



HAL
open science

L'entreprise apprenante : une conceptualisation inachevée ?

Amaury Grimand

► **To cite this version:**

Amaury Grimand. L'entreprise apprenante : une conceptualisation inachevée?. Actes de la 7ème Conférence de l'AIMS, May 1999, Chatenay-Malabry, France. hal-04475794

HAL Id: hal-04475794

<https://hal.science/hal-04475794>

Submitted on 23 Feb 2024

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.

**L'ENTREPRISE APPRENANTE :
UNE CONCEPTUALISATION INACHEVEE ?**

Amaury GRIMAND
Maître de Conférences en Gestion
Université Jean Monnet – Saint-Etienne
Chercheur EURISTIK, Upres-a CNRS 50 55, IAE Lyon 3
15 quai Claude Bernard, BP 638, 69239 Lyon Cedex 2
Tél : 04.72.72.21.58.
Fax : 04.72.72.45.50.
E-mail : amaury05@infonie.fr

Mots-clés : entreprise apprenante, outils de gestion, management des savoirs.

L'ENTREPRISE APPRENANTE : UNE CONCEPTUALISATION INACHEVÉE ?

Introduction :

Entreprise apprenante, organisation qualifiante, apprentissage organisationnel... Les termes ne manquent pas pour désigner la place croissante prise aujourd'hui par la gestion des savoirs dans la création de valeur ajoutée et ce que d'aucuns annoncent comme l'avènement d'un nouveau modèle socio-productif. Cet article propose un essai d'articulation entre ces différents courants de recherche tout en les inscrivant dans le paradigme émergent de la théorie des ressources en management stratégique. Il soumet les notions d'entreprise apprenante et d'apprentissage organisationnel à un questionnement critique, en confrontant à l'épreuve des faits leurs principes structurants et postulats implicites. A compter de cette critique, nous suggérons plusieurs pistes d'améliorations et développons un corps de propositions afin de donner à ces notions un tour plus opératoire. Sont ainsi successivement examinées : la place occupée par les dispositifs de gestion dans la structuration de l'entreprise apprenante, la diversité irréductible des modèles identitaires et professionnels, des logiques sociologiques auxquelles elle doit nécessairement s'affronter, les modalités d'articulation entre apprentissage individuel et apprentissage organisationnel, logique d'exploitation et logique d'exploration.

1 - Entreprise apprenante et apprentissage organisationnel : des « attracteurs étranges »¹

1.1. Un premier essai de clarification sémantique :

Les notions d'entreprise apprenante et d'apprentissage organisationnel connaissent depuis plusieurs années un succès certain dans la littérature en management stratégique et contribuent à alimenter un débat théorique important. Si le concept d'apprentissage n'est pas nouveau, sa transposition de la sphère individuelle à la sphère des organisations est plus récente. Ces notions peuvent être qualifiées d'« attracteurs étranges », au sens où la difficulté à en donner une définition opératoire contraste avec l'usage extensif qui en est fait. A cet égard, on concèdera qu'il n'est pas toujours facile pour le praticien comme pour le chercheur de se repérer au sein de cette pluralité sémantique. Pour autant, et sans nier les différences d'approches entre ces deux courants², nous considérons qu'ils partagent un certain nombre de postulats et d'hypothèses implicites forts (sur les processus de changement, les formes d'apprentissage, la vision du corps social...) et que les conditions de leur émergence peuvent faire l'objet d'une analyse conjointe. On

¹ Expression que nous empruntons à G. Le Boterf, De la compétence : essai sur un attracteur étrange, Editions d'Organisation, 94.

² La littérature sur l'apprentissage organisationnel engage ainsi une démarche de construction théorique, développe une approche descriptive et compréhensive des modes de fonctionnement organisationnels quand la littérature sur l'entreprise apprenante semble davantage à finalité normative ou prescriptive, orientée vers la recherche d'un idéal-type de la « bonne » organisation. De ce point de vue, il n'est guère surprenant de voir le champ de l'entreprise apprenante investi majoritairement par des consultants et des praticiens de la fonction ressources humaines, le champ de l'apprentissage organisationnel étant surtout investi par le milieu académique. Par delà ces différences, la faiblesse des investigations empiriques est souvent citée comme l'un des travers majeurs de cette double littérature sur l'entreprise apprenante et l'apprentissage organisationnel (Huber, 91).

observera par ailleurs que les problématiques et les concepts de base issus de la littérature sur l'apprentissage organisationnel (apprentissage en simple/double boucle, notion de routine organisationnelle, question des liens entre les niveaux de l'apprentissage individuel et organisationnel...) ont depuis quelques années largement investi le champ de l'entreprise apprenante, justifiant ainsi une approche commune de ces deux courants.

1.2. La théorie des ressources en filigrane

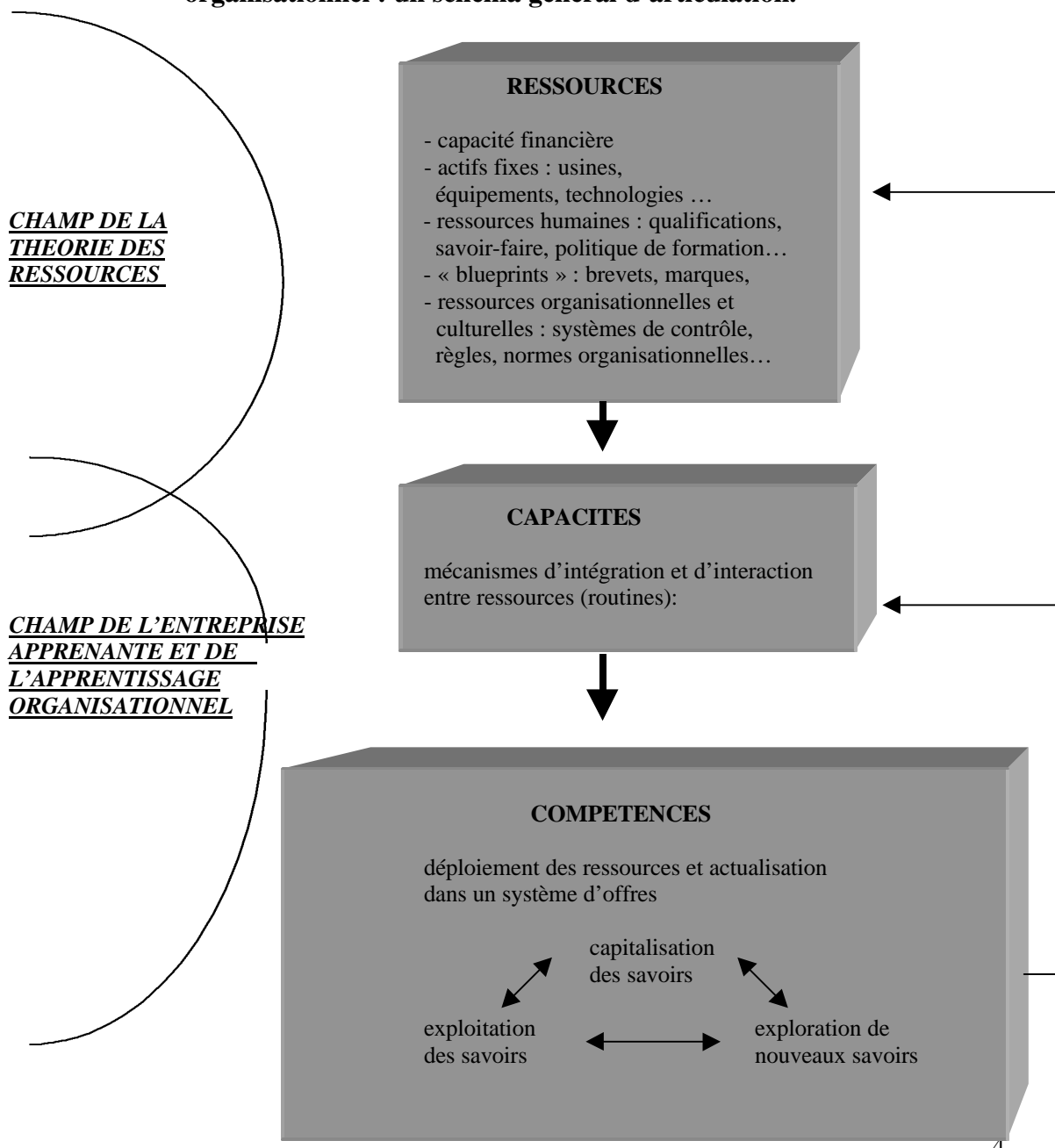
Le succès des notions d'entreprise apprenante et d'apprentissage organisationnel peut selon nous être interprété à la lumière de la théorie des ressources en management stratégique. En effet, ce courant de recherche, en pleine expansion, réhabilite d'une certaine manière le rôle du leadership, dans sa capacité à construire et concrétiser une « intention » ou une « vision » stratégique (Hamel, Prahalad, 89). Prenant délibérément le contrepied d'une vision « éco-logique » (Martinet, 97) de la stratégie, c'est-à-dire soumise aux exigences de l'environnement et aux contraintes structurelles de l'industrie (Porter, 80), les approches « ressource-based » réaffirment l'idée d'une logique de développement interne de l'entreprise, à travers la construction et la transformation d'un avantage concurrentiel durable. Qu'elle définisse l'entreprise comme l'articulation d'un système d'offre et de prestations (Koenig, 96), un ensemble de ressources et de compétences (Barney, 91), ou qu'elles proclament le retour au métier, ces approches modifient en profondeur la vision de la construction de l'avantage concurrentiel. Dans cette perspective, la genèse du profit et de la croissance serait ainsi moins liée à la structure de l'industrie (barrières à l'entrée, degré de concentration, facteurs clés de succès ...) qu'à la capacité de l'entreprise à engager un processus original d'accumulation, de consolidation et de combinaison de ses ressources et compétences clés (Meschi, 97). Ressources et compétences constituent dès lors le socle de la position concurrentielle de l'entreprise, la stratégie ayant vocation à gérer au mieux le potentiel de génération de rente qu'elles représentent (Arrègle, 95). Il serait devenu davantage question de modifier les règles du jeu concurrentiel que de les subir (Métais, Roux-Dufort, 97). La réflexion sur l'organisation apprenante et les processus d'apprentissage a pour ambition, dans ce cadre, de permettre aux entreprises de développer ex ante des compétences distinctives, et non plus seulement de s'adapter ex post aux conditions de marché (March, 91). La capacité des entreprises à réaliser un apprentissage rapide et efficace s'affirmerait ainsi comme un facteur majeur de compétitivité (Koenig, 94). C'est bien une capacité d'expérimentation permanente, d'investigation du fonctionnement organisationnel qui semblent en jeu (Argyris et Schön, 96). La notion de compétence fondamentale (« core competence ») développée par G. Hamel et C. K. Prahalad (90) s'inscrit également dans cette perspective. Participant du processus de différenciation stratégique de l'entreprise, les compétences fondamentales ne se réduisent pas à une accumulation de ressources (actifs physiques, financiers, ressources humaines, technologie...etc.), mais expriment une capacité d'intégration, de combinaison entre ces ressources. Les auteurs définissent ainsi les compétences comme la coordination de savoir-faire productifs hétérogènes et l'intégration de technologies multiples. De fait, il semble que l'accent se déplace du management des ressources vers la gestion de leurs interfaces ou des liens qui les unissent.

