identifier comme "passages obligés" la construction d'une vision commune et l'apprentissage en équipe reviendrait simplement à substituer un cadre normatif à un autre. Par ailleurs, il convient de rappeler avec Koenig (94) que l'apprentissage organisationnel n'engage pas forcément un processus de diffusion des savoirs mais peut se borner à une meilleure articulation des compétences individuelles.

- c) Un risque de décontextualisation des pratiques stratégiques: En présentant la constitution de compétences stratégiques comme une alchimie subtile permettant de combiner des ressources rares, certains travaux ne tendent-ils pas à surestimer les capacités créatives de l'organisation? La littérature sur l'entreprise apprenante présente les processus d'apprentissage organisationnel comme nécessairement intentionnels, délibérés, vertueux.

Une entreprise performante y est alors analysée comme une organisation forcément apprenante, c'est-à-dire "un lieu où les gens étendent continuellement leur capacité à créer des savoirs qu'ils désirent vraiment, où des modes de pensée nouveaux et étendus sont encouragés, où l'inspiration collective est libre, où les gens apprennent continuellement comment apprendre ensemble" (Senge 90b). N'est-on pas davantage fondé à parler de savoirs nouveaux produits par des individus ou des collectifs inscrivant leurs actions dans un contexte organisationnel et concurrentiel déterminé ? Coopey (95) note à cet égard que la problématique du pouvoir et des modes de gouvernance est quelque peu absente des travaux sur l'apprentissage organisationnel, enclins à reposer sur le principe d'une identification forte des salariés à l'organisation. Il estime dès lors essentiel de comprendre et repérer qui définit l'orientation générale de l'apprentissage organisationnel et les types de savoirs à acquérir. Il est tout à fait frappant de voir P. Senge (98) rejoindre cette position dans une interview récente en affirmant que le modèle de l'"entreprise apprenante" ne saurait faire l'économie d'une réflexion sur la distribution du pouvoir dans les organisations...

## **1.2 - Les processus d'apprentissage stratégique : quelques « trappes » conceptuelles**

La transposition directe de concepts issus des champs de l'apprentissage organisationnel et de l'entreprise apprenante au management stratégique n'est pas sans générer de nombreuses ambiguïtés conceptuelles. Parmi celles-ci, nous pouvons principalement dégager:

- a) Une variété de projets scientifiques: La prolifération des travaux sur l'apprentissage organisationnel a pu contribuer à morceler le champ et favoriser l'adoption de postures épistémologiques et méthodologiques variées. Tsang (97) croit néanmoins pouvoir repérer un continuum reliant "recherches descriptives" et "recherches prescriptives", qui recouvre la distinction désormais admise entre "apprentissage organisationnel" et "entreprise apprenante":

- la littérature sur l'entreprise apprenante, dont Senge (91) est l'une des figures emblématiques, est essentiellement à finalité normative ou prescriptive. Elle est orientée vers la recherche d'un idéal-type, d'un "one best way" organisationnel. Bien que témoignant d'un effort louable pour rattacher le concept d'entreprise apprenante à des pratiques de gestion, les auteurs positionnés sur ce champ restent dans l'ignorance des contraintes culturelles de leurs théories (Tsang 97).
- la littérature sur l'apprentissage organisationnel développe une approche descriptive et compréhensive des phénomènes organisationnels. Elle s'efforce d'en donner une lecture dynamique et s'intéresse de ce point de vue tant aux processus qu'aux objets et aux contenus de l'apprentissage. Toutefois, les fondements sur lesquels reposent les théories développées dans ce champ sont eux-mêmes très disparates, conduisant à de multiples relectures et tentatives de structuration de la littérature sur l'apprentissage organisationnel (Koenig 97, Easterby-Smith 97)

La distinction entre entreprise apprenante et apprentissage organisationnel n'est donc pas simplement d'ordre sémantique mais traduit des postures épistémologiques et

méthodologiques différentes qui trouvent un écho dans le domaine de la théorie des ressources. Elle rend la recherche d'un cadre unificateur et intégré difficile sinon illusoire, quand bien même certains l'appelleraient de leurs vœux (Grimand 2000).

- b) Des sauts conceptuels implicites : En parcourant un certain nombre de travaux, le lecteur peut se sentir rapidement submergé par une impression de forte ambiguïté quant au sujet même de l'apprentissage: est-ce l'individu ou bien l'organisation dans son ensemble qui est douée d'apprentissage ? Si ces deux types d'apprentissages sont clairement envisagés par la théorie des ressources, leur articulation conceptuelle est souvent présentée comme allant de soi et n'a guère fait l'objet d'approfondissements. Les apprentissages individuels peuvent-ils être confondus avec des apprentissages de nature plus organisationnelle? Ces deux formes d'apprentissage obéissent-elles aux mêmes processus? Leur dynamique propre peut-elle être comprise en mobilisant le même appareillage conceptuel? En transposant le concept d'apprentissage au plan organisationnel sans forcément interroger cette articulation majeure, la théorie des ressources ne contribue-t-elle pas implicitement à renforcer une lecture anthropomorphe de l'organisation?

- c) Le manque d'études de cas approfondies et d'investigations longitudinales (Easterby-Smith, 97; Tsang, 97) constituent des faiblesses importantes qui limitent la portée théorique et la validité des recherches sur les processus d'apprentissage stratégique. Ainsi les prescriptions associées au concept d'entreprise apprenante souffrent-elles d'un manque de validation empirique; de même les travaux sur l'apprentissage organisationnel peinent-ils à s'affranchir de la métaphore architecturale associée au concept même d'organisation, éludant la nature processuelle et le caractère improvisé des phénomènes étudiés (Weick 93a, Weick 98, Koenig 94). De façon patente, la théorie des ressources semble se satisfaire pour l'heure d'une conceptualisation an-historique, a-contextuelle et a-conflictuelle des phénomènes d'apprentissage organisationnel. Cette situation est due à notre sens à une absence de perspective critique concernant les conditions susceptibles de permettre un emprunt circonstancié des notions d'apprentissage organisationnel dans le champ du management stratégique (La Ville (de) 96).

### **1.3 – De la performance des processus d'apprentissage stratégique...**

Tsang (97) note que la connotation positive du terme apprentissage contribue à l'inscrire dans une rhétorique de la performance. La théorie des ressources et les travaux sur l'entreprise apprenante s'appuient principalement sur l'analyse de "cas exemplaires", la narration de trajectoires de succès (Puthod & Thévenard 99), ce qui introduit un biais non négligeable en renforçant l'univocité du lien entre capacité d'apprentissage et performance.

Suffit-il que les individus apprennent pour que l'entreprise en tire un bénéfice direct et qu'elle développe des stratégies efficaces? Est-il déraisonnable d'envisager des situations où la performance ne se trouve pas améliorée alors même que l'entreprise a réalisé des apprentissages stratégiques significatifs? Ou encore, peut-on imaginer que des entreprises apparemment performantes soient en réalité incapables de développer des processus d'apprentissage stratégique? Ce type d'interrogation soulève bien évidemment le problème

de la prise en compte de la dimension temporelle des effets de l'apprentissage stratégique et du décalage entre le temps de l'apprentissage et la délivrance de résultats tangibles.

