

**L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL :  
PENSER L'ORGANISATION COMME PROCESSUS DE GESTION DES CONNAISSANCES ET DE  
DÉVELOPPEMENT DES THÉORIES D'USAGE**

Note de recherche de  
**la Chaire Bell en Technologies et organisation du travail**

par  
**Nadia Tebourbi,**

sous la direction de  
**Diane-Gabrielle Tremblay,**  
Professeure et directrice de la recherche, Télé-Université

Septembre 2000

**Direction de la recherche**  
Télé-Université  
**Université du Québec**

## ORGANISATION, APPRENTISSAGE ET PERFORMANCE

Document élaboré par Nadia Tebourbi  
Étudiante en thèse de doctorat en gestion,

Dans le cadre d'un stage à la Télé-université,  
Sous la direction de Diane-Gabrielle Tremblay,  
Professeure responsable du cours RIN 4120

Document utilisé dans le cadre du cours  
RIN 4120  
De la Télé-université  
Septembre 2000

---

# I. VERS UNE NOUVELLE APPROCHE DE L'ORGANISATION ET DE LA PERFORMANCE

## 1. VERS UNE NOUVELLE APPROCHE

### A. L'évolution du raisonnement stratégique

L'évolution du raisonnement stratégique nous permet de voir comment les chercheurs et les praticiens sont arrivés à s'intéresser aux liens potentiels entre les connaissances de l'entreprise et sa performance.

Jusque vers les années soixante-dix, la performance de l'entreprise dépendait de la qualité des décisions de ses dirigeants. Ces derniers sont considérés comme les pilotes du système. La planification stratégique est basée sur le postulat de l'entreprise fonctionnant sur le modèle commande - contrôle. La planification stratégique fournit la garantie d'un bon pilotage. En effet, elle est une «procédure organisationnelle visant à anticiper les changements stratégiques, et dans ce sens, un moyen d'aider à la prise de décision stratégique. Elle a aussi pour mission d'assurer l'intégration des différentes parties de l'organisation (services et fonctions) et notamment la mobilisation du personnel par rapport aux buts et aux objectifs poursuivis»<sup>1</sup>.

La prise de conscience de la variabilité des états de l'environnement et de la difficulté d'anticipation des variations a amené les chercheurs à faire recours au concept du système ouvert (L. Von Bertalanffy, 1973). L'entreprise est pensée comme un organisme<sup>2</sup> influencé par les états de son environnement, mais dotée d'une fonction d'adaptation qui lui permet de survivre et de se développer. La planification stratégique cède la place au management stratégique, apparu dans les années 1970, notamment sous l'impulsion de I. Ansoff (1975). Le management stratégique se substitue à la planification à long terme, cette dernière marquée par une lecture assez rigide du futur s'appuyant principalement sur des objectifs affichés, des choix de couples produits/marchés.

Le management stratégique souligne, en revanche, la nécessité de prendre en compte dans l'approche stratégique des dimensions technologiques, humaines, économiques, organisationnelles, politiques et sociétales qui entourent les choix. Mais c'est toujours de la qualité des stratégies adoptées par les dirigeants et des structures mises en place que dépend la performance. La fonction d'adaptation est assurée par les dirigeants de l'entreprise.

Dans les années 80, l'arrivée des entreprises japonaises sur les marchés mondiaux a créé un besoin de nouvelles théories sur les fondements de la compétitivité. W. Ouchi (1982) développe la théorie Z et soutient que les entreprises japonaises sont plus compétitives que leurs

---

<sup>1</sup> Mahé de Boislandelle H., **Dictionnaire de gestion. Vocabulaire, concepts et outils**, éd. Economica, Paris, 1998, p326 et p251.

<sup>2</sup> Métaphore tirée de la biologie.

concurrentes américaines parce que les employés se comportent comme les membres d'un clan<sup>3</sup>. Peters et Waterman (1983) nous livrent dans «Le prix de l'excellence»<sup>4</sup> les secrets des meilleures entreprises : gérer l'ambiguïté et le paradoxe, le parti pris de l'action, être à l'écoute du client, être autonome et avoir l'esprit d'entreprise, opter pour la productivité par la motivation du personnel, la loi des valeurs partagées, s'en tenir à ce que l'on sait faire, une structure simple et légère, la souplesse dans la rigueur.

Mais qu'avons nous appris dans les années 90 ? Avec le développement du mode d'organisation par projet et en réseau, l'image du système fermé ou ouvert se trouve dépassée. Les spécialistes de la stratégie s'intéressent de plus en plus à l'existence de variables internes à l'entreprise (ressources, capacités et compétences) pouvant servir de base à la constitution d'un avantage concurrentiel. L'approche *Resource-Based* repose sur l'idée selon laquelle la compétitivité de l'entreprise dépend de l'acquisition et de valorisation des actifs et compétences qu'elle détient.

Aujourd'hui la macro-compétence (*corecompetence*) se trouve au cœur du nouveau raisonnement stratégique. Manfred Mack (1995) définit une macro-compétence comme «une compétence collective jugée stratégique pour l'entreprise, parce qu'elle lui permet de réaliser soit une offre produit apportant une valeur exceptionnelle au niveau de ses fonctionnalités et de sa qualité, soit une offre service également de premier plan»<sup>5</sup>.

Qu'est-ce que c'est qu'une compétence collective jugée stratégique pour l'entreprise?

La segmentation stratégique (choix du couple : produit/marché) se fera à partir du savoir-faire que possède l'entreprise dans tel ou tel domaine (technologie de base, expertise industrielle, compréhension du consommateur, gestion des marques internationales, maîtrise des réseaux de distribution). Dans ce cadre, il incombe à l'organisation d'identifier les macro-compétences qu'elle considère comme pertinentes pour sa réussite future. Ainsi l'objectif d'acquisition de macro-compétences motive des opérations telles que l'acquisition d'entreprises, les alliances, l'intégration en amont ou en aval d'activités, ... (FIGURE 1)

Dans ce contexte caractérisé par des progrès technologiques rapides reposant sur la révolution de l'informatique et des télécommunications, la déréglementation et l'ouverture des marchés, on parle de l'ère du savoir, de l'économie du savoir, de l'entreprise du savoir, du travailleur du savoir.

<sup>3</sup> Ouchi W.-G., **Théorie Z : faire face au défi japonais**, éd. InterEditions, Paris, 1982.

<sup>4</sup> Peters T. -J. et Waterman R »-H., **Le prix de l'excellence**, éd. InterEditions, Paris, 1983.

<sup>5</sup> Mack M., 1995, **L'organisation apprenante comme système de transformation de la connaissance en valeur**, in *Revue Française de Gestion*, sept-oct, pp43-48.