1.3. Un schéma général d'articulation

L'apprentissage collectif intervient ici pour exploiter au mieux les combinaisons existantes entre ressources et en susciter de nouvelles. Cette conception rejoint celle développée par Nelson et Winter (82), pour qui les ressources de l'entreprise s'inscrivent dans des routines et capacités organisationnelles nécessaires à la production du savoir collectif. L'émergence des thèmes de l'entreprise apprenante et de l'apprentissage organisationnel dans le champ de la théorie des ressources témoigne 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 d'apprentissage (Martinet, 98).

Nous proposons ci-après un schéma d'articulation général permettant de saisir les liens existants entre les trois champs théoriques précédemment évoqués : théorie des ressources, entreprise apprenante, apprentissage organisationnel.

Figure 1 : théorie des ressources, entreprise apprenante, apprentissage organisationnel : un schéma général d'articulation.



Ce bref exposé des conditions d'émergence de l'entreprise apprenante et de l'apprentissage organisationnel dans le champ du management stratégique est selon nous nécessaire, si l'on veut correctement appréhender les principes fondateurs et hypothèses implicites portées par ces notions. C'est précisément l'objet de la partie suivante. Bien que se focalisant sur la notion d'entreprise apprenante et la soumettant au questionnement critique, les limites conceptuelles et opérationnelles pointées ci-dessous nous semblent également pouvoir s'adresser aux théories de l'apprentissage organisationnel.

2 - L'entreprise apprenante : principes structurants et postulats implicites :

Les définitions de l'organisation apprenante sont multiples et empruntent à des champs théoriques et disciplinaires aussi divers que l'approche socio-technique, le management des ressources productives, le management stratégique, la gestion des ressources humaines, la sociologie des organisations...etc. Nous nous limiterons ici volontairement à la définition qu'en donne P. Senge (91), l'un de ses principaux théoriciens, et qui en fait un lieu où « *les personnes augmentent continuellement leurs capacités de créer les résultats qu'ils désirent vraiment, où de nouveaux modèles de pensée sont développés, où les aspirations collectives sont encouragées et où les individus apprennent continuellement comment apprendre ensemble* ».

Cette définition résume les hypothèses et principes fondateurs de cette forme d'organisation développée par l'auteur dans son ouvrage « La cinquième discipline » :

Tableau 1 – L'entreprise apprenante : principes fondateurs

- des salariés engagés dans une dynamique permanente d'auto-apprentissage, orientés vers le développement professionnel et personnel.
- une organisation capable de modifier son comportement, de générer de nouvelles connaissances par une mise à l'épreuve régulière de ses modèles mentaux et cadres d'interprétation dominants.
- la construction de normes communes et partagées autour d'une « vision » stratégique.
- l'apprentissage en équipe.
- le développement d'une pensée systémique qui suggère d'aborder les problèmes dans leur intégralité et leurs interrelations multiples.

D'après Senge (91)

Ce premier repérage des caractéristiques et principes structurants de l'organisation apprenante peut laisser au premier abord le lecteur dubitatif :

- par son caractère de généralité : que faut-il entendre précisément par « dépassement des modèles mentaux » ?
- par son caractère tautologique : une organisation apprenante serait composée d'individus qui apprennent continuellement comment apprendre ensemble ...
- par l'ambiguïté même qu'elle induit quant au sujet de l'apprentissage : N'est ce pas faire preuve d'un anthropomorphisme implicite que d'étendre le concept d'apprentissage aux organisations ? N'est-on pas plutôt fondé à parler d'individus ou de collectifs qui apprennent dans un contexte organisationnel déterminé ?

- par sa prétention universaliste, l'entreprise apprenante pouvant être assimilée à un idéal-type, une nouvelle mouture du « one best way organisationnel » .

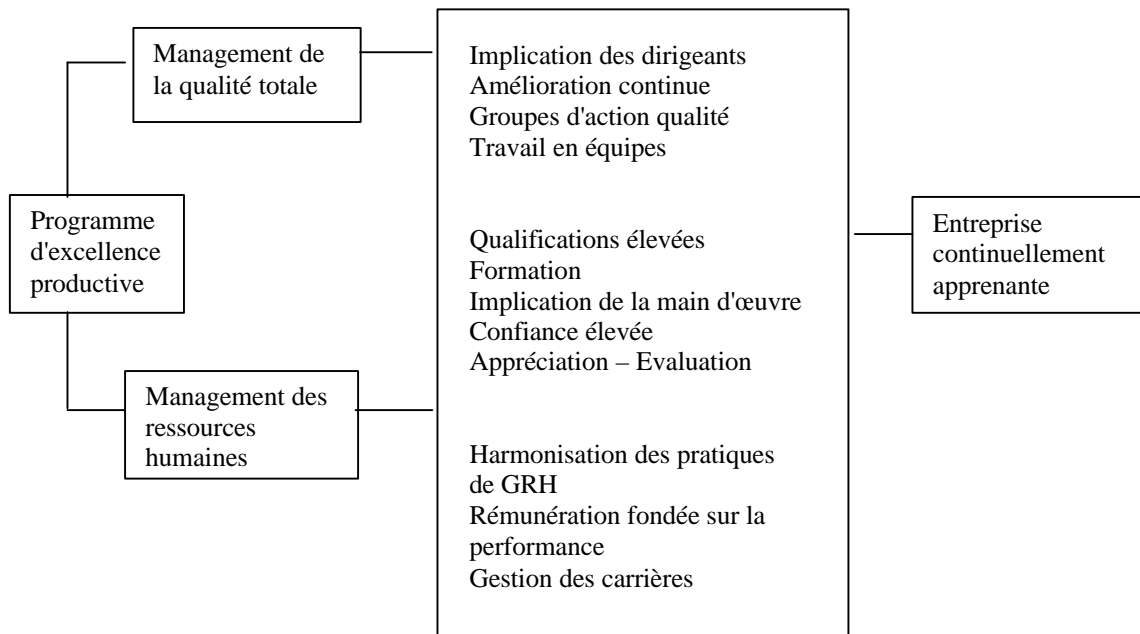
Certes, on repérera dans la littérature des approches plus pragmatiques de ce concept qui s'efforcent d'identifier les nouvelles pratiques de gestion portées par l'entreprise apprenante ³. Un inventaire (non exhaustif !) de ces pratiques est proposé dans le tableau suivant :

Tableau 2 – Entreprise apprenante et pratiques de gestion

Pratiques de gestion	Auteurs
La création d'une « vision stratégique », d'un idéal-type stimulant reposant sur la formulation d'objectifs clairs et partagés	(Senge, 90 Handy, 95)
Un haut niveau de participation des membres de l'organisation et un apprentissage stratégique ouvert à l'expérimentation (« learning by doing »).	Zarifian (88) Revans (83) Handy (78)
Un apprentissage inter-entreprises via notamment des démarches de benchmarking	Burgoyne, Pedler, Boydell (91)
Le développement de systèmes d'information et de contrôle orientés vers une évaluation permanente de la performance organisationnelle. La mise en œuvre de dispositifs (retour d'expérience, groupes de progrès...) permettant de standardiser et de diffuser les apprentissages.	Starkey (98) Watkins et Marsick (93)
Une « hypothèse de compétence » des salariés qui autorise un minimum de supervision hiérarchique et des structures organisationnelles aplaties.	Handy (95)
Un apprentissage collectif porté par des « acteurs relais » diffusant les nouvelles idées dans l'organisation. Des processus de socialisation et d'interaction sociale entre individus permettant l'émergence de « communautés de pratiques »	Watkins & Marsick (93) Senge (90) Duguid (91)
Une exploitation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (bases de données, intranet...) afin d'organiser un partage et une accessibilité de l'information en interne.	Burgoyne, Pedler, Boydell (91)
Une opportunité pour les salariés de développer un réseau professionnel interne et externe à l'organisation	Kops (97)
Le développement de mécanismes d'incitation destinés à favoriser l'implication personnelle (commitment) : systèmes de rémunération fondés sur une reconnaissance des compétences acquises, ouverture des filières d'évolution professionnelles, interaction formation-organisation...etc.	Amadiou, Cadin (96)
Un accent porté sur la culture organisationnelle autour de démarches intégratrices : qualité totale, redéfinition de l'interface client...etc.	Zarifian (88)

L'expérience de Cadbury initiée au milieu des années 80 sur son unité de transformation de chocolat de Bournville (Royaume-Uni) est une tentative intéressante pour donner un contenu opérationnel à la notion d'entreprise apprenante. Elle mobilise de manière conjointe une démarche de qualité totale et de management des ressources humaines, visant à accroître la maîtrise globale sur le processus de production. Le schéma suivant visualise les caractéristiques essentielles de la démarche :

³ On consultera à ce propos la synthèse qu'en propose P. Krupka, « Introduction à l'entreprise apprenante », cahiers de recherche du groupe ESC Normandie Le Havre/Caen, Novembre 95.