- a) Une ambiguïté causale intrinsèque : Certains chercheurs font remarquer que les processus d'apprentissage organisationnel n'améliorent pas toujours la performance organisationnelle (Huber 91). De fait, le lien entre apprentissage organisationnel et performance stratégique apparaît équivoque :

- En premier lieu, la recherche de liens de cause à effet dans des environnements changeants relève de la gageure, ce qui rend périlleux l'établissement d'un lien entre apprentissage stratégique et performance. En particulier, le décalage dans le temps entre des efforts d'apprentissage et les fruits de ces mêmes apprentissages est-il maîtrisable? Des apprentissages considérés comme fructueux à court terme peuvent à long terme se révéler peu efficaces. En outre, comment le chercheur peut-il être sûr que des phénomènes qu'il interprète comme résultant d'un processus d'apprentissage organisationnel ne sont pas dus à une conjonction non maîtrisée d'événements, à de simples coïncidences (Cohen, March & Olsen 72, Weick, 96).
- Ensuite, une telle ambiguïté causale est également nourrie par le caractère tacite de certains processus d'apprentissage et de certaines connaissances organisationnelles (Hatchuel 94, Reix, 95). La plupart des travaux à visée typologique - qu'il s'agisse d'identifier différentes catégories de savoirs ou de repérer différents niveaux d'apprentissage - présupposent des catégories conceptuelles stables et séparables (Tsoukas, 96). Ainsi, la distinction tacite-explicite postulée par Nonaka ne résiste guère à l'analyse car, comme l'a montré Polanyi (67), toute connaissance explicite repose nécessairement sur un socle tacite.
- Finalement, l'ambiguïté causale s'accroît encore si l'on considère que les pratiques stratégiques ne sont pas seulement dictées par un système de prises de décisions ou d'allocations de ressources dans un cadre de rationalité limitée. Au-delà, les pratiques stratégiques sont également influencées par l'histoire d'une communauté sociale qui rend signifiant et légitime un ensemble d'anticipations raisonnables (March 91/92). Comment explorer, observer ou traiter ce lien social qui permet de passer de l'anticipation à la canalisation des efforts d'apprentissage stratégique?

La question de savoir si les processus d'apprentissage aboutissent à de meilleurs résultats et accroissent la performance stratégique est en réalité vaine, comme le souligne James March (91/92: 27): " What does it mean to say a process is intelligent? In some general sense, it means that it leads to better outcomes. But if social welfare theory has taught us anything, is that the notion of better outcomes is an obscure one when it involves complicated trade-offs across time, space, and social agents."

- b) Un risque permanent de réification: La plupart des définitions de l'apprentissage organisationnel, couramment reprises dans la littérature académique, insistent sur ses manifestations visibles: un changement induit dans le répertoire de réponses, actuel ou potentiel, de l'entreprise. Ainsi, pour Huber (91), "une unité apprend, si, à travers son



processus de traitement de l'information, l'éventail de ses comportements potentiels est changé". De même, pour Argyris (90), l'apprentissage ne devient effectif qu'à compter du moment où l'apport d'une nouvelle connaissance génère un comportement différent, potentiellement reproductible.

Le débat semble dès lors s'être cristallisé sur la nature même de l'apprentissage: ce dernier se traduit-il par un changement cognitif ou ne peut-il être constaté que sur le plan comportemental (Tsang 97)? Ce débat en trompe l'œil, qui a pu susciter quelques critiques quant au caractère factice de la distinction cognitif / comportemental, laisse dans l'ombre l'analyse des conditions du repérage des phénomènes d'apprentissage. Weick (91) est l'un des rares auteurs à avoir travaillé sur cette question déterminante. Revenant à une définition traditionnelle de l'apprentissage, ancrée dans le champ de la psychologie, il montre que celui-ci procède d'une séquence "même stimulus - réponse différente" dont il faut bien admettre qu'elle est rarement observable dans les organisations contemporaines. Selon Weick, la séquence "stimulus différent - même réponse" est de fait beaucoup plus habituelle et traduit, entre autres, le poids de la formalisation, de la division du travail, ou bien encore des routines organisationnelles (Levitt & March 88). La manière d'appréhender une situation de gestion est en effet bien souvent conditionnée par un répertoire existant de réponses (des réponses en quête de problèmes pourrait-on dire...), générant des phénomènes d'inertie organisationnelle. Selon le modèle de la "poubelle", c'est même à travers une logique de pure coïncidence que des problèmes et des solutions, apparus de manière simultanée dans l'organisation, finissent par produire des changements de comportement et donc... des apprentissages (Cohen, March & Olsen 72).

Pour Silvia Gherardi, affirmer que l'on peut raisonnablement repérer ce qui constitue un apprentissage effectif et le mesurer revient finalement à céder à la tentation ontologique: "A realistic assumption replaces a heuristic device" (Gherardi 99: 104). A son avis, puisque le processus d'apprentissage est par nature inobservable et incommensurable, il doit être conçu comme un artefact, une métaphore vivante dont les chercheurs s'emparent pour accroître leur compréhension des phénomènes organisationnels. Dès lors, à la problématique traditionnelle: "Comment une organisation apprend ou devrait apprendre?", il convient de substituer la problématique suivante: "Si nous décrivons l'organisation comme un système doué d'apprentissage, en quoi cela améliore-t-il notre compréhension des phénomènes organisationnels ?".

Puisqu'il semble vain de tenter de les observer ou de les mesurer, les processus d'apprentissage stratégique apparaissent dès lors comme une construction interprétative de la part du chercheur. Les enjeux méthodologiques et épistémologiques liés à cette utilisation métaphorique du concept n'ont pas été vraiment pris en compte dans le cadre de la théorie des ressources. Ainsi, en éludant cette question délicate, de nombreux travaux dans ce champ participent encore d'une réification implicite de la notion d'apprentissage stratégique.

## **II – Une interprétation en contrepoint à travers la notion de blocage**

Le développement des thèmes de l'apprentissage organisationnel et de l'entreprise apprenante est directement lié à celui, plus ancien, du changement organisationnel. Ce dernier en effet est souvent présenté par la littérature académique comme le résultat naturel d'un processus d'apprentissage organisationnel permettant de renouveler les connaissances et les pratiques organisationnelles. La rhétorique de la performance habituellement associée à l'apprentissage organisationnel ainsi que la conception idéal-typique de l'organisation apprenante comme une organisation où l'apprentissage se trouve maximisé, conduisent ainsi à une scotomisation interprétative non maîtrisée, comme le soulignent Argyris et Schön : "It treats the beneficence of organizational learning as an axiom. It does not give serious consideration to processes that threaten the validity or utility of organizational learning. " (Argyris & Schön 96 : 187). Ce n'est que dans le cas où l'on ne constate pas de changement organisationnel, que l'on évoque la possibilité d'une absence d'apprentissage ou l'éventualité d'un apprentissage inadapté. Easterby-Smith (97) considère que les recherches sur l'apprentissage organisationnel gagneraient tout autant à étudier des trajectoires d'échec stratégique et l'apparition de phénomènes de blocage au cours des processus d'apprentissage. Ce n'est effectivement qu'en développant ce point de vue complémentaire qu'il sera possible d'établir à quelles conditions les processus d'apprentissage stratégique sont susceptibles de contribuer de façon déterminante à l'enrichissement permanent d'un avantage concurrentiel durable.