Il n'est pas étonnant que le rapport de la Banque Mondiale sur le développement dans le monde de 1998-1999 soit intitulé «Le savoir au service du développement»<sup>6</sup>. Cela reflète la prise de conscience de l'importance de la connaissance dans le développement. D'ailleurs, la Banque Mondiale ne se voit plus comme une banque facilitant uniquement le transfert de capitaux financiers vers les pays en voie de développement. Elle s'assigne un nouveau rôle, celui de banque de connaissances (*Knowledge Bank*)<sup>7</sup>, notamment en focalisant ses actions sur le partage des connaissances concernant les stratégies de développement entre les pays, la création d'une base de données «*The Africa Live Data Base*» comportant environ 1500 indicateurs et couvrant une période de 53 ans, le lancement d'une revue sur Internet «*Development News*». En 1999, la Banque Mondiale lance le réseau d'apprentissage «*World Bank Learning Network*»<sup>8</sup> qui est un programme d'apprentissage à distance offrant des cours interactifs sur vidéo et Internet et reliant en même temps des participants à travers le monde.

Dès le début des années 90, des auteurs comme James Brian Quinn, Robert Reich, Peter Druker et Alvin Tofler, ont souligné l'importance prise par la connaissance. (Annexe No. 1 : REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES)

James Brian Quinn (1992) note que dans l'entreprise moderne, la valeur des produits et services provient du développement de facteurs incorporels, basés sur la connaissance, tels que le savoir-faire technologique, la conception des produits, la compréhension des besoins des clients, l'innovation et la créativité<sup>9</sup>.

Robert Reich (1991) distingue trois catégories d'emploi de l'avenir : les services de production courante, les services personnels et les services de manipulation de symboles<sup>10</sup>. Les services de production courante se rapportent aux tâches répétitives effectuées dans l'entreprise de production de masse. Ces services sont exécutés selon des étapes dans une séquence destinée à élaborer des produits finis. Ces emplois, bien que considérés le plus souvent comme des emplois de cols bleus, incluent aussi la supervision courante. Celle-ci est confiée aux contremaîtres et aux cadres moyens, et se définit comme le contrôle répétitif du travail des subordonnés et du respect des procédures opératoires standards et des règles codifiées dans le système technique. L'ordinateur contrôle la quantité et la qualité de la production. Les employés doivent être capables de lire et d'exécuter des calculs simples. Les critères d'évaluation du

<sup>6</sup> Banque Mondiale, **Rapport sur le développement dans le monde 1998-1999 : Le savoir au service du développement**, ed. Eska, Paris, 1999. (Version originale : World Bank, World Development Report 1998/1999 : Knowledge and Information for Development, Washington D.C, 1999)

<sup>7</sup> Le concept de banque de connaissances (Knowledge Bank) a été introduit par James D. Wolfensohn, président de la Banque Mondiale, lors de son discours en 1996 à la Conférence annuelle de la Banque Mondiale et du FMI.

<sup>8</sup> World Bank, **The World Bank Annual Report 1999**, Washington D.C, 2000, p21.

<sup>9</sup> Quinn J.B., **L'entreprise intelligente : savoir, services et technologie**, éd. Dunod, Paris, 1994. (Quinn J.B., *Intelligent Enterprise*, ed. The Free Press, New York, 1992).

personnel porte sur la fiabilité, la loyauté, la ponctualité et la capacité à suivre des instructions. Robert Reich les appelle les «travailleurs routiniers». Il remarque que de nombreux emplois de traitement de l'information se rangent dans cette catégorie<sup>11</sup>. Ces employés entrent ou extraient des données de manière routinière.

Les services personnels sont une deuxième catégorie d'emploi impliquant certes des tâches répétitives. Cependant, à la différence des services de production courante, les services personnels sont fournis de personne à personne. Les «aides personnels»<sup>12</sup> sont en contact direct avec les bénéficiaires ultimes de leur travail. Leurs objets de travail immédiats sont des clients spécifiques plutôt que des flux de matières ou de données.

Les services de manipulation de symboles concernent toutes les activités de résolution de problèmes, d'identification de problèmes et de courtage stratégique. Ce qui est échangé avec le client, ce sont les manipulations de symboles : données, mots, représentations orales et visuelles. Les manipulateurs de symboles<sup>13</sup> sont des travailleurs autonomes avec des «carrières nomades»<sup>14</sup>, partenaires et associés ou liés à des organisations et réseaux. Ils «possèdent»<sup>15</sup> leurs moyens de production. Le travail d'équipe est privilégié dans ces emplois. Ces services, effectués à l'aide d'outils analytiques constamment améliorés par l'expérience, produisent des innovations. En effet, les critères d'évaluation dans cette catégorie d'emploi portent sur la qualité, l'originalité, la vitesse avec lesquels les problèmes sont identifiés et résolus.

Les employés de cette catégorie d'emploi sont qualifiés de «travailleurs du savoir» par Peter Druker (1999). Il définit le travailleur du savoir (*Knowledge Worker*) comme étant une personne qui utilise des connaissances théoriques et analytiques, acquises à travers une formation formelle, pour développer de nouveaux produits et services<sup>16</sup>.

La connaissance, devenue «l'ingrédient essentiel de la création de valeur»<sup>17</sup>, se rétablit au cœur de la stratégie. D'après Ikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi (1995), le succès des entreprises japonaises ne s'explique pas uniquement par la politique de l'emploi à vie, le système

<sup>10</sup> Reich R., **L'économie mondialisée**, éd. Dunod, Paris, 1993, pp157-169. (Reich R., *The Work of Nations*, ed. Alfred A. Knopf, Inc., New York, 1991).

<sup>11</sup> Enregistrements d'achats et de paiements effectués avec une carte de crédit, compensation de chèques, comptes bancaires, correspondance, fiches de paie, notes d'hôpital.

<sup>12</sup> Employés de commerce, d'hôtel, d'agences immobilières, serveurs de restaurants, caissiers, infirmières, baby-sitters, femmes de ménage, chauffeurs de taxi, secrétaires, coiffeurs, mécaniciens, hôtesses de l'air, kinésithérapeutes, gardiens et agents de sécurité.

<sup>13</sup> Ingénieurs, informaticiens, chercheurs, avocats, consultants en management, conseillers financiers ou fiscaux, spécialistes en organisation, publicitaires, réalisateurs, éditeurs, journalistes, professeurs d'université.

<sup>14</sup> Cadin L., Bender A-F. et de Saint-Giniez V., 1999, **Les carrières «nomades», facteur d'innovation**, in *Revue Française de Gestion*, No.126, novembre-décembre, pp58-67.