Parmi les principes fondateurs de la réorganisation, on relèvera :

- un allègement très sensible de la ligne hiérarchique aboutissant à la suppression des postes de contremaîtres.
- l'introduction de transversalité au sein de l'organisation, via la constitution de groupes d'action qualité associant différents services et catégories statutaires et débattant des spécifications techniques des équipements.
- le développement concomitant de la polyvalence au sein des équipes de production, celles-ci étant appelées à prendre en charge une part croissante des activités de maintenance et ayant la responsabilité du contrôle statistique de process. Cette extension du champ d'intervention des opérateurs vise entre autres à multiplier les occasions d'apprentissage et de développement de nouvelles compétences en accordant une part significative à la gestion des aléas et des dysfonctionnements.
- la reconnaissance des compétences acquises dans la nouvelle grille de classifications et qui apparaît ici comme la contrepartie de la demande d'implication. Cette reconnaissance aboutit notamment à la création d'un nouveau coefficient pour les techniciens expérimentés. Elle prend également la forme de certifications internes validant des parcours de formation suivis par les salariés.

(D'après Kelleher, 97)

Malheureusement, force est de constater que cette tentative d'opérationnalisation de la notion d'entreprise apprenante ne dissipe pas les ambiguïtés précédemment évoquées. En particulier, la place dévolue aux ressources humaines dans la dynamique d'apprentissage apparaît peu lisible : quid des liens entre apprentissage individuel et apprentissage organisationnel ? En quoi la culture organisationnelle peut elle être facteur d'apprentissage ? L'instauration de dispositifs de gestion (rémunération, formation, gestion des carrières...) suffit-elle à garantir une homologie entre des « *organisations sommées d'apprendre* » et des individus « *capables et volontaires pour la même démarche* » (Castro, Guérin, Lauriol, 95) ?

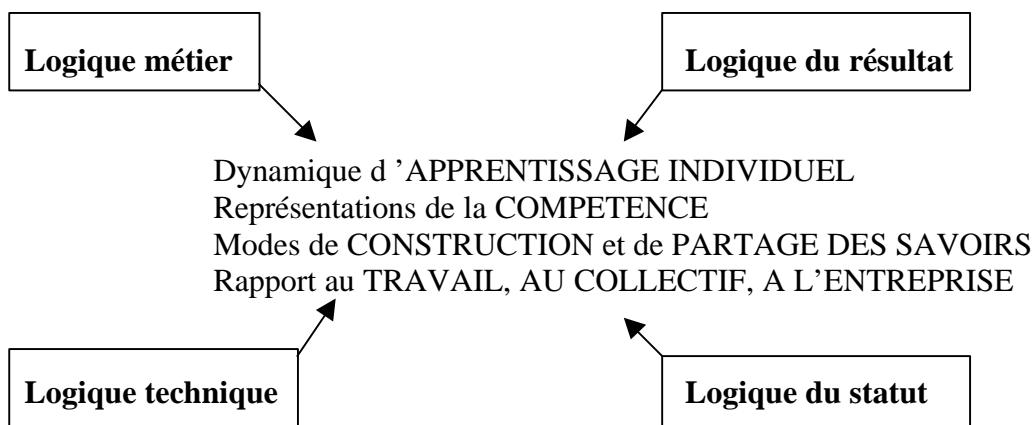
Cette présentation rapide des caractéristiques de l'entreprise apprenante laisse apparaître sinon des contradictions, du moins des questions non résolues. Nous les abordons dans la partie suivante.

3 - Les failles de l'entreprise apprenante :

3.1. Une réification de l'organisation ?

La plupart des travaux sur l'organisation apprenante témoignent d'un anthropomorphisme implicite, en donnant à voir des organisations qui, en elles-mêmes, seraient porteuses de l'acquisition de nouvelles compétences. C'est du moins le constat formulé par De la Ville (98) qui met en doute les travaux fusionnant les niveaux de l'apprentissage individuel et de l'apprentissage organisationnel. De ce point de vue, on sera gré à Argyris et Schön (96) de rappeler que l'apprentissage repose d'abord sur des individus qui interagissent dans un contexte organisationnel qui imprime un cadre à l'action collective. En choisissant d'aborder la notion d'entreprise apprenante à un niveau beaucoup trop agrégé, la plupart des travaux actuels prennent le risque d'occulter la dimension conflictuelle et contradictoire de la vie des organisations. Il y a là une vision caricaturale de la réalité sociale, réduite à des catéchismes simplistes, où l'on évoque pêle-mêle le « plus qu'apporte le groupe », la nécessité « d'apprendre des autres », voire de « se faire confiance à priori » ! (Mack, 93). De ce point de vue, le débat actuel sur l'organisation apprenante nous semble ignorer tout un pan de la sociologie des organisations. Les travaux de Dubar (91,96) sur les processus de socialisation, de Sainsaulieu et al. (97) sur les mondes sociaux de l'entreprise, témoignent s'il en est de la diversité irréductible des logiques identitaires et professionnelles à l'œuvre dans les organisations. Force est d'admettre que le modèle de la compétence, de l'apprentissage n'est, aux yeux des salariés, ni plus rationnel ni plus légitime que d'autres modes d'identification à l'entreprise. Dubar identifie ainsi dans ses travaux quatre modèles identitaires, quatre logiques de professionnalisation qui instituent autant de représentations différentes du rapport au travail, au collectif, à l'entreprise, et partant, de ce que peut être une dynamique d'apprentissage. Nous en résumons ci-après, sous d'autres intitulés, les caractéristiques majeures :

**Figure 2 – Logiques identitaires et dynamiques d'apprentissage
(D'après Dubar, 91,96 ; Sainsaulieu et al. , 97.)**



- la **logique du résultat** se centre sur les aspects codifiables et visibles du travail, amenant souvent à confondre dans le même registre compétence et performance. Elle marque le primat des critères comportementaux et relationnels. S'inscrivant dans un

registre individualiste, elle est peu sensible aux solidarités collectives et promeut la mobilité comme mode privilégié d'apprentissage, de construction de la compétence.

- **la logique de métier**, pour sa part, marque une valorisation de la technique dans le registre symbolique. Elle insiste sur la dimension temporelle de l'apprentissage et l'immersion au sein d'un collectif. Elle participe d'un rapport affectif au travail plus que de l'adhésion à l'entreprise. Les « normes » de métier, le « code de l'honneur » régissent les comportements au travail, venant en cela compléter (ou contredire !) le système de règles prescrites (De Terssac, 92).

- **la logique technique** signale l'expertise, dûment authentifiée par un diplôme. La compétence se définit ici comme la capacité à mener à bien l'expérimentation pratique de savoirs abstraits. L'apprentissage individuel repose sur l'interaction formation initiale / formation continue et est assez largement déconnecté de la situation de travail. Les salariés s'inscrivant dans ce registre développent le plus souvent des stratégies opportunistes en mobilisant des réseaux tant internes qu'externes à l'entreprise.

- **la logique du statut** regroupe des salariés positionnés sur des activités à faible valeur ajoutée, généralement dotés d'une formation initiale faible ou inexistante. Privilégiant les conditions et l'environnement de travail, quand ce n'est pas la sphère « hors travail », la réticence des agents à toute forme de mobilité les place d'autant plus à l'écart du système social d'entreprise.

La logique du statut amène à questionner par ailleurs la prétention intégratrice et universalisante de l'organisation apprenante. Cette dernière ne relèverait-elle pas davantage d'un idéal-type réservé à une élite professionnelle ? Les salariés ont-ils tous une propension égale à l'autonomie et l'apprentissage ? A-t-on jamais observé que les innovations organisationnelles avaient un effet mécanique sur le développement des compétences ?