C'est pourquoi, dans cette partie, nous souhaitons approfondir et développer un motif secondaire directement lié à la transposition de la notion d'apprentissage dans le champ de la théorie des ressources: la notion de blocage. En restant dans une perspective métaphorique, nous soulevons la question suivante: "Si la théorie des ressources conçoit l'entreprise comme un système ouvert capable d'apprentissages, en quoi une analyse en termes de blocages est-elle susceptible d'accroître notre compréhension des processus stratégiques et d'améliorer l'efficacité du management stratégique?". Appliquant le principe de prudence énoncé par Giambattista Vico (Vico 91: 239), nous situons notre interprétation en termes de blocages dans le champ du vraisemblable, du possible, de ce qui peut raisonnablement être.

Nous étayons notre analyse sur trois courants de recherche qui ont largement contribué à fonder et à légitimer l'étude des phénomènes d'apprentissage dans un contexte organisationnel. En effet, Chris Argyris et Donald Schön, James March ainsi que Karl Weick ont explicitement traité la question des blocages organisationnels et leurs analyses, bien qu'elles développent des perspectives contrastées, sont riches d'enseignements pour la pratique stratégique.

## **2.1 – Un blocage de la capitalisation des connaissances qui obère les processus d'apprentissage stratégique**

La notion même d'apprentissage stratégique repose sur la possibilité d'une capitalisation des connaissances au sein de l'entreprise. Cette dernière développe un avantage concurrentiel en combinant de façon novatrice les ressources existantes ou en captant de nouvelles ressources en vue de conforter ou de faire évoluer ses compétences centrales. Malheureusement, la question des liens entre apprentissage individuel et apprentissage

organisationnel n'a pas fait l'objet d'une attention à sa juste valeur (Argyris & Schön 96: 190, Tsang 97). Or c'est précisément dans les conditions organisationnelles de cette articulation que se cristallisent les principaux éléments inhibant la capitalisation des connaissances (Kim 93). En éludant cette question, de nombreux travaux participent d'une lecture anthropomorphique de l'organisation, confondant dans le même registre les niveaux d'apprentissage individuel et organisationnel (La Ville (de) 98).

Le modèle de March et Olsen (75) ignore ainsi largement les interactions entre apprentissage individuel et apprentissage organisationnel, l'apprentissage individuel étant ici principalement structuré par la relation à l'environnement. De même, dans sa "spirale" de création de savoir, Nonaka (94) considère cette distinction comme non problématique: selon l'auteur, le savoir tacite individuel peut être converti en savoir explicite, d'abord au niveau individuel, puis par le groupe et enfin à un niveau organisationnel. En particulier, le processus de *formalisation* tel que le décrit Nonaka, c'est-à-dire l'inscription des savoir-faire tacites individuels dans une connaissance explicite, formalisée, accessible au plus grand nombre (sous forme de règles, procédures, manuels d'intervention...) laisse songeur. Invoquant le recours à la métaphore et au raisonnement par analogie comme leviers principaux de cette conversion, Nonaka laisse dans l'ombre la question du pouvoir. Comment dès lors réconcilier la logique de l'apprentissage et celle de l'acteur stratégique Crozérien? (Midler 90).

La gestion de cette tension peut être appréhendée sans irénisme naïf si l'on rappelle ici la dimension sociale et contextuelle de tout processus d'apprentissage. Hendry (96) voit ainsi dans la notion de "communauté de pratique" (Duguid 91) l'une des voies d'articulation les plus fécondes entre apprentissage individuel et apprentissage organisationnel. Les "communautés de pratique" traduisent les relations que les acteurs mettent en œuvre pour résoudre les problèmes; elles procèdent de la confrontation et de la mise en jour des savoir-faire et expériences individuelles (savoirs tacites, procéduraux, de l'ordre du "comment faire?"). Cette confrontation permet ainsi de mettre à l'épreuve les différentes "théories utilisées" dans l'entreprise et d'en discuter la pertinence dans le cadre d'un processus d'investigation collective (Argyris & Schön 96: 191). Ainsi le savoir individuel est-il rendu possible par les pratiques sociales qui se nouent entre acteurs (Tsoukas 96). Ces communautés de pratique ou cet "esprit collectif" (Weick & Roberts 93) émergent dans la pratique conjointe. Ils se nouent dans un rapport particulier à la règle prescrite dont ils tentent de pallier les incohérences ou le caractère nécessairement lacunaire. A ce titre, les communautés de pratique participent d'une vision de l'efficacité productive, au même titre que les règles prescrites.

Traitant de l'autonomie au travail, De Terssac (92), prenant notamment exemple des opérateurs-conduite en centrale nucléaire, souligne l'irréductibilité du travail à la prescription complète. Il montre que les opérateurs prennent en charge des "obligations implicites" de production, c'est-à-dire tout ce qui n'est pas couvert par le champ d'application des règles prescrites: problèmes de coordination, gestion de l'aléa et de l'événementiel, phénomènes de stress... Si l'apprentissage organisationnel résulte de l'amélioration, de la combinaison innovante des routines existantes (Levitt & March, 88), alors la notion de communauté de pratique permet de comprendre les mécanismes de ce

renouvellement. Les individus interprètent et adaptent les routines en fonction des obligations implicites de production, mais aussi de leur propre style cognitif ou comportemental, ou des variations dans leur état psychologique. Ces différents éléments autorisent à parler d'une variation endogène dans les routines pratiquées (La Ville (de) 98) qui n'est pas exclusive d'une sélection exogène des routines par l'environnement. Dans cette perspective évolutionniste, seules les entreprises présentant les routines les mieux adaptées seront sélectionnées par l'environnement et survivront.

Par ailleurs, le recours à la notion de "communauté de pratique" paraît salutaire à l'heure où la plupart des travaux sur l'apprentissage organisationnel témoignent d'une propension marquée à déconnecter le savoir de ses usages. L'apprentissage devient ainsi une activité en soi, déconnectée des situations de gestion (Fahey et Prusak, 98). La notion de communauté de pratique contribue de ce point de vue à réconcilier le savoir et ses usages en mettant en avant le tryptique apprentissage-pratique-innovation.

Etudiant les processus de socialisation des managers de site débutants dans l'industrie du bâtiment, Gherardi et al. (98) montrent ainsi que la construction des compétences chez ces managers est indissociable des cadres sociaux et identitaires qui lui donnent tout son sens. La compétence se construit dans la pratique conjointe par immersion au sein d'une communauté de pratique ayant sa logique propre, reposant sur un système de représentations durable, qui sans exclure le conflit, traduit un accord relatif sur les objectifs à atteindre, la façon d'interpréter les événements, la nature des relations avec les autres communautés de pratique. Cette logique ne recouvre pas strictement celle de la production: ainsi les tâches confiées au manager de site débutant sont elles fondées sur une logique de responsabilité croissante qui vise d'une part à minimiser les risques d'erreurs, et d'autre part à permettre progressivement au manager de gérer le rapport à la règle (il est alors possible de ne pas respecter les règles prescrites lorsque la situation l'exige ou d'exploiter leur incomplétude).