<sup>15</sup> Drucker P.-F., **L'avenir du management**, éd. Village Mondial, Paris, 1999, pp145. (Drucker P.-F., *Management Challenges for the 21<sup>st</sup> Century*, éd. Harper Business, New York, 1999).

<sup>16</sup> Drucker P.F., 1999, **Knowledge-Worker Productivity : the Biggest Challenge**, in *California Management Review*, Vol.41, No.2, Winter, pp79-94.

<sup>17</sup> Mack M., 1995, op. cit.

de promotion à l'ancienneté ou toute autre politique de gestion des ressources humaines. Les entreprises japonaises auraient connu le succès grâce à leur aptitude à développer des connaissances organisationnelles (*organizational knowledge creation*), c'est-à-dire «la capacité d'une entreprise considérée dans son ensemble, à créer de nouvelles connaissances, à les diffuser en son sein et à les incorporer dans ses produits, services et systèmes»<sup>18</sup>.

Par conséquent, la gestion des connaissances ne devrait plus être fortuite mais planifiée et systématisée. Mais peut-on prédire les processus de gestion des connaissances?

Dans le but de faire des connaissances un levier stratégique, les entreprises se métamorphosent en organisations intelligentes («*intelligent organizations*»). Il s'agit d'optimiser les connaissances dans l'organisation d'une manière créative et intelligente. Dans cette perspective, des entreprises<sup>19</sup> ont mis en place une entité au sein de leur entreprise pour gérer les connaissances. La dénomination du responsable de cette unité est la suivante : directeur de la connaissance ou manager de la connaissance («*Chief Knowledge Officer*» ou «*Knowledge Architect*»). Ce dernier est assisté par des analystes des connaissances pour l'analyse des processus de gestion des connaissances dans le but d'améliorer la performance humaine, et la canalisation des savoirs de leur organisation vers des activités et services destinés à devenir la principale source de compétitivité par rapport à la concurrence. Les emplois au titre de *Chief Knowledge Officer* ne cessent de progresser sur le marché de l'emploi<sup>20</sup>.

Par ailleurs, la gestion des connaissances se trouve de plus en plus au cœur de la gamme des prestations de services proposée par les sociétés de conseil<sup>21</sup> à travers le monde. Notons qu'il existe sur le réseau Internet un grand nombre de sites qui portent sur le thème de la gestion des connaissances. (Annexe No. 2 : LES SITES WEB)

<sup>18</sup> Takeuchi H. et Nonaka I. (Avec des contributions de Ingham M.), **La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante**, ed. De Boeck Université, Bruxelles, 1997. (Takeuchi H. and Nonaka I., **The Knowledge-Creating Company : How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation**, Oxford University Press, 1995).

<sup>19</sup> Xerox, Hewlett-Packard, Ford MotorCo., DaimlerChrysler, General Motors, Monsanto, Buckman Labs, AT&T, Cisco, Shell Oil, U.S. Department of Defense, Dow, Dell computer, Scient, Platinum Technology, World Bank, Chevron, DuPont, Pfizer, Boeing, FedEx, Sears, Disney, News Corp., General Electric, Intel, American Home Products, Skandia, Amazon.com, Lucent sont les entreprises ayant intégrées la gestion des connaissances dans leur entreprise. Source : **The Knowledge Management Year in Review**, in *Knowledge Management*, december, 1999, sur <http://kmmag.com/kmmagn2/km199912/feata1.htm>.

<sup>20</sup> **Fast-Track Knowledge Careers**, in *Knowledge Management*, september, 1999, sur <http://kmmag.com/kmmagn2/km199909/featurea1.htm>.

<sup>21</sup> Ernst & Young, KPMG, Deloitte & Touche, Andersen Consulting, Arthur Andersen, IBM Global Services, PricewaterhouseCoopers, Barnett International, ICM Group, Stanford Research International (SRI), Renaissance, RWD Technologies, Lighthouse Consulting U.S Web/CKS sont les sociétés de conseil les plus citées par les articles de la revue «*Knowledge Management*» (**The Knowledge Management Year in Review**, in *Knowledge Management*, december, 1999, <http://kmmag.com/kmmagn2/km199912/feata1.htm>.)

Des revues spécialisées en gestion, telles que *Organization Science*, *Organizational Dynamics*, *Revue Française de Gestion*, *Strategic Management Journal*, *Journal of Management Studies*, *California Management Review*, *Management Learning*, *Organizational Dynamics*, *L'Expansion Management Review*, *Journal of Organizational Change Management*, *Gestion*, *Organization* et la série *Advances in Strategic Management* ont consacré des numéros spéciaux aux thèmes de l'apprentissage organisationnel et la gestion des connaissances. (Annexe No.3 : LES NUMEROS SPECIAUX)

Mais comment expliquer l'importance que prend la gestion des connaissances ? S'agit-il d'un phénomène de mode ? Dans l'organisation tayloriste, les analystes<sup>22</sup> des bureaux des méthodes sont bien chargés de planifier et de concevoir le travail et d'assurer la formation des opérateurs. L'entreprise n'a-t-elle donc pas de tout temps gérer ses connaissances ?

#### B. L'émergence d'un nouveau modèle

Pierre Veltz et Philippe Zarifian (1993) se posent la question : y a-t-il émergence d'un nouveau modèle par rapport au modèle «taylorien» ou classique<sup>23</sup>? Le développement des processus d'intégration informationnelle, l'apparition de potentialités nouvelles d'interconnexion des tâches et des processus modifient radicalement ce que les deux auteurs appellent «la physique de la performance». L'efficacité des systèmes de production dépend de plus en plus de la qualité des interfaces, et de moins en moins de la productivité des opérations élémentaires. Les deux chercheurs constatent une crise du modèle d'opération, de coopération et d'apprentissage. Cette triple crise constitue trois ruptures par rapport au modèle classique taylorien et ce pour trois raisons.