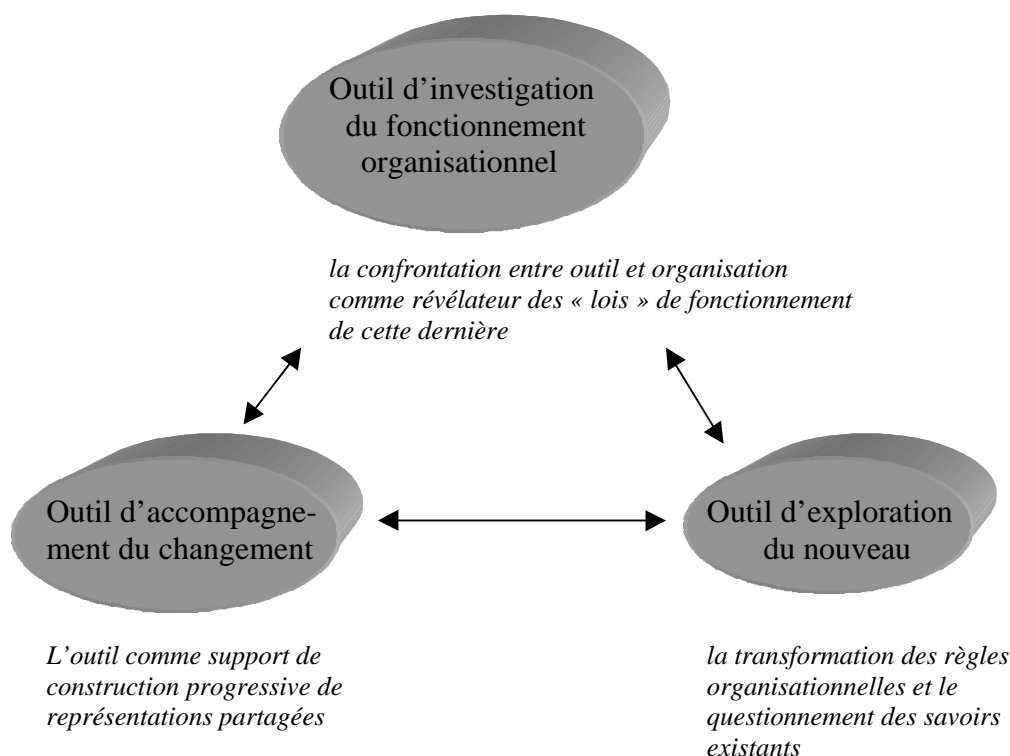
L'entreprise apprenante se doit de composer avec ces 4 logiques identitaires, en définissant, sinon les voies possibles de compromis, du moins les possibilités d'interaction (Cf proposition 1, § 4.1.). En effet, la coexistence de ces logiques identitaires, de ces « sous-cultures », qui définissent chacune des voies alternatives d'apprentissage, est identifiée par Schein (85) comme l'une des sources majeures de blocage dans l'apprentissage organisationnel.

3.2. Un défaut d'instrumentation ?

Pour Peter Senge (90), la construction d'organisations apprenantes commence par l'exercice et l'affirmation d'une intention ou d'une vision stratégique, qui, au regard de la réalité actuelle, génère une tension créatrice, moteur de la transformation de l'organisation. Cette conception replace le rôle du leadership sur le devant de la scène, tout en contribuant à faire de la régulation culturelle – au sens du partage de valeurs et d'objectifs communs – la forme de régulation dominante dans les organisations contemporaines. Pour autant, si l'exercice d'une vision stratégique réinstalle le rôle charismatique du leader, la mise en œuvre de cette vision, rappelle Senge, reste largement répartie, investie par les acteurs de l'organisation, de sorte qu'elle résulte d'un processus d'émergence. A l'instar de Desreumeaux (96), on lira en filigrane de l'« organisation apprenante » une critique de la doctrine stratégie/structure/systèmes de gestion comme « *base d'explication et de prescription en matière organisationnelle* ».

Pour notre part, il y a là une représentation de l'organisation singulièrement désincarnée, an-historique, et a-contextuelle, qui sous-estime gravement le rôle structurant des outils et dispositifs de gestion. Les travaux conduits depuis plusieurs années par le CGS montrent, de ce point de vue, que les outils de gestion ouvrent autant à la prescription qu'à la délibération (Moisdon et al., 97), et constituent des supports privilégiés d'apprentissage de l'action collective. Dans la même perspective, A. David (96), traçant un lien entre changement et conception des dispositifs gestionnaires, montrent que ceux-ci ne sauraient être réduits à leur fonction normative, celle qui consiste à orienter les comportements, à assurer une prévisibilité minimale de ces derniers. L'auteur assigne ainsi trois autres finalités aux outils de gestion, qui, isolément ou simultanément, alimentent la dynamique de l'apprentissage collectif en organisation. Nous les synthétisons dans le schéma suivant :

Figure 3 – De la conformation à l'exploration : les dimensions des outils de gestion (D'après David, 96, 98; Moisdon et al., 97)



Dans cette perspective, l'instrumentation de gestion a moins vocation à imposer des modèles d'action, une rationalité unique, qu'à définir un cadre de référence permettant de structurer les négociations d'acteurs dans un contexte complexe. Cette tendance accompagne par ailleurs un mouvement de décentralisation dans l'usage des outils de gestion qui apparaissent de moins en moins comme l'apanage du management supérieur de l'entreprise. Les débats actuels sur la planification stratégique illustrent bien cette dimension des outils de gestion, tournée vers l'apprentissage collectif et l'exploration de nouveaux savoirs.

PLANIFICATION STRATEGIQUE ET APPRENTISSAGE

Une recherche récente (Wilson, 94) suggère une évolution des systèmes de planification stratégique vers des processus davantage délibératifs, associant la ligne hiérarchique et accompagnant un mouvement de décentralisation de la planification en direction des unités opérationnelles. Dans le même temps, et dans une perspective d'apprentissage organisationnel, les entreprises semblent privilégier l'usage simultané de différentes méthodes de planification : compétences fondamentales, méthode des scénarios, benchmarking, démarches de qualité totale...A. Ch. Martinet (96), pour sa part, prenant appui sur l'exemple d'EDF, analyse les enjeux d'un usage procédural de la planification stratégique qui conduit à désigner les actions à faire sans spécifier pour autant de manière précise quoi et comment faire. A partir d'une injonction paradoxale (faites un plan stratégique !), il y a bien apprentissage croisé des acteurs autour de l'outil, construction locale et appropriation des plans stratégiques dans les unités.

L'entreprise apprenante, confrontée à la fois à la nécessité d'améliorer les routines organisationnelles existantes, mais aussi d'en suggérer de nouvelles éventuellement plus efficaces, ne peut selon nous ignorer cette dimension des outils de gestion tournée davantage vers la face « exploration » (Cf proposition 2, § 4.2.).

3.3. Des apprentissages individuels à l'apprentissage collectif : une tension problématique.

La littérature sur l'organisation apprenante, en postulant une convergence d'intérêts et d'enjeux dans l'entreprise esquivant (sciemment ?) la problématique de l'articulation entre apprentissage individuel et apprentissage organisationnel. Force est pourtant de reconnaître que cette articulation ne va pas de soi, sauf à faire preuve de « myopie organisationnelle » ou d'un irénisme naïf. L'appel à la construction d'une vision commune et partagée, au dépassement des modèles mentaux, ne sauraient, à cet égard, tenir lieu d'arguments, et reviennent aussi bien à substituer un cadre normatif à l'autre. Prenant le contrepied des approches de la culture organisationnelle et de l'accent qu'elles portent sur l'existence de représentations communes ou partagées, W Occasio (97) souligne le caractère distribué et la diversité irréductible des représentations cognitives et actions organisationnelles. Penser l'organisation apprenante suppose ainsi d'explicitier les mécanismes de transfert entre apprentissage individuel et apprentissage organisationnel, ainsi que les tensions qui en résultent. Kim (93) est l'un des rares auteurs à s'inscrire dans cette perspective. Approfondissant le modèle de March et Olsen (75), il repère ainsi plusieurs « trappes » dans les processus de capitalisation des apprentissages individuels. Une interprétation de ces deux modèles, appuyée par une investigation empirique portant sur la dynamique d'apprentissage dans la relation entreprise / conseil ⁴, permet de distinguer cinq failles principales dans la dynamique de l'apprentissage collectif :

- des blocages inhérents au statut des acteurs
- des retombées incertaines ou ambiguës des actions
- un renouvellement insuffisant des schémas d'actions
- une formalisation insuffisante des retours d'expérience
- une absence de diffusion des connaissances

⁴ A. Grimand, P Laurent, A.Ch. Martinet, F Tannery, M Wissler, « La relation entreprises / services de conseil : Apprentissage et dynamiques territoriales », Rapport de recherche à la Direction des Affaires Economiques et Internationales du Grand Lyon, Janvier 1999.

Tableau 5 – De l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel : les sources de blocage

Nature de la faille	Définition
❶ <i>Blocages inhérents au statut des acteurs</i>	Les nouvelles connaissances acquises par un acteur ne modifient pas le cours de ses actions, du fait des contraintes inhérentes à son statut, effectif ou perçu, ou celui qu'il accorde aux autres acteurs.
❷ <i>Retombées ambiguës ou incertaines des actions</i>	L'acteur ne parvient à former qu'une représentation ambiguë et partielle des retombées de son action sur l'organisation et la dynamique de ses relations avec d'autres acteurs. Le lien lâche entre les actions entreprises et les résultats obtenus inhibe la création et l'amplification de nouveaux savoirs.
❸ <i>Renouvellement insuffisant des schémas d'action</i>	Les acteurs, immergés dans la gestion courante de leur activité, privilégient un apprentissage « en simple boucle » par assimilation des expériences dans leurs schémas de pensée.
❹ <i>Formalisation insuffisante des retours d'expérience</i>	La multiplication des apprentissages en situation, dans le cours de l'action, en l'absence de codification ultérieure et de confrontation avec les autres acteurs internes de l'organisation circonscrit les apprentissages individuels dans l'espace et dans le temps. Les nouvelles connaissances acquises ne sont pas mobilisables ultérieurement.
❺ <i>Absence de diffusion des connaissances</i>	Les apprentissages des acteurs individuels restent cloisonnés. L'apprentissage collectif en devient fragmentaire par manque de coordination et d'organisation des relations ou du fait de stratégies d'acteurs trop marquées.

Nous proposons ci après une illustration de ces cinq failles s'appuyant sur l'investigation empirique précédemment évoquée :

Tableau 6 – Les blocages de l'apprentissage organisationnel : l'exemple des services de conseil aux entreprises.