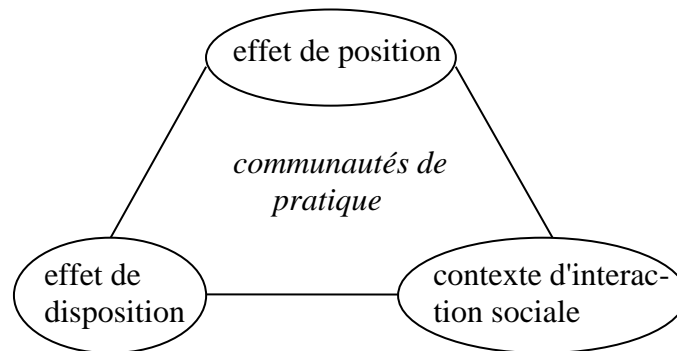
Si les "communautés de pratique" contribuent à alimenter, améliorer et renouveler les routines organisationnelles, elles incluent toutefois un risque de fermeture vis-à-vis de l'extérieur qui ne doit pas être sous-estimé. Elles représentent d'une certaine manière un modèle clos de la compétence, peu sensible à des finalités externes (l'environnement, le marché, le client...), celles-ci passant au second plan derrière les normes de métier régissant le collectif. Il est possible néanmoins de combattre ce risque de clôture:

- d'une part en donnant une légitimité aux idées provenant de la périphérie de l'organisation
- d'autre part en laissant aux salariés l'opportunité de développer un réseau professionnel externe à l'entreprise (Kops, 97).
- enfin en rappelant qu'une communauté de pratique n'est pas fatalement circonscrite à une unité physique de lieu et de temps (Richter, 88).

Ces communautés de pratiques sont structurées :

- par un effet de position, c'est-à-dire les attentes normatives associées au statut effectif ou perçu des acteurs en présence.

- par un effet de disposition, renvoyant aux capacités cognitives des individus, capacités de jugement, de perception et d'action acquises via la socialisation.
- par un contexte d'interaction sociale.



L'organisation, par la distribution des rôles qu'elle instaure, structure donc les trajectoires, les rythmes et les objets de l'apprentissage (Midler, 90). Cette structuration est potentiellement source de conflit; la plupart des blocages observés dans la dynamique d'apprentissage renvoient ainsi directement au statut effectif ou perçu des acteurs en présence. Duguid (91), pour sa part, rappelle le rôle des « acteurs - relais » capables d'assurer le lien entre les différentes communautés de pratique.

Une des tâches fondamentales du management stratégique, dans ce cadre, consiste à repérer et soutenir les communautés de pratique existantes ou émergentes (Hendry 96). La hiérarchie intermédiaire doit également retrouver toute sa place dans l'analyse des phénomènes d'apprentissage, tant elle occupe une place privilégiée, à l'intersection entre les apprentissages en boucle simple (exploitation des régularités) et les apprentissages en boucle double (remise en cause des schémas d'action).

## 2.2 – Un pilotage déficient de la tension entre les multiples processus d'apprentissage stratégique

La théorie des ressources élargit le champ d'analyse de l'avantage concurrentiel en proposant non seulement d'étudier les processus à travers lesquels il peut être défendu, mais également en s'interrogeant sur la façon dont il peut être élaboré ou recomposé dans la durée. De nombreux auteurs soulignent la coexistence au sein de l'entreprise de processus d'apprentissage dont les finalités clairement contrastées impliquent une situation de tension dialectique qui est au coeur même des pratiques de management stratégique.

a) la nécessité d'un apprentissage de deuxième ordre pour piloter différents types d'apprentissage : Argyris et Schön reprennent le concept forgé par Bateson (77) de deuterolearning - apprentissage de deuxième ordre – pour exprimer la capacité de l'organisation d'instruire le délicat passage d'un apprentissage en boucle simple (AO I) à un apprentissage en boucle double (AO II) (Argyris & Schön 96: 29). Ils recensent un certain nombre de mécanismes inhibiteurs de cette faculté de pilotage permettant à l'organisation de choisir en permanence entre ces deux types d'apprentissage: routines défensives, messages ambigus, caractère tabou de certaines questions qui ne peuvent faire l'objet d'une discussion ouverte,

des jeux de pouvoir incluant la capacité à contrôler autrui et aussi la faculté de trahir ses engagements, ainsi que le camouflage organisationnel à travers lequel certaines réalités sont susceptibles d'être masquées (Argyris & Schön 96, Argyris 90). C'est en décryptant les théories utilisées qui fondent ces mécanismes inhibiteurs qu'il devient possible de comprendre la façon dont l'organisation génère ses propres routines défensives. Ces dernières limitent à la fois l'étendue et la pertinence des processus d'apprentissage organisationnel susceptibles d'être instruits par l'entreprise.

Toutefois, l'inspiration cybernétique de leur modélisation socio-cognitive accorde une place centrale à la notion d'erreur: pour que l'apprentissage puisse avoir lieu, il faut qu'une erreur soit détectée... Ce postulat suppose en premier lieu que les acteurs se mettent d'accord sur l'identification de la situation-problème avant d'initier tout cycle d'apprentissage (Lewin, 1947). Or, à partir d'une étude destinée à comprendre comment se produisent les erreurs concernant l'administration des traitements en milieu hospitalier, Edmonson met en lumière divers facteurs de complexité qui rendent très difficile le repérage des erreurs (Edmonson 96b). Multiplicité des intervenants dans le processus thérapeutique – chirurgiens, infirmières – complexité des tâches à accomplir, difficulté de coordination, mais aussi, automatismes, jeux de pouvoir et enjeux émotionnels constituent autant de sources potentielles d'erreurs capables d'inhiber la capacité à détecter l'erreur et surtout la propension à la signaler. Ainsi, le contexte social dans lequel s'effectue la détection d'erreurs est déterminant: dans une équipe animée de façon consensuelle et ouverte, la propension à signaler les erreurs est plus forte, ce qui permet d'identifier et de discuter rapidement des problèmes perçus, et donc facilite le processus d'apprentissage collectif permettant de réduire la fréquence et la gravité des erreurs.

La finalité de l'apprentissage organisationnel telle qu'elle apparaît dans de nombreuses modélisations semble être davantage destinée à faciliter un retour à l'équilibre et aux routines, plutôt qu'à accroître la capacité de l'organisation à susciter des changements pertinents. Ainsi le processus d'apprentissage lui-même serait détourné de sa finalité première car il conduirait à renforcer et à cristalliser les mécanismes défensifs et finalement empêcherait l'organisation de se transformer (Fiol & Lyles 89, Levitt & March 8§). Argyris et Schön expriment cette dualité en soulignant la nature paradoxale de l'apprentissage: "the actions we take to promote productive organizational learning actually inhibit deeper learning." (Argyris & Schön 96: 281). Ils proposent un modèle d'intervention en 7 étapes afin de dépasser ce paradoxe et pouvoir affranchir partiellement l'organisation des blocages qui inhibent l'apprentissage en boucle double. L'apprentissage de deuxième ordre se réfère justement à la maîtrise progressive de ce cheminement destiné à reconstruire en permanence le potentiel d'apprentissage de l'organisation.

b) le management stratégique des processus d'apprentissage: vers une gestion paradoxale? : March (91) identifie un paradoxe clé entre apprentissage par exploitation et apprentissage par exploration. Chacune de ces modalités d'apprentissage n'est pas exempte de blocages potentiels.

- Pour Cyert et March (63), les entreprises sont susceptibles d'explorer de nouveaux comportements et d'enrichir leur répertoire stratégique en modifiant trois règles

fondamentales qui guident leur conduite : les buts, les règles de vigilance et les règles d'investigation. Mais en renforçant un sentiment d'anxiété et d'ambiguïté susceptible de perturber les individus, l'apprentissage par exploration peut paralyser en partie le fonctionnement de l'entreprise... L'exploration doit-elle être cantonnée à certaines zones périphériques de l'organisation, de façon à ne pas troubler ce qui fonctionne déjà bien dans l'entreprise? Quand la finalité de l'apprentissage n'apparaît pas clairement ou que l'effort requis semble totalement disproportionné, la motivation intrinsèque pour apprendre est anéantie, nourrissant un sentiment d'impuissance et de démobilisation (Schein 93b). Le problème central est alors de cerner les conditions organisationnelles dans lesquelles il semble possible d'induire un sentiment positif lié à l'apprentissage qui engendre de nouvelles explorations et qui soutienne les individus dans leurs tentatives contrôlées de transgresser des règles en vigueur...