En premier lieu, dans le modèle classique, la recherche d'efficacité est focalisée autour de la productivité du travail, et de manière plus précise, la productivité des opérations de travail objectivées. Le modèle d'opération se distingue par un caractère objectivé, séquentiel et additif. En effet, le travail est défini comme un ensemble d'opérations élémentaires de transformation de la matière que les analystes peuvent objectiver, décrire, analyser, rationaliser, organiser et imposer dans les ateliers. Le travail exige essentiellement des capacités physiques telles que la dextérité manuelle, l'habileté du geste, la force physique, l'endurance. L'intelligence se trouve au niveau des analystes chargés de trouver l'enchaînement optimal des opérations élémentaires. Dans les organisations où les situations de travail nécessitent des réactions «techniques» difficiles à programmer, et des interprétations et diagnostics spécifiques (combinant des niveaux divers d'objectifs techniques et économiques), les caractéristiques qui sont à la base du caractère

<sup>22</sup> H. Mintzberg (1982) distingue trois sortes d'analystes : les analystes du travail (tels que les spécialistes de méthodes) qui standardisent les procédés de travail; les analystes de planification et de contrôle (planification à long terme, budget, comptabilité); et les analystes du personnel (recrutement, formation) qui standardisent les qualifications. (Source : Mintzberg H., **Structure et dynamique des organisations**, éd. Les Editions d'Organisation, Paris, 1982)



objectivable de l'opération (possibilité de description par procédures séquentielles et donc de prescription stricte, stabilité dans le temps, nature individualisable de l'opération) ne sont plus possibles. Le travail moderne est de plus en plus variable. Il est également de plus en plus collectif car l'environnement complexe de l'activité exige l'intervention de plusieurs spécialistes devant travailler ensemble pour l'accomplissement du travail. Des procédures de deuxième et de troisième rang (par exemple, de choix dans un répertoire donné de procédures primaires) peuvent se substituer à l'impossibilité de prescription procédurale. Les auteurs constatent des tentatives de cet ordre notamment pour le travail des ingénieurs et des techniciens. Actuellement, les modes de gestion préconisent de substituer à la définition classique des tâches, une définition par les objectifs à atteindre ou par les fonctions à remplir. Cette tendance laisse ouverte ou semi-ouverte la question du «chemin à suivre». Cela peut donc répondre à une nécessité de régulation. Les auteurs insistent sur le fait que la pertinence d'une action dépend de l'interprétation (technique et économique) de chaque situation.

En deuxième lieu, dans le modèle classique, la coopération est additive. La performance agrégée est une fonction additive de la performance locale. En effet, la définition de la coopération entre les actions est pensée comme une mise en ordre des opérations. Elle n'est pas le résultat des interactions effectives des acteurs ou de la réalisation d'un accord social. Pour Pierre Veltz et Philippe Zarifian, la coopération, il ne faut pas seulement l'admettre comme nécessité de régulation mais il faut la réintroduire dans le modèle d'efficience lui-même. La recherche d'un modèle de coopération dynamique s'effectue à plusieurs niveaux distincts :

- Au niveau de la coordination des activités. Il faut une coordination horizontale directe s'opposant au principe de coordination verticale via le canal hiérarchique.
- Au niveau de la coopération comportant la refonte des activités elles-mêmes et la coproduction de compétences nouvelles. La structure devrait favoriser la mise en commun des compétences nouvelles. Les structures doivent avoir pour objectif de nouvelles «synthèses» dans le contenu des activités, dans l'élaboration des finalités et dans la définition des professionnalités elles-mêmes.

En troisième lieu, on ne peut plus voir dans la fonction de production uniquement un processus d'allocation de ressources données. Il ne s'agit pas d'une meilleure coordination des activités, d'un couplage «systémique» plus étroit entre les phases de conception, d'industrialisation, de fabrication, ou de couplage « systémique » entre la production et les comportements du marché. La qualité de cette coordination et de ces couplages est une composante essentielle de la compétitivité. Cependant, il s'agit plus profondément de la nature même de ce qu'on appelle apprentissage. La gestion de l'apprentissage ne devrait plus être

---

<sup>23</sup> Veltz P. et Zarifian P., 1993, **Vers de nouveaux modèles d'organisation ?**, in *Sociologie du travail*, No.1, pp3-25.

confiée uniquement à une unité fonctionnelle spécialisée mais en faire un processus actif dans l'organisation.

L'entreprise passe d'un modèle où l'efficacité exprime la productivité en terme d'augmentation de débit à des modèles où l'efficacité exprime des capacités d'expertise et de mise en ordre d'un monde d'événements. L'événement peut être défini comme d'une part l'ensemble des aléas qui interviennent à l'intérieur du système de production (pannes, matières manquantes, rebuts, changements imprévus de programme de fabrication, demande impromptue d'un client), et d'autre part comme des problèmes posés par l'environnement pour lesquels l'entreprise n'a pas de modèle de réponse préétabli (nouvelles attentes de la clientèle, possibilités de nouveaux usages des produits). Par conséquent, l'événement est une situation à laquelle les acteurs sont capables de donner un sens, non défini une fois pour toute, mais un sens relatif aux finalités poursuivies et aux arbitrages entre ces finalités. La qualification des personnes et des organisations se trouve dans la capacité de mettre leurs savoirs en relation avec des situations spécifiques. L'organisation ne tire plus sa pertinence de la régularité des routines, mais de sa capacité de construire et de réactualiser des finalités (locales), de se doter de «modèles» adéquats de sa propre complexité, et de procédures de résolution des problèmes.

La capacité à faire face à l'événement nécessite la mobilisation d'un réseau d'acteurs au sein duquel la compétence collective résulte du degré de développement de la communication intersubjective. Désormais la performance dépend de la qualité des interactions<sup>24</sup>.

Pierre Veltz et Philippe Zarifian partent des lignes de fractures qui se dessinent dans le modèle classique pour dégager les contours du nouveau modèle d'organisation. Ils présentent ces mutations autour des concepts interreliés d'événement et de communication. P. Zarifian (1999) introduit un troisième concept, celui de service<sup>25</sup>, qui concerne le «travail moderne» quel que soit le secteur d'activité et dont il faut tenir compte dans la nouvelle approche de la productivité du travail. « Le meilleur moyen de parler des «clients» d'une façon pratique et réflexive est de considérer le «produit» comme un service rendu à des destinataires précis, par rapport à des usages clairement définis, à des problèmes et des applications concrets que ces clients peuvent faire du «produit» ainsi offert»<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> Veltz P. et Zarifian P., 1994, **Travail collectif et modèles d'organisation de la production**, in *Le travail humain*, Tome 57, No.3, pp239-249.

<sup>25</sup> Zarifian P., 1999, **Productivité, logique de service et mutations du travail**, in *Revue Française de Gestion*, novembre-décembre, pp106-116.

<sup>26</sup> Zarifian P., 1999, op. cit., p112.