Nature de la faille	Définition
❷ <i>Retombées insuffisantes ou incertaines des actions</i>	La relation de service, dès lors qu'elle implique une participation du client, est entâchée d'incertitude. Cette incertitude tient moins à l'« immatérialité » du service qu'à un phénomène de co-production du service, bien décrit par Gadrey (94). L'intervention éventuelle de tiers (acteurs publics locaux) rend d'autant moins lisible pour le consultant sa contribution au processus de réalisation du service.
❸ <i>Renouvellement insuffisant des schémas d'action</i>	La mesure des effets du service est problématique compte-tenu du phénomène de coproduction du service sus-mentionné. Dès lors qu'il s'en tient à la mesure des effets directs du service (respect des différentes étapes de la mission) et s'abstient de mettre en place des dispositifs d'évaluation à plus long terme, le consultant se trouve conforté dans ses schémas de pensée.
❹ <i>Formalisation insuffisante des retours d'expérience</i>	Le souci de personnalisation du service induit un risque de volatilité des connaissances. Les apprentissages individuels réalisés par les consultants, faute de confrontation et d'explicitation, restent fragmentés. Les processus de socialisation en interne les confinent dans le registre du tacite.
❺ <i>Absence de diffusion des connaissances</i>	L'absence de processus de socialisation (binômes d'intervention consultants seniors/juniors, pratiques de « coaching ») rend difficile l'appropriation et l'intériorisation des connaissances explicites du prestataire (expertise, méthodologies d'intervention ...)

Sauf à obérer les possibilités d'apprentissage, l'entreprise apprenante doit penser les conditions d'articulation entre apprentissage individuel et apprentissage collectif et s'efforcer de réguler les tensions qui en résultent (Cf proposition 3, § 4.3.).

3.4. L'organisation apprenante entre exploitation et exploration :

La plupart des travaux sur l'organisation apprenante, de même que les principales théories de l'apprentissage organisationnel opèrent une hiérarchisation explicite des niveaux d'apprentissage : apprentissage adaptatif *versus* apprentissage génératif pour P. Senge (90), apprentissage par exploitation *versus* apprentissage par exploration pour J March (91), apprentissage opérationnel *versus* apprentissage conceptuel au sens de Kim (93)...En dépit de cette pluralité sémantique, on admettra que les travaux sus-mentionnés introduisent une même ligne de démarcation dans les niveaux d'apprentissage. Il s'agit ainsi de savoir si l'organisation apprend en modifiant ses schémas de pensée, systèmes de règles et de normes préexistants (logique de rupture) ou si elle opère par changements incrémentaux, phases d'ajustement successives, sans modifier la structure même de ses actions ni ses cadres d'interprétation (logique d'adaptation). La distinction ancienne et désormais classique opérée par Argyris et Schön entre apprentissage « à simple boucle » et apprentissage « à double boucle » (78,96), est sans doute, de ce point de vue, l'une des plus éclairantes :

- **L'apprentissage à simple boucle** opère à partir de la détection d'un dysfonctionnement ou d'une non-conformité par rapport à un résultat attendu : défaut de qualité, baisse inattendue du chiffre des ventes...L'investigation des erreurs ou des non-conformités permet en retour une amélioration des pratiques ou stratégies d'action, afin de ramener la performance à des seuils acceptables, mais sans remettre en cause les schémas de pensée ou les représentations dominantes de l'organisation. Cet apprentissage vise donc à améliorer la performance organisationnelle par la consolidation des savoirs existants. Son champ d'application est restreint et porte généralement sur la formalisation de procédures ou l'amélioration des modes opératoires. Fondé sur la répétition, procédant par itérations successives et séquences d'essais-erreurs, ce mode d'apprentissage contribue à la stabilisation de l'organisation, s'enracine dans des routines organisationnelles qui gouvernent l'accomplissement des tâches. L'apprentissage à simple boucle est donc davantage orienté vers la question du « comment ? » que celle du « pourquoi ? ». Les démarches de qualité totale en constituent une bonne illustration, dès lors qu'elles visent une amélioration continue des procédures, des « manières de faire », sans remettre en cause la pertinence des tâches effectuées.

- **L'apprentissage à double boucle** mobilise face aux dysfonctionnements non seulement de nouvelles stratégies d'action, mais implique plus profondément un changement dans le système de normes ou de règles de l'organisation. Non lié à la répétition, cet apprentissage se traduit par une transformation des savoirs existants, le renouvellement des théories en usage dans l'organisation et le développement de nouveaux cadres d'interprétation. Son champ d'application est large et revient in fine à interroger les finalités et missions de l'entreprise. Tournée vers l'exploration, l'innovation, la création de connaissances, cette forme d'apprentissage induit une déstabilisation de l'organisation et s'avère fréquemment conflictuelle (Midler, 90).

Une redéfinition complète de l'interface client, dès lors qu'elle implique une nouvelle manière de penser la création de valeur ajoutée, constitue une bonne illustration d'un apprentissage de ce type.

Ce consensus relatif sur la reconnaissance de niveaux différenciés d'apprentissage disparaît dès lors qu'il s'agit de situer les risques et conditions de mobilisation des deux niveaux d'apprentissage sus-mentionnés ainsi que la « balance » optimale à respecter entre les deux. G. Koenig (94) note de ce point de vue que, face à des situations de gestion de plus en plus labiles ou incertaines, l'attention semble s'être déplacée de l'apprentissage par accumulation d'expérience ou exploitation de régularités, à l'apprentissage par expérimentation, apprentissage « en marchant » qui tente de réaliser la synthèse entre pensée et action. L'apprentissage à « simple boucle », orienté vers l'exploitation des pratiques et théories en usage de l'entreprise, fait ainsi l'objet d'une dévalorisation symbolique dans les travaux sur l'organisation apprenante. Il s'agirait ainsi d'un apprentissage mineur, d'amélioration plus que d'innovation, inapte à générer une transformation organisationnelle. Il s'agirait ensuite d'un apprentissage aveugle, puisque borné par les cadres de référence et schémas de pensée préétablis, et reposant davantage sur l'accumulation d'expériences passées que sur l'exercice d'une vision stratégique (Levitt et March, 88). Certes, ces risques ne sont pas négligeables, et on insistera jamais assez sur la nécessité pour l'organisation apprenante de questionner régulièrement la pertinence et la légitimité de ses routines organisationnelles. Pour autant, on ne saurait sous-estimer le rôle crucial que jouent ces routines dans l'amélioration et la stabilisation du fonctionnement organisationnel. C. Midler (90) note à ce propos que l'efficacité organisationnelle dépend aussi de la capacité à assurer une prévisibilité minimale de comportements, à orienter les actions individuelles par des dispositifs cognitifs collectifs. Les routines permettent de fait une « économie cognitive » : au fil de l'expérience et de leur consolidation, elles sont mobilisées de façon quasi-inconsciente ou automatisée, contribuant ainsi à simplifier et accélérer le processus de prise de décision.

Notre propos n'a pas pour objet d'affirmer la primauté d'une forme d'apprentissage sur l'autre, mais de dénoncer le caractère un peu vain et artificiel de l'opposition entre apprentissage comportemental et cognitif, par exploitation et exploration. En effet, n'est-on pas fondé à considérer que cette dualité est au cœur du fonctionnement des organisations contemporaines ? Cette position est notamment défendue par N. Alter (96). Pour l'auteur, l'apprentissage émerge d'une tension entre stabilité et changement, organisation et innovation :

- la logique d'organisation est une logique de standardisation. Elle engage une activité de définition de règles, de procédures, afin d'assurer une prévision des actions et une prévisibilité de comportements. Elle vise donc à réduire l'incertitude.
- la logique d'innovation est une logique de différenciation. Elle renvoie à la capacité de l'entreprise à se transformer, à inventer des combinaisons nouvelles entre ressources, à réagir à des opportunités ou à des événements imprévus. Elle tire parti de l'incertitude.

La question posée renverrait donc moins à l'avènement d'un nouveau modèle – celui de l'« entreprise apprenante » - qu'à l'existence d'une contradiction fondamentale entre contraintes d'organisation et contraintes d'innovation, exploitation et exploration.

La matrice « potentialisation/réalisation » développée par Martinet (98) suggère précisément de penser l’articulation entre ces deux missions essentielles du management : celle qui consiste à investir judicieusement et celle qui consiste à exploiter de façon efficiente.

Figure 4 : La matrice potentialisation / réalisation (Martinet, 98)

Exploitation de potentiel

bonne	Risque de Décrochage a court terme	Risque à moyen/ long terme	Performances durables probables
moyenne	Défaillance probable a court terme	Compétitivité vague	Gestion opérationnelle à stimuler
insuffisante	Défaillance avérée	Gestion opérationnelle	Vulnérabilité à court terme (OPA,rachat, trésorerie)
	insuffisante	moyenne	bonne

(Re) création de potentiel

Il n’y a donc pas lieu d’opposer apprentissage par exploitation et apprentissage par exploration mais plutôt de penser leurs modes d’articulation tout en les reliant à des logiques d’acteurs (Cf proposition 1, § 4.1.).

4 - Un corps de propositions et des perspectives de construction.

Les deux parties précédentes ont permis de repérer les principales caractéristiques et logiques de gestion portées par la notion d’entreprise apprenante et de pointer certaines « failles » ou incohérences dans sa conceptualisation. Le souhait de développer des « connaissances actionnables »⁵ pour le management stratégique, nous amène à formuler trois propositions qui n’ont d’autre prétention que de poursuivre l’effort de construction théorique et de conférer aux notions d’entreprise apprenante et d’apprentissage organisationnel un statut plus opératoire.