- L'apprentissage par exploitation se traduit quant à lui par la mise en place d'un certain nombre de routines organisationnelles sur la base de l'expérience acquise. Cette posture qui consiste à exploiter des régularités, à apprendre par la pratique répétée, à affronter des situations de gestion qui présentent une certaine récurrence, n'a rien de nouveau en soi. Le concept de courbe d'expérience ne constitue-t-il pas l'une des illustrations les plus anciennes des liens potentiels entre apprentissage par exploitation et amélioration de la performance productive? Toutefois, fonder l'apprentissage organisationnel sur l'expérience est une attitude dangereuse pouvant entraîner une série des blocages : l'entreprise peut se trouver prise au piège de sa propre compétence en reproduisant des stratégies passées qui se sont avérées performantes mais qui ont toutes les chances d'être inefficaces dans un nouveau contexte concurrentiel (Levitt & March 88) ; l'entreprise peut développer des superstitions à propos de l'apprentissage en n'approfondissant pas les relations de causalité entre actions engagées et résultats obtenus... Ainsi, l'apprentissage par exploitation provoque une forme de "myopie organisationnelle" (Levinthal & March 93), qui renforce l'entreprise dans ses comportements compulsifs et restreint le répertoire de réponses stratégiques de la firme, dès lors que:

- l'imitation l'emporte sur l'expérimentation: (Levitt et March 88; Miner et Mezias 96)
- la faiblesse des systèmes de diagnostic et de contrôle ne permet pas de mettre à l'épreuve la pertinence des routines organisationnelles et la philosophie gestionnaire dont elles sont porteuses.
- le déni du travail réel (Dejours, 95), la non reconnaissance des obligations "implicites" de production (De Terssac, 92), l'assimilation des régulations autonomes développées par les opérateurs (Reynaud, 89) à une logique contestataire, de conquête d'autonomie, et non comme participant de l'efficacité productive, inhibent les possibilités d'intégration de nouvelles connaissances dans les routines organisationnelles.

Il semble toutefois que l'apprentissage par exploitation fasse l'objet d'une dévalorisation symbolique excessive dans la communauté de chercheurs qui travaillent sur l'apprentissage organisationnel. L'apprentissage par exploitation, en tentant de mettre en cohérence des situations stratégiques types avec un répertoire de réponses tendrait à réduire l'éventail des options stratégiques. Pour autant, on ne saurait mésestimer le rôle crucial que jouent ces routines dans l'amélioration et la stabilisation du fonctionnement organisationnel. Elles

contribuent à structurer les rôles par lesquels les savoirs tacites trouvent à s'exprimer (Hendry 96). L'efficacité organisationnelle dépend aussi de la capacité à assurer une prévisibilité minimale de comportements et à orienter les actions individuelles par des dispositifs cognitifs collectifs (Midler 90). Dans le même ordre d'idées, Adler et Cole (93) attribuent l'échec de la structure "humaniste" de Volvo à Uddevåla à une difficulté à mettre en œuvre cet apprentissage par exploitation, compte tenu notamment de temps de cycle plus longs et de la variété des tâches à assumer par les opérateurs. Par contraste, le plus haut niveau de productivité observé au sein du joint-venture Nummi (Toyota-General Motors) est imputable selon les auteurs à un plus haut degré de standardisation et des temps de cycles plus courts, qui facilitent davantage le repérage des apprentissages et leur transfert aux autres unités de l'organisation.

Apprentissage par exploitation et apprentissage par exploration doivent donc être pensés dans le cadre d'une relation dialectique. Peu de modèles ont illustré cette tension (Crossan, Lane & White 99) qui soulève à nouveau le problème de la performance. Il n'est pas rare en effet que l'apprentissage par exploration inhibe l'apprentissage par exploitation. A titre d'exemple, les changements opérés en matière de conception supposent un effort de formation conséquent dont les effets bénéfiques ne se font sentir que sur le long terme, générant ainsi une baisse transitoire de la productivité. Se pose ainsi le problème de la distance entre le temps nécessaire à l'acquisition de connaissances et leur inscription dans de nouvelles routines organisationnelles (Tsang 97). A contrario, on admettra qu'une entreprise qui serait entièrement tournée vers la face exploration s'interdirait de valoriser son savoir. Pour P. Senge (98), l'organisation ne saurait se perdre dans l'expérimentation permanente mais doit veiller à la standardisation et à la diffusion des apprentissages.

Le management stratégique consiste dans cette perspective à définir le type d'apprentissage organisationnel à promouvoir, soit en fonction de la situation dans laquelle se trouve l'entreprise, soit en fonction du projet stratégique qu'elle s'est fixée et de l'avantage concurrentiel qu'elle se propose de construire. Le pilotage de la tension dialectique entre ces différents types d'apprentissage suppose de s'interroger sur l'étendue et l'équilibre des espaces réservés à l'expérimentation et à l'exploitation au sein de l'organisation. Le pilotage de l'apprentissage organisationnel suppose de définir les conditions d'une équilibration dialectique – une oscillation contrôlée - de l'apprentissage par exploitation et de l'apprentissage par exploration.

### **23 – Une actualisation incohérente des cadres d'interaction qui aliène le potentiel d'apprentissage stratégique**

Afin d'étudier les processus d'apprentissage, certains travaux développent une approche totalement inversée qui apporte des éclairages complémentaires. Au lieu de considérer, comme la plupart des travaux sur l'apprentissage organisationnel, que c'est le développement cognitif qui permet une meilleure maîtrise des relations sociales, ces analyses postulent au contraire que "l'actualisation des principes organisateurs sociaux



donne lieu à l'accroissement des compétences cognitives" (Doise 89: 343). Il devient alors essentiel de comprendre en quoi différents contextes relationnels autorisent certains apprentissages aux dépens d'autres... Dans cette perspective, l'apprentissage stratégique est conçu comme un processus d'essence sociale qui se trouve produit et reproduit au cours d'interactions quotidiennes entre individus et entre organisations. La création de connaissances gagne à ne pas être considérée comme une activité purement cognitive mais plutôt comme la conséquence d'une activité sociale qui donne lieu à une pluralité irréductible d'interprétations et à un débat public.

Le développement de connaissances aux plans individuel et organisationnel s'effectue grâce au maintien et à l'évolution des activités sociales dans lesquelles les différents membres de l'entreprise sont engagés. Au fur et à mesure que l'organisation prend part à différentes activités, elle découvre les éléments contextuels qui autorisent la poursuite et l'approfondissement de ces activités. La capacité à percevoir la structure et la signification du contexte interactionnel est essentielle pour orienter et faciliter l'action: le cadre interprétatif utilisé détermine les actions possibles envisageables et sa pertinence est confirmée à travers la réussite des différentes activités qu'il a contribué à engager. Une compréhension profonde des implications relationnelles d'un contexte d'interaction donné va ainsi permettre de canaliser l'effort d'apprentissage en fonction d'une anticipation correcte des attentes, en partie normatives, des autres individus ou organisations impliqués dans l'activité sociale. Le développement d'une activité sociale implique par conséquent une exploration et une actualisation collective des cadres d'interaction qui rendent l'activité signifiante... et orientent directement son potentiel d'apprentissage.