L'auteur établit une distinction entre deux notions : la qualité de service et la qualité du service. Il définit la qualité de service comme les «outils qui permettent d'objectiver les éléments factuels qui auront été engagés dans la relation à un destinataire» (respect d'un délai, service après vente). La qualité du service «désigne la manière dont le «produit» s'insère dans les usages du destinataire et modifie sa situation (ses conditions de production s'il s'agit d'une autre entreprise, ses conditions de vie s'il s'agit d'un consommateur final). Et cette qualité du service est tout à la fois objective et subjective. Elle touche à la fois à ce qu'on peut objectiver dans la situation de ce destinataire et à la manière dont ce dernier la perçoit et l'apprécie». La qualité du service pousse l'organisation à réfléchir sur la manière dont ses services «s'insèrent dans les formes de vie de ses clients». (Annexe No. 4 : EXEMPLE ILLUSTRANT LE CONCEPT DE LA QUALITE DU SERVICE)

Pour P.Veltz et P.Zarifian, le modèle d'organisation repose, désormais, sur une structure, que les auteurs appellent structure socio-cognitive, qui combine étroitement deux ensembles : d'un côté les schémas types de nature cognitive, et d'un autre côté, les schémas types d'organisation sociale (structures hiérarchiques, formes d'exercice du pouvoir, règles régissant les relations entre acteurs, la coordination et le traitement des conflits). Cette structure s'incarne non seulement dans des représentations mais dans des réalisations en acte.

### C. Le capital intellectuel

L'entreprise est composée d'une part du capital financier et d'autre part du capital intellectuel, ce dernier devenant la principale source de compétitivité de l'entreprise. La valeur d'une entreprise procède de ses actifs physiques et monétaires – son capital financier – et de ses ressources intangibles ou immatérielles – son capital intellectuel. Le capital humain comprend les compétences (savoirs et savoir-faire), les comportements (motivation, leadership des cadres dirigeants) et l'agilité intellectuelle (capacité des responsables organisationnels à réagir vite et avec jugement, capacité d'innovation et d'initiative, faculté d'adaptation). L'essence du capital structurel est le savoir ancré dans les procédures d'une société. Il inclut : les relations externes avec les fournisseurs, les clients, les partenaires associés, les collectivités locales, l'administration, les actionnaires; l'organisation de l'entreprise, sa structure, sa culture, ses procédures; et ses processus de développement et de renouvellement<sup>27</sup>. (FIGURE 2)

Selon Jay Liebowitz et Tom Beckman (1998), «le capital intellectuel est la combinaison du capital humain et du capital structurel. Le capital humain est composé des connaissances, compétences et aptitudes des employés à apporter des solutions aux clients; le capital structurel est composé de tout ce qui reste quand les employés rentrent chez eux (base de données, fiches

<sup>27</sup> Bontis N., Dragonetti N.C., Jacobsen K. et Roos G., 1999, **Les indicateurs de l'immatériel**, in *L'Expansion Management Review*, décembre, pp37-46. (Bontis N., Dragonetti N.C., Jacobsen K. et Roos G., 1999, *The Knowledge Toolbox : a Review of the Tools Available to Measure and Manage Intangible Resources*, in *European Management Journal*, Vol.17, No.4, août).

clients, software, manuels, études de marchés, structures organisationnelles)»<sup>28</sup>. L'organisation apprenante est celle qui permet de faire apparaître une synergie entre le développement de l'entreprise et celui des personnes qui en font partie<sup>29</sup>.

Riel Miller (1996) définit le capital humain comme «le savoir que les personnes acquièrent et utilisent au cours de leur vie afin de produire des objets, des services, ou des idées dans le contexte du marché ou hors de celui-ci»<sup>30</sup>. Cette définition ne se préoccupe pas de l'origine des savoirs (acquisition formelle ou informelle, familiale ou scolaire, professionnelle ou récréative) et fait abstraction tant de la nature spécifique des compétences acquises (cognitives ou comportementales, techniques ou axés sur l'équipe) que de la méthode de certification ou de validation utilisée pour l'acquisition effective de compétences spécifiques (travail antérieur, performance réelle sur le poste de travail). Le capital humain est donc l'ensemble des «connaissances, qualifications, compétences et autres qualités possédées par un individu et intéressant l'activité économique»<sup>31</sup>, c'est-à-dire toute activité qui crée directement ou indirectement de la richesse ou des revenus. Le capital structurel (existence de réseaux, normes, relations permettant aux individus d'agir ensemble, de développer des synergies et de construire des partenariats) fera en sorte que les connaissances acquises (le capital humain) par les personnes se transforment en savoir collectif ou en une compétence supérieure à la somme de ses compétences. Toute action visant à développer le capital humain doit prendre en compte le contexte structurel dans lequel le capital humain évolue. Le capital structurel soutient le capital humain.

Thomas A. Stewart (1997), qui a introduit dans la presse populaire<sup>32</sup> le concept de gestion des connaissances, met l'accent sur l'interaction entre le capital humain et le capital structurel dans son ouvrage «*Intellectual Capital :the New Wealth of Organizations*»<sup>33</sup>. Le capital humain est la source de l'innovation et du renouvellement. Notons que le capital humain est une caractéristique individuelle. Le partage des connaissances nécessite un capital intellectuel, comme par exemple les systèmes d'information, les laboratoires, la maîtrise des circuits de distribution qui font que l'expertise (*Know How*) individuelle devienne la «propriété» de l'organisation.

#### D. Une nouvelle approche de l'évaluation de la performance

<sup>28</sup> Liebowitz J. and Beckman T., **Knowledge Organizations : What Every Manager Should Know**, éd. CRC Press LLC, Florida, 1998, p10.

<sup>29</sup> Mack M., 1995, **L'organisation apprenante comme système de transformation de la connaissance en valeur**, in *Revue Française de Gestion*, sept-oct, pp43-48.

<sup>30</sup> Miller R., **Mesurer le capital humain**, éd. OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), Paris, 1996, p23.

<sup>31</sup> Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, **L'investissement dans le capital humain**, éd. OCDE (Organisation de Coopération et de Développement économiques), Paris, 1998.

<sup>32</sup> Stewart T.A., 1995, **How a Little Company Won Big by Betting on Brainpower**, in *Fortune*, 4 september, pp121-122. Stewart T.A., 1995, **Getting Real about Brainpower**, in *Fortune*, 27 november, pp201-203.

<sup>33</sup> Stewart T., **Intellectual Capital :the New Wealth of Organizations**, ed. Doubleday, New York, 1997.