4.1. Proposition 1 : prendre acte de la diversité irréductible des logiques identitaires et professionnelles

Les logiques identitaires et professionnelles auxquelles se rattachent les salariés n’induisent pas seulement un espace de relations et de pouvoirs, mais aussi des modalités spécifiques de construction des compétences et des voies spécifiques d’apprentissage. Ces différentes logiques entrent en lutte/coopération et c’est de cette

⁵ Par « connaissance actionnable », nous entendons des connaissances permettant aux acteurs de l’organisation d’améliorer leur compréhension des situations et des processus complexes dans lesquels ils se trouvent engagés. Ces connaissances peuvent être qualifiées de « procédurales » au sens où leur point focal réside dans les logiques d’arbitrage et les critères de raisonnement des acteurs (Chanal, Martinet, Lesca, 96). Pour autant, la dimension instrumentale de l’apprentissage stratégique n’est pas négligée. Ainsi ce statut de « connaissances actionnables » invite-t-il à elles une réflexion sur les modalités de conception des outils et dispositifs de gestion.

confrontation particulière, sans cesse renouvelée, que peut émerger un savoir collectif. Pour autant les points de tension sont nombreux. Ainsi logique du résultat et logique de métier induisent-elles des voies d'apprentissage singulièrement contrastées sinon antinomiques : la logique du résultat promeut la mobilité comme mode privilégié d'apprentissage quand le registre du métier privilégie l'immersion dans un collectif et sa stabilité. Les connaissances portées par le modèle du résultat renvoient à des critères comportementaux et relationnels, quand la logique du métier valorise les savoir-faire pratiques, les « tours de main » et autres « règles de l'art ». La logique du statut, pour sa part, en plaçant les salariés hors du système social de l'entreprise, les exclut du même coup de la dynamique d'apprentissage. La logique technique par son souci d'expérimentation de savoirs abstraits, contribue fortement à la production du savoir collectif. Dans le même temps, elle fragilise le processus d'apprentissage, les salariés s'inscrivant dans ce registre n'ayant pas forcément vocation à faire carrière dans l'entreprise.

La gestion de ces tensions suppose selon nous :

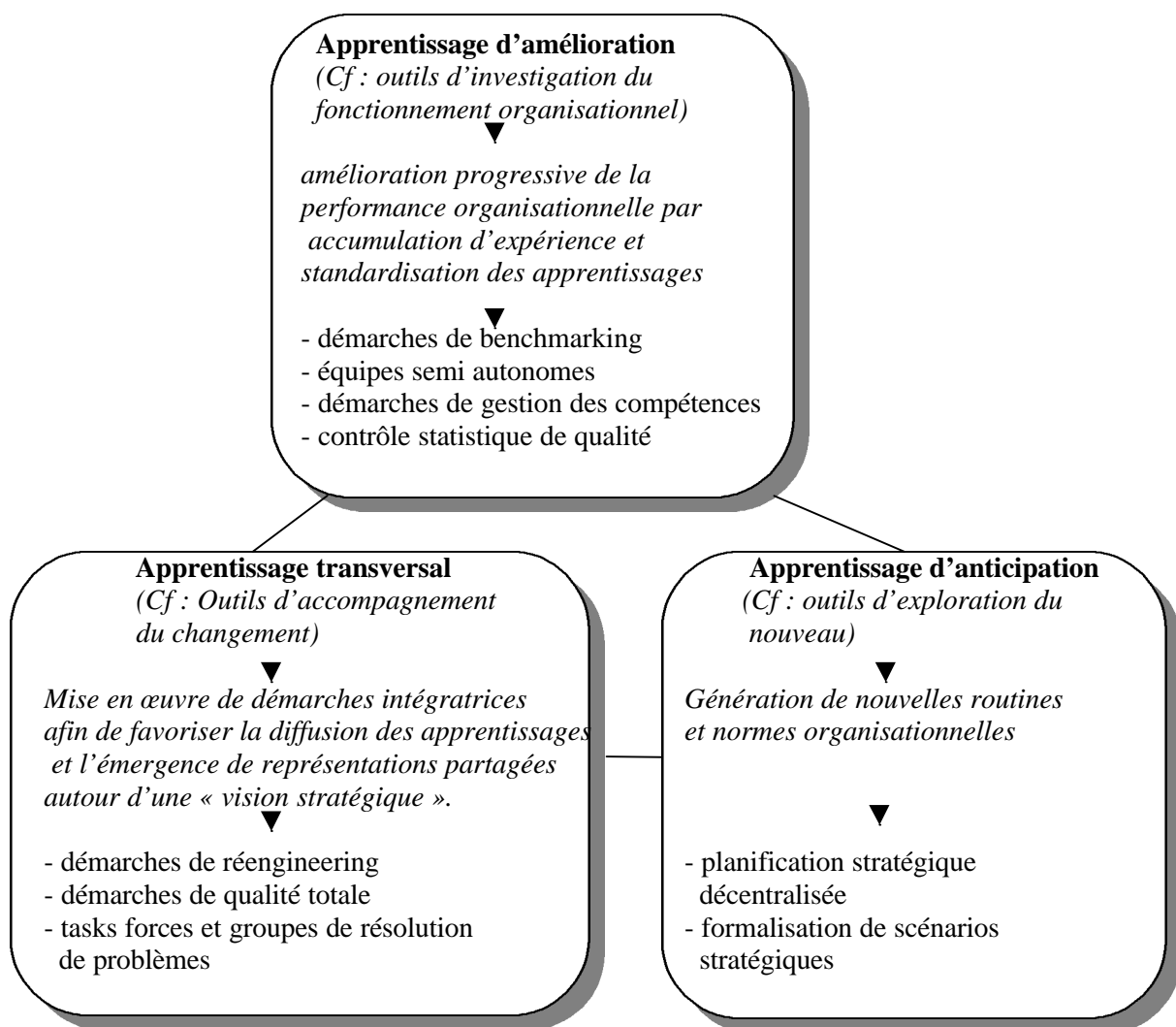
- de trouver les voies de compromis efficaces qui permettront la construction progressive d'un système réellement apprenant. L'enrichissement mutuel des logiques du résultat et de métier constitue de ce point de vue une réponse possible. La logique du résultat, par l'accent qu'elle porte sur les processus de mobilité, la transversalité dans l'organisation, contribue à ouvrir le modèle du métier, qui d'une certaine manière représente un modèle clos de la compétence, fermé sur le collectif de travail et peu sensible à des exigences externes (le marché, le client). L'accent qu'elle place sur la performance, les aspects codifiables du travail, ouvre par ailleurs la voie à une formalisation des savoir-faire tacites dominants dans le registre du métier.
- de respecter la balance entre exploitation et exploration en jouant alternativement sur les différents registres identitaires au fur et à mesure du processus d'apprentissage. La logique du métier, qui privilégie l'apprentissage par l'action, l'acquisition d'expertise par la pratique professionnelle répétée, l'amélioration continue des modes opératoires, correspond ainsi davantage au volet « exploitation ». La logique du résultat, en spécifiant la contribution attendue de l'activité mais non la manière de faire, peut davantage ouvrir la voie à l'« exploration ». La logique technique, pour sa part, se situerait dans des jeux plus opportunistes, pouvant ainsi alternativement alimenter les volets « exploitation » et « exploration ».

4.2. Proposition 2 : Lier construction de l'organisation et instrumentation de gestion

La notion d'entreprise apprenante, dans ses développements actuels, paraît singulièrement désincarnée, qui consiste le plus souvent à énoncer des principes généraux de structuration des organisations, alimentant par la même l'idée d'un « one best way » organisationnel. Cette propension à réifier l'organisation traduit également la faible place allouée aux outils de gestion en tant que support d'apprentissage et facilitateur du changement. A l'appui de ce constat, P. Romelaer (97), dans un article récent a pu montrer combien la conception des outils de gestion des ressources humaines était déconnectée des problématiques d'apprentissage et du changement organisationnel. Pour notre part, dans une orientation proche de celle développée par Moisson et al (97), il convient de lier intimement construction de l'organisation et instrumentation de gestion. Pour autant, on ne saurait se contenter

d'affirmer le lien indissociable entre outils et organisation. La thématique actuelle de l'apprentissage organisationnel invite en effet à considérer le rôle de l'instrumentation de gestion sous un jour différent. Il s'agit moins de prédéterminer ou conformer à l'avance les comportements individuels que d'ouvrir un espace de discussion et de recomposition des savoirs (Hatchuel et Weil, 92). Encore faut-il situer clairement le rôle des outils de gestion par rapport à la nature des apprentissages qu'ils autorisent. Les travaux de Fulmer, Gibbs et Keys (98) s'inscrivent dans cette perspective, qui proposent une typologie des outils de gestion tout en la rapportant à différentes formes d'apprentissage. Nous la synthétisons dans le schéma suivant, en établissant un parallèle avec les travaux de David (96,98) précédemment évoqués :