En s'appuyant sur l'idée de la dualité du structurel (Giddens 87), certains auteurs (La Ville (de) 96, Gherardi 99) approfondissent le caractère réflexif inhérent au processus d'apprentissage organisationnel. En effet, tout processus d'apprentissage organisationnel contribue à produire et à re-produire les conditions contextuelles qui rendront possible la poursuite de certains apprentissages aux dépens d'autres. Les cadres d'interaction produits et reproduits à travers les activités sont progressivement routinisés et finissent par s'institutionnaliser. Cette faculté d'institutionnalisation des règles sociales qui ont rendu possibles les apprentissages passés est une caractéristique propre du processus d'apprentissage lui-même dont il ne faudrait pas ignorer l'importance. Parce qu'il recrée les conditions sociales qui ont présidé à son émergence et à son développement, le processus d'apprentissage organisationnel contribue à orienter et à canaliser les futurs efforts d'apprentissage de l'organisation. On peut ainsi mieux comprendre la nature duale du processus d'apprentissage qui d'un côté, actualise les conditions sociales destinées à soutenir les efforts collectifs d'expérimentation et d'exploration, mais de façon consubstantielle en s'institutionnalisant, conduit à contraindre les capacités d'apprentissage, à les canaliser, à les limiter, et finalement à créer des occasions et des situations de blocage.

La complexité de processus de structuration des apprentissages stratégiques est ainsi susceptible d'expliquer en partie l'apparition de blocages à différents niveaux.

Par exemple, une perception négative du contexte interactionnel, considéré comme suspicieux, peu ouvert ou trompeur (Glaser & Strauss 64) conduit à un engagement rétif, à une limitation des activités sociales envisageables en commun et appauvrit du même coup le potentiel d'apprentissage attribuable à l'interaction.

En outre, il n'est pas toujours facile, à partir des informations disponibles concernant le déroulement d'une activité, de cerner le niveau de cadrage pertinent pour donner un sens à la poursuite de l'interaction. L'ambiguïté caractérise des situations où plusieurs cadres peuvent être raisonnablement mobilisés afin d'attribuer un sens plausible à l'interaction (Weick 95: 91). Une erreur quant au cadre susceptible d'être appliqué à l'activité peut créer des attentes normatives décalées et mettre en cause la finalité même de l'interaction. Le caractère irréductible de l'ambiguïté crée une source de changement endogène et alimente la variété des interprétations concernant la finalité même de l'apprentissage, sa nature et les façons de le promouvoir au sein de l'organisation. Dans cette perspective, le pilotage des apprentissages stratégiques résulte d'un recadrage permanent - autour d'un ensemble de principes de sens - des interactions dans lesquelles l'entreprise s'engage pour développer ses activités.

Toutefois, face à l'incertitude et à l'ambiguïté, le processus de cadrage et de re-cadrage permanent du sens des activités se caractérise par une grande vulnérabilité. D'un côté, un rejet systématique de l'ambiguïté conduit à un renforcement des cadrages habituellement utilisés, qui se rigidifient et conduisent à des formes d'aveuglement, en n'autorisant que des apprentissages partiels. En revanche, une succession de cadrages incohérents concernant une activité, ne permet pas une actualisation progressive des principes sociaux selon lesquels l'activité est organisée, ce qui met en danger la finalité de l'interaction et dilue les possibilités d'apprentissage. Mais l'incohérence des cadrages n'apparaît pas forcément lors de situations exceptionnelles plus ou moins graves – crises, accidents, etc. – qui, en renforçant l'ambiguïté, désorientent les acteurs dans leurs pratiques quotidiennes et les déroutent des rôles qu'ils assument habituellement (Weick 91, Weick 93b). Parfois, les conséquences non intentionnelles des recadrages effectués pour poursuivre une activité habituelle, sont susceptibles de provoquer une rupture de la continuité des principes sociaux qui fonde l'interaction. Se développe alors un sentiment d'aliénation par rapport à la finalité de l'interaction qui est susceptible de rendre insensée toute tentative collective d'expérimentation et d'apprentissage.

Ces travaux ouvrent une perspective interactionnelle qui situe l'entreprise au cœur d'un réseau d'interactions, grâce auxquelles elle co-construit du sens, et structure des légitimations qui participent directement à façonner la continuité de son expérience identitaire. Cette approche conduit à reconnaître que le processus d'apprentissage stratégique ne peut être totalement maîtrisé ou contrôlé, mais résulte d'un enchevêtrement complexe d'activités sociales contextualisées. "Learning is a collective accomplishment which depends on a range of spatially and temporally distributed local practices lying outside the control of any organization and within the network of relationships." (Gherardi 99: 111). Quand bien même elle s'accompagnerait d'un fort contrôle *a posteriori*, la conduite du changement suppose ainsi de la part du dirigeant une part d'a-maîtrise délibérée, seule à même de mobiliser les acteurs (Vacquin 90). En outre, ces interprétations

mettent en lumière l'impact déterminant d'interventions purement rhétoriques: en modifiant parfois fondamentalement le cadre socio-culturel dans lequel les participants ont élaboré leurs conduites réciproques, elles légitiment certains types d'apprentissages au dépens d'autres et orientent le potentiel d'apprentissage de l'interaction. Ainsi, les conversations et les discours stratégiques sont au cœur même des pratiques stratégiques qu'ils contribuent à structurer durablement.

Cette réflexion en contrepoint nous sert de révélateur de la complexité des processus d'apprentissage stratégique. L'apprentissage stratégique est un processus social qui se structure autour ou grâce à un certain nombre d'artefacts: par les choix langagiers qu'il suppose, par la sémantique qu'il propose, par les problèmes qu'il définit et par les techniques qu'il promet, contribue à décrire le monde, à le décrypter, mais aussi à le produire et le transformer. Une analyse en termes de blocages souligne également que l'apprentissage résulte toujours d'un processus d'actualisation de relations sociales et ne peut être compris ni géré dans un vide social: les relations de pouvoir, les rôles attribués, les sources de légitimation mobilisées, etc. font partie intégrante du processus d'apprentissage. En outre, cette approche met en exergue le caractère toujours incomplet, ambigu, provisoire, fragile, instable et vulnérable des processus d'apprentissage mis en œuvre dans l'entreprise. De fait, les heuristiques envisagées pour débloquer les processus d'apprentissage stratégique, ne garantissent jamais le succès de ces derniers. Il y a là une invitation pour les chercheurs et les praticiens à faire preuve d'une réelle prudence – au sens de Vico (Vico 91: 239) - dans l'interprétation des processus d'apprentissage à travers lesquels les compétences clés sont susceptibles d'être déployées dans l'entreprise.