L'évaluation du capital intellectuel doit désormais faire partie de l'activité de l'entreprise. De là émerge une nouvelle approche d'évaluation de la performance. Au cours d'une étude réalisée auprès de douze entreprises<sup>34</sup> à la pointe de l'évaluation de la performance, Robert Kaplan et David Norton (1992) ont mis au point un indicateur de performance global «équilibré» (*balanced scorecard*) ou tableau de bord prospectif<sup>35</sup>, c'est-à-dire «un ensemble d'évaluations donnant aux dirigeants un aperçu rapide mais complet de l'activité»<sup>36</sup>. L'évaluation des performances ne peut se limiter aux indicateurs purement financiers. Les systèmes d'évaluation traditionnels de la performance, conçus par des financiers, ont essentiellement une fonction de contrôle, tandis que l'indicateur global de performance ou tableau de bord prospectif privilégie la vision stratégique. Il traduit la stratégie de l'entreprise en objectifs spécifiques et mesurables. (FIGURE 3)

En effet, l'indicateur global d'évaluation est qualifié «d'équilibré» car il répond au besoin des dirigeants de visualiser la performance de l'entreprise dans une approche globale, et d'avoir une représentation équilibrée des évaluations aussi bien financières (retour sur investissement et valeur ajoutée économique) qu'opérationnelles telles que la satisfaction de la clientèle (satisfaction, fidélisation, part de marché et part du portefeuille clients), les processus internes liés à la réalisation des produits et services (qualité, réactivité, coût et lancement de nouveaux produits), et l'apprentissage organisationnel (réorientation des compétences, système d'information, et motivation et promotion de l'initiative personnelle). (Voir Annexe No. 5 : LES DETERMINANTS DE PERFORMANCE DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL)

La clarification de la vision générale par l'explicitation des missions et des stratégies à long terme (*translation the vision*), la communication interne et la coordination des initiatives (*communication and linking*) et la planification stratégique et la définition des objectifs (*business planning*) sont des processus «managériaux» qui forment ensemble un important processus d'apprentissage en boucle simple. Mais la plupart des entreprises opèrent aujourd'hui dans un environnement dynamique qui exigent d'elles de s'améliorer de façon continue. Pour cela, elles doivent être capables d'apprentissage en double boucle consistant à recueillir le feed-back sur la stratégie, tester les hypothèses sous-jacentes à cette stratégie et faire les ajustements nécessaires au cas où les hypothèses pour le futur ne sont plus cohérentes avec l'évolution de la situation,

<sup>34</sup> Advanced Micro Devices, American Standard, Apple Computer, Bell South, CIGNA, Conner Peripherals, Cray Research, DuPont, Electronic Data Systems, General Electric, Hewlett-Packard et Shell Canada.

<sup>35</sup> Kaplan R.-S. et Norton D.-P., **Le tableau de bord prospectif. Pilotage stratégique : les quatre axes du succès**, ed. Les Editions d'Organisation, Paris, 1997. (Kaplan R.-S. et Norton D.-P., *The Balanced Scorecard : Translating Strategy into Action*, ed. Harvard Business School Press, Boston, Ma, 1996)

<sup>36</sup> Kaplan R.-S. et Norton D.-P., 1992, **L'évaluation globale des performances, outil de motivation**, in *Harvard-L'Expansion*, été, p8. (Kaplan R.-S. and Norton D.-P., 1992, *The Balanced Scorecard-Measures That Drive Performance*, in *Harvard Business Review*, january-february).

c'est ce que Robert Kaplan et David Norton (1996) appellent l'apprentissage stratégique<sup>37</sup> (*Strategic Learning*).

La capacité à gérer des connaissances grâce à l'apprentissage devient la compétence décisive.

## 2. LES DIFFERENTES FORMES ORGANISATIONNELLES

Des théoriciens se sont intéressés aux formes organisationnelles capables de s'adapter à l'environnement dynamique et complexe. Tom Burns et George M. Stalker<sup>38</sup> (1961) introduisent le concept de structure organique, Henry Mintzberg (1978) distingue parmi les configurations structurelles l'adhocratie, Gareth Morgan (1986) utilise la métaphore du cerveau, Peter Senge (1990) présente cinq disciplines de l'apprentissage<sup>39</sup>, David Garvin (1993) expose les pratiques de l'entreprise intelligente, Ikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi (1995) utilisent la métaphore du l'hypertexte pour décrire l'entreprise apprenante.

### A. La structure organique

Tom Burns et George M. Stalker développent le concept de structure organique (par opposition à la structure mécaniste) pour décrire la réponse des organisations à des conditions dynamiques de leur environnement. Notons que selon H.Mintzberg (1978), un environnement est dynamique en ce sens que des problèmes réels<sup>40</sup> sont causés par des changements qui ne peuvent pas être prévus, pour lesquels l'entreprise n'a pas de modèles préalables. Un certain nombre de facteurs peuvent contribuer à rendre un environnement dynamique : des sources d'approvisionnement incertaines, des changements inattendus de la demande des clients ou de la concurrence, demande de créativité ou de nouveauté fréquente de la part des clients, changement fréquent de produits, technologie en évolution rapide. Un environnement dynamique rend le travail imprévisible. Par conséquent, la dimension « stabilité » affecte la structure de l'organisation par l'intermédiaire de la dimension intermédiaire qu'est la « prévisibilité du travail » à faire. Plus l'environnement est dynamique et plus la structure est organique.

<sup>37</sup> Kaplan R.-S. et Norton D.-P., 1996, **Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System**, in *Harvard Business Review*, january-february, pp75-85.

<sup>38</sup> Burns T. et Stalker G.M., *The Management of Innovation*, London, Tavistock, 1961.

<sup>39</sup> Les cinq disciplines de l'apprentissage selon Peter Senge : penser systémique, acquérir la maîtrise personnelle, clarifier et remettre en cause les modèles mentaux, construire une vision partagée et apprendre en équipe.

<sup>40</sup> La littérature en gestion et même les responsables d'entreprises, lorsqu'ils sont appelés à faire part de leurs expériences, utilisent souvent la métaphore de la guerre ou guérilla. I. Nonaka et H. Takeuchi parlent des travailleurs de la ligne de front pour désigner les travailleurs du centre opérationnel.

Dans la structure organique, il n'y a pas de séparation claire entre les départements. Pour coordonner le travail, on a recours à l'ajustement mutuel qui réalise la coordination du travail par simple communication informelle. En effet, la communication est très ouverte aussi bien verticalement que latéralement.

#### B. L'adhocratie

L'adhocratie<sup>41</sup> est une configuration structurelle que développe Henry Mintzberg (1978). Elle évolue dans un environnement complexe. Un environnement est dit complexe lorsqu'il exige de l'entreprise la possession d'un savoir étendu et difficile sur les produits et les clients. Une entreprise, fabriquant des boîtes de carton, utilise un savoir simple en ce sens qu'il peut être rationalisé ou décomposé en éléments compréhensibles. L'entreprise agit dans un environnement complexe lorsqu'elle utilise, pour mettre au point ses produits, des connaissances scientifiquement différentes et exigeant un degré de professionnalisme.