**Figure 5 : outils de gestion et types d'apprentissages
(d'après Fulmer, Gibbs, Keys, 98)**

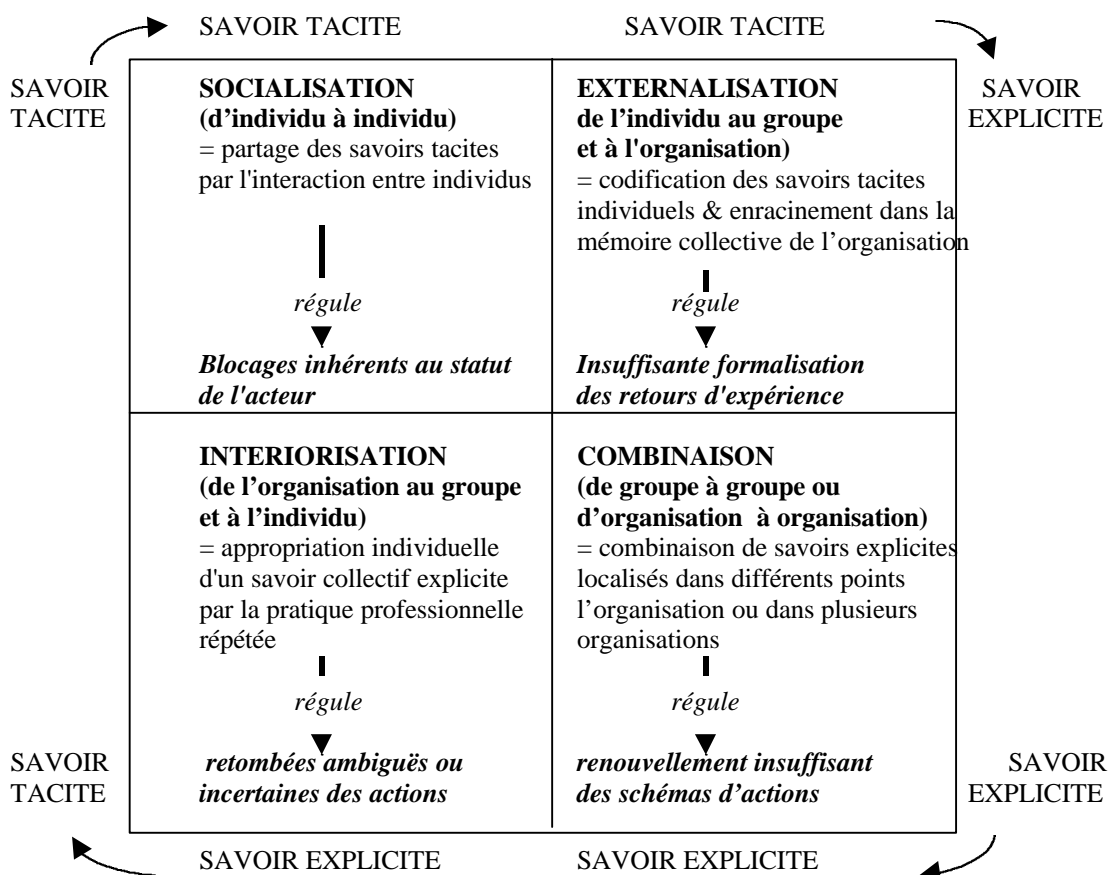


4.3. Proposition 3 : Spécifier les connaissances en jeu dans les processus d'apprentissage .

Les travaux sur l'organisation apprenante en font le lieu privilégié de la création, de l'acquisition et du partage de connaissances. Ces mêmes travaux restent malheureusement peu disert sur la nature des connaissances en question. Pour notre

part, les théories de l'organisation apprenante gagneraient beaucoup à spécifier les modes collectifs de diffusion des savoirs ou les modalités d'articulation des compétences individuelles et à les rapprocher des formes d'apprentissage. Peut-on en effet légitimement parler d'entreprise apprenante sans évoquer la question de la mémoire organisationnelle (Charrue, 91, Girod, 95), c'est-à-dire de la manière dont les apprentissages individuels s'encapsulent dans la mémoire collective de l'organisation ? Symétriquement, il convient d'explicitier les mécanismes par lesquels les savoirs de l'entreprise (règles, procédures, routines...) sont intériorisés et réappropriés à un niveau individuel. On doit précisément à I. Nonaka (Nonaka, 94 ; Nonaka et Takeuchi, 95 ; Nonaka et Konno, 98), à partir de la distinction ancienne entre savoir tacite et savoir explicite, d'avoir identifié quatre modes principaux de création de savoir. Selon l'auteur, ces quatre modes doivent être intégrés dans un processus organisationnel de manière continue, combinant à la fois la nature du savoir en jeu (tacite/explicite) et le niveau de création du savoir (individu, groupe, organisation, inter-organisationnel). Ces modes de création de savoirs peuvent selon nous être envisagés comme autant de modes de régulation des blocages de l'apprentissage collectif. La recherche sur la relation entreprises/services de conseil précédemment évoquée vient étayer cette hypothèse de travail.

Figure 6 Création de savoirs, dynamique d'apprentissage (D'après Nonaka, 94)



- Le premier mode de création – **la socialisation** – privilégie les relations de face à face et l'interaction directe entre individus. Il vise une dissémination et une démultiplication du savoir tacite au sein de l'entreprise. Les pratiques de compagnonnage, de « coaching », le travail conjoint mais aussi l'interaction directe avec les clients ou les fournisseurs, constituent autant de variantes de ce processus de

socialisation. La socialisation s'affirme dès lors comme un facteur puissant de régulation des blocages inhérents au statut des acteurs. Elle permet aux petites structures de conseil diversifiées de se positionner favorablement dans l'accès aux grandes entreprises ou aux acteurs publics locaux. En effet, les effets de réputation peuvent inciter les acteurs publics locaux à privilégier les grands cabinets généralistes qui représentent une référence. La socialisation entre le prestataire et le client permet le cas échéant de contourner cet obstacle, via notamment : une personnalisation marquée de la relation de service (dialogue d'interlocuteur à interlocuteur et non de structure à structure); une élucidation conjointe de la demande; une appropriation réciproque des méthodes de travail, une réflexion commune sur les critères de "performance" du service.

- Le second mode de création – **l'externalisation** – consiste à extraire et mettre à jour les savoirs tacites individuels pour les inscrire, les codifier dans la mémoire de l'organisation. Ce point est d'autant plus critique chez les offreurs de conseil multispécialistes ou diversifiés. L'individualisation poussée de la relation de service a en effet pour contrepartie un risque d'émiettement des savoirs chez le prestataire. Face à cette volatilité des connaissances, les offreurs mobilisent divers moyens d'animation et de coordination internes leur permettant de confronter et de "styler" les expériences : multiplication des occasions informelles de rencontres entre consultants positionnés sur des métiers ou des secteurs d'activités différents; réunions plus formalisées de retour d'expérience qui, à travers un point sur les missions en cours, contribuent à dégager des cas-types de recours au conseil ainsi que les méthodologies et modes de résolution de problèmes afférents; organisation régulière de revues de projet avec les clients, afin d'ajuster les démarches et méthodologies d'intervention en cours.

- Le troisième mode de création – **la combinaison** – est un processus d'intégration et de fertilisation croisée des connaissances explicites disséminées dans différentes parties de l'organisation voire entre plusieurs organisations. Cette perspective n'est pas sans rappeler l'accent porté par Levitt & March (88) sur la combinaison des routines existantes comme moteur essentiel de l'apprentissage organisationnel. Ce processus qui vise à enrichir en permanence la base de connaissances explicites de l'entreprise, alloue une place considérable aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) : bases de données partagées, réseaux informatiques ...permettant d'organiser une fluidité et une redondance de l'information en interne.

- Le quatrième mode de création – **l'intériorisation** – renvoie à la notion d'apprentissage dans son acception courante et est directement lié à l'exercice de la pratique professionnelle. L'apprentissage sur le tas, en situation de travail, permet ainsi une appropriation et une contextualisation des savoirs explicites de l'entreprise. La sociologie du travail (Reynaud, 89 ; De Terssac, 90) a montré l'importance de ce processus d'intériorisation et de « traduction » des règles et procédures formelles. La structuration des offreurs de conseil par types de prestations /marchés est une façon d'accélérer ce processus d'apprentissage.

Conclusion : les voies plurielles de l'apprentissage

L'entreprise apprenante, dans ses développements actuels, tient plus d'un idéal-type stimulant que d'une réalité organisationnelle tangible, ancrée dans des pratiques de gestion spécifiques. Le passage du discours à la construction de nouvelles pratiques sociales amène, nous l'avons vu, à appréhender l'entreprise apprenante comme

relevant d'une gestion paradoxale: articulation apprentissage individuel / apprentissage collectif, constat de la diversité irréductible des logiques identitaires et des formes d'apprentissage, dialectique exploitation / exploration, dialectique outils / organisation...etc. Nous voudrions enfin conclure sur la nécessité d'engager d'autres voies d'apprentissage que celle du développement interne de l'entreprise ou de la transformation des cadres d'action collectifs. L'apprentissage, en effet, n'est pas un phénomène purement génératif ; l'imitation, c'est-à-dire le fait de capitaliser sur l'expérience des autres constitue aussi un vecteur puissant d'apprentissage et permet de sélectionner les routines les plus efficaces par l'observation du comportement des concurrents (Koenig, 94, Métais, Roux-Dufort, 97). Pour De la Ville (98), la dynamique de l'apprentissage organisationnel repose à la fois sur la variation endogène des routines organisationnelles, qui sont sans cesse réappropriées et réinterprétées par les individus et sur une sélection exogène par l'environnement des routines organisationnelles les plus efficaces. Bien que réaffirmant le poids de l'intentionnalité et du volontarisme en stratégie, l'entreprise apprenante gagnerait selon nous à réintégrer l'environnement dans ses modèles d'analyse, en travaillant, à l'instar de March et Olsen (78) les liens entre actions individuelles, représentations cognitives, décisions organisationnelles et réactions de l'environnement. Cette vision plurielle des voies de l'apprentissage ne peut que contribuer à enrichir notre compréhension des modalités de construction de l'avantage concurrentiel.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTER, (N.), 95**, « Peut-on programmer l'innovation ? », Revue Française de Gestion, Mars-Avril-Mai (78-86).
- AMADIEU, (J.F.) ; CADIN, (L.) ; 96**, Compétence et organisation qualifiante, Economica, Coll. « Gestion poche ».
- ARGYRIS, (C.), SCHÖN (D.), 78**, Organizational Learning : a theory of action perspective, Addison Wesley Publishing Company.
- ARGYRIS, (C.) ; SCHÖN, (D.), 96**, Organizational Learning II, Addison Wesley Publishing Company.
- ARREGLE, (J.L.), 95**, « Le savoir et l'approche Ressource Based : une ressource et une compétence », Revue Française de Gestion, Septembre-Octobre, (84-94).
- BARNEY, (J.), 90**, « Firm resources and sustained competitive advantage », Journal of Management, Vol 17, n°1 (99-120).
- CASTRO (J.L.), GUERIN, (F.), LAURIOL, (J.), 95**, « Les fondements de la transversalité en management stratégique : le « modèle des 3C » en question », Actes du 5^{ème} congrès de l'AGRH, Futuroscope de Poitiers.
- CHANAL, (V.) ; LESCA, (H.) ; MARTINET, (A. Ch.), 96**, « Recherche ingénierique et connaissances procédurales en sciences de gestion : réflexions épistémologiques et méthodologiques », Papier de recherche n°12, Euristik, IAE Lyon 3.
- CHATZIS, (K), DE CONINCK, (F) ; ZARIFIAN, (P), 95**, « L'accord ACAP 2000 : la « logique compétence » à l'épreuve des faits », Travail et emploi, n°64.
- DAVID, (A.), 98**, « Outils de gestion et dynamique du changement », Revue Française de Gestion, n°120, Septembre-Octobre (44-59).
- DAVID, (A), 96**, « L'aide à la décision entre outils et organisation », Entreprises et Histoire, n°16, Décembre (9-26).