### **Conclusion: Entre description et prescription, y a-t-il une place pour une théorie de l'intervention sur les processus d'apprentissage stratégique ?**

Ce qui fait peut être le plus cruellement défaut aux travaux actuels sur l'apprentissage, c'est une théorie de l'intervention ainsi que le suggéraient déjà Argyris et Schön en 1978. Trop de recherches semblent en effet caractérisées par un a-pragmatisme théorique (Hendry 96). A. C. Edmonson (96a) s'inscrit dans cette perspective qui soumet à l'analyse critique trois des principales théories de l'intervention en organisation: celles d'Argyris, de Schein et de Senge. Elle montre que toute théorie de l'intervention englobe une théorie de la performance organisationnelle. Pour Schein, une performance organisationnelle dégradée traduit des valeurs culturelles inconsistantes et des processus collectifs trop pauvres. Senge, privilégiant une approche systémique, attribue l'inertie organisationnelle à une perception erronée des relations de causalité. Argyris enfin insiste sur la nécessité d'un travail de dévoilement auprès des managers et de leurs "théories en usage », c'est-à-dire des hypothèses qu'ils mobilisent effectivement dans l'action et non celles dont ils pensent qu'elles sous-tendent effectivement leurs actions.

Moins exclusives que complémentaires, ces approches représentent trois points de vue intéressants sur les mécanismes de changement et de l'apprentissage organisationnel. Le point de clivage le plus important concerne sans doute le statut et la position du chercheur par rapport aux acteurs internes avec qui il est engagé dans un processus de co-production

de connaissance. Pour Schein, il est ainsi essentiel que le chercheur ne partage pas ses hypothèses et ses intuitions de manière prématurée, afin d'éviter que les managers n'instaurent des mécanismes de défense avant qu'une relation de confiance suffisante ait été enclenchée. Senge est dans une démarche pro-active qui exclut d'emblée le recours à des tiers extérieurs (consultants) et reporte sur le chercheur la responsabilité d'impliquer les managers dans le diagnostic de leur propre système. Argyris est sans doute le plus affirmatif quant à la nécessité tant pour le chercheur que les acteurs internes d'être explicites sur leurs processus de raisonnements.

Par ailleurs, alors que la théorie des ressources procède d'une remise en cause quelque peu hâtive de la doctrine "stratégie-structure-systèmes de gestion" (Desreumeaux 95), pour lui substituer une régulation par la culture, il n'est pas inutile de rappeler ici le rôle des outils de gestion dans le repérage et la structuration des phénomènes d'apprentissage. Les outils de gestion, tout en permettant d'instruire les décisions stratégiques usuelles - décider, prévoir, contrôler - aident les acteurs à saisir les ressorts intimes de leurs actions, à se représenter l'organisation et ses interdépendances, et, à partir de là, à imaginer de nouveaux schémas d'évolution (Moison 98). Les audits sont ainsi une excellente opportunité pour l'entreprise de comprendre "sa façon d'être et d'apprendre" (Baumard 95). Dans le même ordre d'idées, l'exemple de la modernisation de la RATP (David 98) montre que l'instauration de nouvelles relations suffit rarement à initier un processus d'apprentissage. C'est ainsi l'introduction de nouveaux outils de gestion - entretiens d'évaluation notamment - contribuant à la fois à la production de connaissances nouvelles et une modification du cadre relationnel qui a permis la poursuite du processus de modernisation.

Les outils de gestion permettent également de travailler la relation entre apprentissage et changement, relation dont Romelaer (97) note qu'elle est quelque peu absente des recherches en Gestion des Ressources Humaines à l'exception des travaux récents sur la gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences. A l'appui de ce constat, d'autres auteurs (Vandangeon-Derumez & Grimand 99) ont mis en évidence l'importance des mécanismes de sélection et d'incitation dans la dynamique des processus de changement. Outils de rémunération, élaboration de référentiels de compétences constitution de groupes d'action qualité... orientent les apprentissages individuels et contribuent à la phase d'ancrage du changement décrite par Lewin. La problématique de l'apprentissage organisationnel amène ainsi à repenser le rôle des outils de gestion sur un registre qui relève moins de la conformation (encadrer, normer les comportements...) que de l'exploration (inventer de nouveaux schémas d'évolution collectifs, favoriser l'émergence de représentations partagées...)

## Références

- Argyris C., 1990, *Overcoming Organizational Defenses – Facilitating Organizational Learning*, Prentice Hall Inc., New Jersey, 169 p.
- Argyris C., Schön A., 1996, *Organizational Learning II – Theory, Method and Practice*, Addison-Wesley Publishing Company, USA, 305 p.
- Avenier M.-J. (Coord.), 1997, *La stratégie "chemin faisant"*, Economica, Paris, 393 p.
- Baumard, P., 1995, « Des organisations apprenantes ? Les dangers de la consensualité ? » *Revue Française de Gestion*, Septembre-Octobre 1995, pp 49-57.

- Barney, J., 1990, «Firm resources and sustained competitive advantage », *Journal of management*, Vol. 17, n°1, pp 99-120.
- Berry, M., 1983, *Une technologie invisible ? L'impact des instruments de gestion sur l'évolution des systèmes humains*, Paris, Editions du CRG.
- Besson P. (Coord.), 1997, *Dedans, dehors – Les nouvelles frontières de l'organisation*, Vuibert, Coll. Entreprendre, Paris, 217 p.
- Cohen M.D., March J.G. & Olsen J.P., 1972, « Garbage can model », *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, N°1, pp.
- Cyert R.M., March, J.G., 1963, *A behavioral theory of the firm*, Englewood cliffs, N.J., Prentice Hall.
- David, A., 1998, « Outils de gestion et dynamique du changement », *Revue Française de Gestion*, n° 120, Septembre-Octobre, pp 44-58.
- Dejours, Ch., 1995, *Le facteur humain*, PUF, Coll. « Que sais-je ? ».
- Desreumeaux, A., 1995, « Nouvelles formes d'organisation et évolution de l'entreprise », *Revue Française de Gestion*, n°116, Janvier-février, pp 86-108.
- De Terssac, G., 1992, *Autonomie dans le travail*, PUF.
- DiBella A., Nevis C., Gould J., 1996, Organizational learning style as a core capability, pp. 38-55, in Moingeon, B. & Edmonson A. (Eds.), 1996, *Organizational Learning and Competitive Advantage*, Sage Publications, 229 p.
- Duguid, P., 1991, « Organizational learning and communities of practice : Toward a unified view of working, learning and innovation », *Organization Science*, Vol. 2, n°7, pp 40-57.
- Edmonson, A., 1996a, « Three faces of Eden : the persistence of competing theories and multiple diagnoses in organizational intervention research », *Human Relations*, Vol. 49, n°5, pp 571-595.
- Edmonson A., 1996b, « Learning from mistakes is easier said than done: group and organizational influences on the detection and correction of human error", *Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 32, n°1, March, pp. 5-28.
- Easterby-Smith, M., 1997, « Disciplines of Organizational Learning : Contributions and Critiques », *Human Relations*, Vol.50, n°9, pp 1085-1113.
- Fahey, L. et Prusak, L., 1998, « The Eleven Deadliest Sins of Knowledge Management », *California Management Review*, Vol.40, n°3, Spring, pp 265-276.
- Fulmer, R.M. ; Keys, J.B., 1998, « A conversation with Peter Senge : New developments in organizational learning », *Organizational Dynamics*, New York, Vol. 27, n°2.
- Gherardi S., 1999, Learning as problem-driven or learning in the face of mystery?, *Organization Studies*, Vol 20, n°1, pp. 101-124.
- Giddens, A., 1987, *La constitution de la société*, trad. Française, Paris, PUF
- Glaser B., Strauss. A, 1964, Awareness, contexts and social interaction, *American Sociological Review*, XXIX, pp.669-679.
- Grant, R.M., 1991, « The resource-based theory of competitive advantage : implications for strategy formulation », *California Management Review*, Vol.33, n°3, pp 114-135.
- Grimand, A., 2000, « L'entreprise apprenante : une conceptualisation inachevée ? », *Revue Française de Gestion*, à paraître.
- Grimand, A. ; Vandangeon-Derumez, I., 1999, « L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle : vers une nouvelle conduite des processus de changement », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n°31-32-33, Mai-Octobre, pp 108- 126.