La structure adhocratique permet de fusionner les travaux d'experts appartenants à des disciplines diverses dans des groupes de projets constitués en petites unités en fonction des besoins pour la réalisation du travail.

C'est une structure capable d'innovation. Par conséquent, elle ne peut s'appuyer sur aucune forme de standardisation pour coordonner ses activités. Le principal mécanisme de coordination est l'ajustement mutuel à l'intérieur des équipes et entre les équipes. Pour H. Mintzberg, la structure de l'adhocratie est flexible, organique, se renouvelant d'elle-même.

#### C. L'organisation vue comme un cerveau

Gareth Morgan (1986) développe la métaphore du cerveau<sup>42</sup> qui est assez attrayante pour aborder l'organisation surtout si nous cherchons à améliorer l'intelligence de ce qui s'y fait. G.Morgan souligne la supériorité du cerveau, en tant «qu'organe de connexion et de commande de l'action intelligente», à tout système connu qu'il soit naturel ou développé par l'être humain. Les sciences de la cognition se sont intéressées à l'«**action intelligente**» définie comme le processus cognitif par lequel l'esprit construit une représentation de la dissonance qu'il perçoit entre ses comportements et ses projets, et cherche à inventer quelques réponses ou plans d'action susceptibles de restaurer une consonance souhaitée (la résolution de problèmes). Le principe d'action intelligente nous dit que la raison humaine peut, de façon reproductible, élaborer et transformer des représentations intelligibles de ces phénomènes de dissonance - consonance que perçoit l'esprit, ce qui lui permet parfois d'inventer des réponses en forme «d'actions intelligentes», autrement d'actions «adaptées» à la résorption de ces dissonances cognitives. Les processus

<sup>41</sup> Mintzberg H., 1982, **Structure et dynamique des organisations**, éd. Les Editions d'organisations, Paris. (Mintzberg H., 1978, *The Structuring of Organizations : a Synthesis of the Research*, éd. Prentice-Hall.)

<sup>42</sup> Morgan G., 1989, **Images de l'organisation**, éd. Les Presses de l'Université de Laval et les Editions Eska, Québec. (Morgan G., 1986, *Images of Organization*, éd. Sage Publication, Inc., Beverly Hills, Californie)

cognitifs ainsi mis en œuvre, très généralement selon des procédures tâtonnantes, alternant la mise en œuvre de moyens adaptés à des fins intermédiaires, lesquelles suggèrent de nouveaux moyens qui évoquent d'autres fins possibles (*means-ends analysis*). Ces modes de raisonnement dialectique privilégient l'examen des expériences antérieures qui leur fournissent des réservoirs d'heuristiques plausibles, toujours sélectionnées par leur critère de « faisabilité ». A. Newell et H.A. Simon (1976) appellent « principe d'action intelligente », cette capacité d'un système cognitif explorant et construisant les représentations symboliques des connaissances qu'il traite<sup>43</sup>. De façon générale, l'intelligence est définie comme une aptitude d'un être vivant à **s'adapter à des situations nouvelles**. L'intelligence, serait-elle propre à l'être humain ? L'entreprise, artefact, peut-elle être dotée d'intelligence, cette aptitude à s'adapter à des situations nouvelles, aptitude dont elle a besoin dans l'environnement dynamique et complexe ?

Cette métaphore du cerveau est intéressante non pas dans le sens que l'organisation ait besoin d'un cerveau ou d'un service qui fasse office de cerveau et dont le travail est de penser pour le reste de l'organisation, de diriger et d'intégrer toutes les parties de l'organisation. G. Morgan veut penser l'organisation comme si elle était un cerveau et voir si l'on peut trouver de nouvelles formes d'organisations qui diffusent des compétences similaires à celles du cerveau à travers toute l'entreprise, plutôt que de les limiter à certaines unités ou parties, notamment la compétence d'apprentissage.

#### D. L'organisation apprenante

Pour Peter Senge (1990), les organisations apprenantes (*The Learning Organization*)<sup>44</sup> « portent leurs efforts sur la qualité du raisonnement des individus, sur leurs visions partagées, sur leur aptitude à la réflexion, à l'apprentissage en équipe, et à la compréhension des problèmes complexes de la vie des affaires »<sup>45</sup>. L'auteur présente cinq disciplines de l'apprentissage : penser systémique, acquérir la maîtrise personnelle (*Personal Mastery*), clarifier et remettre en cause les modèles mentaux (*Mental Models*), construire une vision partagée (*Shared Vision*), et apprendre en équipe (*Team Learning*).

Il souligne que les trois premières disciplines abordent les qualités conceptuelles et personnelles qui sont indispensables pour faire un bon dirigeant. Construire une vision partagée et apprendre en équipe sont des disciplines collectives, autrement dit se faisant au niveau du groupe.

1. *Penser systémique*. La pensée systémique conditionne toutes les disciplines de l'apprentissage. La pensée systémique est une discipline qui consiste à voir les phénomènes dans leur intégralité.

<sup>43</sup> Le Moigne J-L., **Les épistémologies constructivistes**, Que sais-je?, No.2969, éd. Presses Universitaires De France, Paris, 1995, p83.

<sup>44</sup> Senge P., **La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent**, ed. First, Paris, 1991. (Senge P., *The Fifth discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*, ed. Doubleday, New York, 1990)

<sup>45</sup> Senge P., 1991, op.cit., p355.



Elle permet d'étudier les interrelations plutôt que les éléments individuels, d'observer des processus de changement. Elle permet d'observer les «structures» qui sous-tendent les situations complexes, et de mettre le doigt sur les effets de levier capables de les modifier. Les méthodes classiques de prévision, de planification et d'analyse sont faits pour gérer des situations composées de nombreuses variables ce que l'auteur appelle la complexité de détail. Les évaluations basées uniquement sur les finances et la comptabilité sont adaptées à la complexité de détail et non pas à la complexité dynamique. Il y a complexité dynamique lorsqu'une action a des impacts sur le court et le long terme. Trouver les leviers les plus efficaces dans une situation d'entreprise consiste à comprendre sa complexité dynamique.

La discipline du raisonnement systémique est fondée sur un changement de mentalité qui consiste à observer les interrelations plutôt que les liens simples et linéaires de cause à effets, et à observer le processus de changement plutôt qu'une série d'images fixes. Le raisonnement systémique commence par la compréhension de la rétroaction qui est la capacité qu'ont les actes à se renforcer mutuellement. La rétroaction amène à reconnaître les types de structures qui se reproduisent perpétuellement. Les amplificateurs et les régulateurs (ou équilibrants) sont deux sortes de boucles de rétroaction. Les amplificateurs sont des moteurs de croissance mais ils peuvent aussi provoquer un déclin accéléré. Quant au système régulateur, il s'agit d'une situation à la recherche de stabilité. Peter Senge note que «là où il y a une résistance au changement, vous pouvez être sûrs qu'elle traduit un ou plusieurs processus implicites d'autorégulation. Cette résistance n'est ni un mystère ni un caprice du système. Elle intervient lorsque pèse une menace sur les pratiques et les normes habituellement en usage»<sup>46</sup>.