DESREUMEAUX, (A.), 96, « Nouvelles formes d'organisation et évolution de l'entreprise », Revue Française de Gestion, Janvier-Février (86-108).

DE TERSSAC, (G.), 92, Autonomie dans le travail, PUF, Paris.

DUBAR, (C.), 96, « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », Sociologie du travail, n°3 (273-292).

DUBAR,(C.), 91, La socialisation, Armand Colin.

DUGUID, (P.), 91, « Organizational learning and communities of practice : Toward a unified view of working, learning, and innovation », Organization Science, Vol.2 n°7 (40-57).

FULMER, (R.M.) ; KEYS, (J.B.), 98, « A conversation with Peter Senge : New developments in organizational learning, Organizational Dynamics », New York, Vol. 27, n°2 (33-42).

FULMER, (R.M.) ; GIBBS, (P.) ; KEYS, (J.B.), 98, « The second generation learning organizations : New tools for sustaining competitive advantage », Organizational Dynamics, New York, Vol. 27, n°2.

GADREY,(J.), 96, Services : la productivité en question, Editions Desclée de Brouwer.

GIROD, (M.), 95, « La mémoire organisationnelle », Revue française de gestion, Septembre-octobre, (30-42).

GRANT (RM), 91, « The resource-based theory of competitive advantage : implications for strategy formulation », California Management Review, Printemps, Vol. 33, n° 3 (114-135).

GRIMAND, (A.) ; 96, La notion de compétence en gestion des ressources humaines. De la controverse au construit opératoire, Thèse pour le doctorat de sciences de gestion, IAE, Université Lyon 3, 1996.

GRIMAND, (A.) ; LAURENT, (P.) ; MARTINET, (A.C.) ; TANNERY, (F.) ; WISSLER, (M) ; 98, Les relations entreprises/services de conseil : Apprentissage et dynamiques territoriales, Rapport de recherche à la Direction des Affaires Economiques et Internationales du Grand Lyon, Euristik, Upres-a cnrs 50 55, janvier 99.

HAMEL, (G.), PRAHALAD, (C.K.), 90, « The core competence of the corporation », Harvard Business Review, (79-91).

HAMEL, (G); PRAHALAD, (C.K.), 89, « Strategic intent », Harvard Business Review, (63-76).

HANDY, (C.), 95, « Managing the dream », in CHAWLA, (S.) ; RENESCH, (J.), Learning Organizations, Productivity Press.

HANDY, (C.), 78, The gods of management, Sovereign.

HATCHUEL, (A.), WEIL, (B.), 92, L'expert et le système, Economica.

HUBER, (G.), 91, « Organizational learning : the contributing processes and literatures », Organization Science, Vol. 2 n°1 (88-115).

KELLEHER, (M.) ; 97, « The impact of TQM Strategy on Worker Roles and Competence at Cadbury », in DOCHERTY, (P) ; NYHAN, (B.), Human Competence and Business Development, Springer.

KIM, (D.H.), 93, « The link between Individual and Organizational Learning », Sloan Management Review, Fall (37-50).

KOENIG, (G), 96, Management stratégique : paradoxes, interactions et apprentissages, Nathan (2^{ème} édition).

KOENIG, (G.), 94, « L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux », Revue Française de Gestion, Janvier (76-83).

KOPS, (W.J.), 93, « 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 (71-86).

KRUPKA, (P.), 95, « Introduction à l'organisation apprenante », Cahiers de recherche du groupe ESC Normandie Le Havre/Caen, Novembre.

LA VILLE (De La), (V.), « L'apprentissage organisationnel : perspectives théoriques », Cahiers Français n°287, à paraître.

LE BOTERF, (G.), 94, De la compétence. Essai sur un attracteur étrange, éditions d'organisation.

LEVINTHAL, (D.A) ; MARCH, (J.G.), 93, « The myopia of learning », Strategic Management Journal (95-112).

LIEDTKA, (J.M.) ; HASKINS, (M.P.) ; ROSENBLUM (J.W.), WEBER, (J.), 97, « The Generative Cycle : Linking Knowledge and Relationships », Sloan Management Review, Fall (47-58).

MACK, (M.), 93, « Organiser pour apprendre », Personnel, n°338, Janvier (41-44).

MARCH, (J.G.), 91, « Exploration et Exploitation in Organizational Learning », Organization Science, 71-87.

MARCH, (J.G.) ; OLSEN (J.P.), 75, « The Uncertainty of the Past Organizational Learning under Ambiguity », European Journal of Political Research n°3 (147-171).

MARTINET, (A.C), 98, « La lecture stratégique du diagnostic global », Euristik, Papier de recherche n°6.

MARTINET, (A.C.), 97, « Le changement du point de vue de la pensée stratégique », Papier de recherche Euristik, n°2, IAE Lyon 3.

MARTINET, (A.C.) ; 96, « Planification stratégique et injonctions paradoxales comme vecteurs de changement radical d'une grande organisation », 3^{ème} Congrès Européen de Systémique, Rome, Octobre.

MARTINET, (A.C.) ; CLAVEAU, (N.), TANNERY, (F.), 95, « Processus de planification stratégique et dynamique de changement radical » in NOËL, (A.), VERY, (P.), WISSLER, (M.), Perspectives en Management Stratégique, Economica.

MESCHI, (P.X), 97, « Le Concept de Compétence en Stratégie : Perspectives et Limites », Actes de la 7^{ème} conférence de l'AIMS, HEC Montréal.

MIDLER, (C.), 90, « Apprentissage et organisation », Actes du séminaire Contradictions et Dynamique des Organisations (CONDOR), séance du 11 janvier, (75-90).

MINTZBERG, (H), 94, The Rise and Fall of Strategic Planning, Prentice Hall.

MOISDON, (J.C.), 97, « Du mode d'existence des outils de gestion », Actes du séminaire Contradictions et Dynamique des Organisations (CONDOR), séance du 23 janvier (7-37).

NELSON, (RR), WINTER, (S.G.), 82, An Evolutionary Theory of Economic Change, Harvard University Press.

NONAKA, (I.) ; KONNO, (N.), 98, « The concept of « Ba » : Building a Fondation for Knowledge Creation », California Management Review, Vol 40, n° 3, Spring (40-54).

NONAKA, (I.), 94, « A Dynamic Theory of Knowledge Creation », Organization Science, Vol. 5, n°1 (14-37).

NONAKA, (I), 90, « Redundant, overlapping organization : a japanese approach to managing the innovation process », California Management Review, Vol. 32, n° 3, (27-38).

OCCASIO, (W.), 97, « Towards an attention-based view of the firm » Strategic Management Journal, Vol. 18 (187-206).

PORTER, (M.E.), 80, *Competitive Strategy : Techniques for analysing Industries and Competitors*, Free Press.

REYNAUD, (J.D.), 89, *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Armand Colin.

SAINSAULIEU, (R.), OSTY (R.) ; UHALDE, (M.), FRANCFORT, (I.), 95, *Les mondes sociaux de l'entreprise*, Desclée de Brouwer.

SCHEIN, (E.), 85, *Organizational Culture and Leadership*, Joey-Bass.

SENGE, (P.), 90 « *The Leader's New Work : Building Learning Organizations* », *Sloan Management Review*, Fall.

TARONDEAU, (J.C.), 98, *Le management des savoirs*, PUF, Coll. « Que sais-je ? », n° 3407.

TSANG, (E.W.), 97, « *Organizational learning and the learning organization : a dichotomy between descriptive and prescriptive research* », *Human Relations*, Vol.50, n°1 (73-89).

WATKINS, (K.) & MARSICK, (V.), 93, *Sculpting the learning organization. Lessons in the art and science of systematic change*, San Francisco, Joey-Bass.

WERNERFELT, (B.), 84, « *A Ressource Based View of the Firm* », *Strategic Management Journal* (171-180).

WRIGHT, (R.W.), VAN WIJK, (G.), BOUTY, (I.), 95, « *Les principes du management des ressources fondées sur le savoir* », *Revue Française de Gestion*, Septembre-Octobre (70-76).

ZARIFIAN, (P.), 93, *Quels modèles d'organisation pour l'industrie européenne ? L'émergence de la firme coopératrice*, L'Harmattan.

ZARIFIAN, (P.), 88, « *L'émergence du modèle de la compétence* » in STANKIEWICZ (Dir.), *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines. L'après-taylorisme*, *Economica* (77-82).

ZARIFIAN, (P.) , VELTZ, (P.), 93, « *Vers de nouveaux modèles d'organisation de la production ?* », *Problèmes Economiques*, n°2359, 19 Janvier (1-10).