- Hamel, G. et Prahalad, C.K., 1989, « Strategic Intent », *Harvard Business Review*, pp 63-76.
- Hamel, G. et Prahalad, C.K., 1990, « The Core Competence of the Corporation », *Harvard Business Review*, n°68, Mai-Juin, pp 79-91.
- Hatchuel A., 1994, « Apprentissages collectifs et activités de conception », *Revue Française de Gestion*, N°99, Juin-Juillet-Août, pp. 109-120.
- Hendry, C., 1996, « Understanding and creating whole organizational change through learning theory », *Human Relations*, Vol. 49, n° 5, pp 621-641.
- Huber, G., 1991, « Organizational learning : the contributing processes et literatures », *Organization Science*, Vol 2, n°1, pp 88-115.
- Kim, D.H., 1993, « The link between Individual and Organizational Learning », *Sloan Management Review*, Fall, pp 37-50.
- Koenig G., 1997, Apprentissage organisationnel, pp. 174-177 in Simon Y., Joffre P. (Eds.), *Encyclopédie de Gestion*, 2ème édition, Paris, Economica.
- Koenig G., 1994, L'apprentissage organisationnel: repérage des lieux, *Revue Française de Gestion*, N°97, Janvier-Février, pp. 76-83.
- Kops, W.J., 1993, « Managers as self-directed learners. Findings from the public and private sector organizations », in H.B. Long Associates (Eds.), *Expanding horizons in self-directed learning*, pp 71-86.
- Laroche H., Nioche J.-P. (Coord.), 1998, *Repenser la stratégie – Fondements et perspectives*, Vuibert, Coll. Entreprendre, Paris, 378 p.
- La Ville (de) V., 1996, Apprentissages collectifs et structuration de la stratégie dans la jeune entreprise de haute technologie – Etude de cas et éléments de modélisation procédurale, *Thèse de Doctorat ès Sciences de Gestion*, Université Lyon III, 425 p.
- La Ville (de) V., 1998, L'apprentissage organisationnel: perspectives théoriques, *Cahiers Français*, N° 287, pp. 96-104.
- Levinthal, D. ; March, J. G., 1993, «The myopia of learning », *Strategic Management Journal*, Vol. 14, pp 95-112.
- March J.G., 1991/1992, Learning and the theory of the firm, *Economia e Banca – Annali Scientifici*, 5-6, pp. 15-35.
- March, J.G., 1991, « Exploration and Exploitation in Organizational Learning », *Organization Science*, Vol. 2, pp 71-87.
- Martinet, A. Ch., 1998, « La lecture stratégique du diagnostic global », Papier de recherche n°6, Euristik, IAE Lyon 3.
- Martinet, A. Ch., 1997, « Le changement du point de vue de la pensée stratégique », Papier de recherche Euristik, n°2, IAE Lyon 3.
- Midler, C., 1990, « Apprentissage et organisation », Actes du séminaire Condor, Séance du 11 janvier, pp75-90.
- Moingeon B., Edmonson A. (Eds.), 1996, *Organizational Learning and Competitive Advantage*, Sage Publications, 229 p.
- Moison, J. C., 1997, « Du mode d'existence des outils de gestion », Actes du séminaire Condor, Séance du 23 janvier, pp 7-37.
- Nonaka, I., 1994, « A Dynamic Theory of Knowledge Creation » , *Organization Science*, Vol. 5, n°1 pp 14-37.
- Nonaka, I., 1990, « Redundant, overlapping organization : a japanese approach to managing the innovation process », *California Management Review*, Vol. 32, n°3, pp 27-38.

- Polanyi, M., 1967, *The tacit dimension*, Garden City, New York.
- Puthod D. & Thévenard C., 1999, L'avantage concurrentiel fondé sur les ressources: une illustration avec le groupe Salomon, *Gestion 2000*, Mai-Juin, pp. 135-154.
- Reix, R., 1995, « Savoir tacite et savoir formalisé dans l'entreprise », *Revue Française de Gestion*, Septembre-Octobre 1995, pp 17-28.
- Reynaud, J.D., 1989, *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Armand Colin, Paris.
- Schein, E., 1993a, *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Schein, E., 1993b, « How can organizations learn faster : the problem of entering the green room », *Sloan Management Review*, Vol. 34, N°2, pp 85-92
- Senge, P. , 1990a, *The Fifth Discipline – The art and practice of the learning organization*, New York, Doubleday.
- Senge, P., 1990b, « The Leader's New Work : Building Learning Organizations », *Sloan Management Review*, Fall, pp 7-23.
- Tsang, R.W., 1997, « Organizational learning and the learning organization : a dichotomy between descriptive and prescriptive research », *Human Relations*, Vol. 50, n°1, pp 73-89.
- Tsoukas, H., 1996, « The Firm as a Distributed Knowledge System : a Constructionist Approach », *Strategic Management Journal*, Vol. 17., Winter special issue, pp 11-25.
- Vacquin, H. , 1990, « Changer de changement », *Droit Social*, n°2, février, pp 147-148.
- Weick, K. E., 1991a, « The Nontraditional Quality of Organizational Learning », *Organization Science*, Vol. 2, n°1, February.
- Weick, K. E., 1991b, « The vulnerable system : an analysis of the Tenerife air disaster », pp. 117-130 in Frost P.J. and al. (Eds.), *Reframing Organizational Culture*, Sage Publications, London
- Weick K.E., 1993a, « Organizational redesign as improvisation », pp. 346-379, in Huber G.P. & Glick W.H. (Eds.), *Organizational Change and Redesign*, New York, Oxford University Press.
- Weick K.E., 1993b, « The collapse of sense-making in organizations : the Mann Gluch disaster », *Administrative Science Quarterly*, Vol. 38, pp. 628-652.
- Weick K. E. , 1995, *Sensemaking in Organizations*, California, Sage Publications.
- Weick, K. E., 1996, « The rôle of renewal in organizational learning », *International Journal of Technology Management*, Vol. 11, n°7/8, pp.738-746.
- Weick, K. E., 1998, « Improvisation as a mindset for organizational analysis », *Organization Science*, Vol. 9, N°5, Sept / Oct, pp. 543-555.

**Présentation des auteurs :**

Amaury Grimand est Maître de Conférences à l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne et chercheur associé au sein d'Euristik (Upres-a CNRS 50 55), équipe de recherche en management stratégique de l'IAE Lyon 3. Ses travaux actuels se situent à l'intersection entre Gestion des Ressources Humaines et Management Stratégique et portent sur la gestion des compétences, l'apprentissage organisationnel, la dynamique des processus de changement, le management des connaissances dans les sociétés de conseil.

Valérie-Inés de La Ville est Maître de Conférences à l'Institut d'Administration des Entreprises de l'Université de Poitiers et chercheur associé au CEREGE, centre de recherche en gestion de l'Université de Poitiers. Ses recherches portent sur le développement des connaissances au sein de l'entreprise, la formation de la stratégie, l'entrepreneuriat high tech, les processus d'apprentissages collectifs et le management des réseaux.