Pratiquement tous les processus de rétroaction connaissent des formes diverses d'effet - retard. L'effet retard est le temps qui s'écoule entre les actions et leurs conséquences. Le point de vue systémique est, en général, orienté vers le long terme et cherche à comprendre l'organisation en tant que système et à saisir les forces internes et externes qui la font évoluer.

Les effets amplificateurs, régulateurs et l'effet - retard sont les éléments constitutifs de structures plus complexes, qui ne cessent d'intervenir dans la vie professionnelle et privée des acteurs de l'organisation et que P. Senge appelle les séquences de base. Il distingue dix séquences de base : la croissance limitée, la solution anti-symptôme, s'en remettre à l'intervention d'un tiers, le processus de régulation avec un effet - retard, les remèdes qui échouent, l'érosion des objectifs, l'escalade, le succès va au succès, la tragédie du bien commun, la croissance et le sous - investissement. (Annexe No.6 : LES DIX SEQUENCES DE BASE)

Le principe du levier est au cœur de la pensée systémique : où et comment agir sur la structure pour obtenir des améliorations substantielles et permanentes ? Le rôle des séquences de

base, telles que la croissance limitée ou les remèdes anti-symptômes, est de mieux expliquer les structures qui sous-tendent l'action des acteurs ainsi que les moyens d'exercer un levier.

2. *Acquérir la maîtrise personnelle (Personal Mastery)*. Senge définit la maîtrise personnelle comme «une discipline qui consiste à vous concentrer sans relâche sur votre but véritable afin de redéfinir à chaque fois une vision souhaitée de l'avenir»<sup>47</sup>. L'auteur nous trace le profil des individus qui bénéficient d'un haut niveau de maîtrise personnelle : ils ont un certain dessein, dont la mise en œuvre répond plus à une vocation qu'à une application d'une bonne idée; ils regardent la réalité de tous les jours comme un tremplin plus qu'un obstacle; ils utilisent les forces de changement à leur profit plutôt que de leur résister; ils sont profondément curieux, toujours à la recherche d'une compréhension plus exacte du monde; ils ne se sentent solidaires des autres, en phase avec tous les aspects de la vie tout en ne sacrifiant rien de leur personnalité; ils restent lucides quant à leur ignorance, leur incompetence, les progrès qu'il leur reste à accomplir; ils se sentent partie prenante d'un vaste processus de création, qu'ils peuvent influencer mais non contrôler; ils ont confiance en eux; finalement ces personnes vivent un apprentissage permanent. L'auteur note que la maîtrise personnelle n'est pas une qualité que l'on possède une fois pour toutes mais une discipline que l'on ne cesse d'acquérir.
3. *Clarifier et remettre en cause les modèles mentaux (Mental Models)* Une organisation qui souhaite travailler avec les modèles mentaux doit apprendre de nouveaux savoir-faire et instaurer en son sein de nouvelles règles qui les rendent applicables (p239). P.Senge classe les savoir-faire de la science de l'action en deux catégories : ceux de la réflexion et ceux de l'examen. Le savoir-faire de la réflexion consiste à s'arrêter un moment dans le processus de la pensée pour évaluer comment nos modèles mentaux sont construits, et comment ils influencent nos actes. Le savoir-faire d'examen ou d'investigation nous permet d'analyser nos attitudes face aux autres, notamment dans la gestion de problèmes complexes et conflictuels.
4. *Construire une vision partagée (Shared Vision)*. La vision donne un sens à l'action. Elle est définie comme le résultat d'un acte créatif au travers duquel l'organisation exprime une ambition collective. Cette vision est partagée en ce sens que le rôle du dirigeant est de faire émerger cette expression de l'organisation et non d'imposer sa vision.
5. *Apprendre en équipe (Team Learning)*. L'équipe présente une capacité de perception, et d'exploration supérieure à la somme des capacités individuelles. La discipline de l'apprentissage collectif nécessite la maîtrise du dialogue et de la discussion. Le dialogue est un échange libre et ouvert sur des sujets complexes, qui exige une écoute très attentive des autres et une mise entre parenthèses de ses propres idées. Dans une discussion, une série d'opinions sont présentées et

<sup>46</sup> Senge P., 1991, op.cit., p116.

<sup>47</sup> Senge P., 1991, op.cit., p197.

défendues. Les membres de l'équipe recherchent celles qui sont les plus aptes à déboucher sur une décision.

L'auteur affirme que les cinq disciplines décrites dans son livre n'ont de valeur que si elles permettent de répondre à des interrogations telles que : Comment dépasser les jeux de pouvoir qui dominant souvent dans les organisations traditionnelles ? (L'ouverture : la vision partagée, nouvel état d'esprit contre l'égoïsme; l'ouverture envers les autres et envers soi-même; le management participatif); Comment jouer à fond la décentralisation des décisions tout en gardant le contrôle et la coordination? (Le pouvoir au terrain : l'illusion du contrôle, vérifier sans contrôler); Comment trouver le temps nécessaire pour apprendre?; Comment la maîtrise personnelle et l'apprentissage peuvent essaimer chez soi et dans son travail? (conflit vie privée/vie professionnelle); Quelle est la nature de l'engagement et des savoir-faire nécessaires pour diriger une organisation intelligente ? (La nouvelle mission du dirigeant; les organisations intelligentes ont besoin d'une nouvelle conception du leadership); Comment apprendre par l'expérience lorsque nous ne pouvons pas vivre les conséquences de nos décisions ? (Micromondes : outils permettant, à travers l'expérimentation, de mieux appréhender les problèmes complexes, mettant en jeu des phénomènes systémiques. Les micromondes compriment le temps et l'espace et rendent visibles les retombées lointaines de nos actes. Ils permettent aux managers de tester des idées nouvelles sans le risque inhérent à leur application directe dans la vie des affaires. (Par exemple : le jeu de rôle, la simulation, le dialogue).

Le génie des organisations apprenantes se nourrit de leur besoin permanent d'apprendre.

Pour Hubert Landier (1991), l'entreprise intelligente «évoluera vers une plus grande intégration entre fonction d'animation – élaboration d'une vision stratégique de l'avenir, affirmation d'un certain projet, de certaines valeurs - fonction de communication et fonction de formation. Elle sera à la fois une «organisation apprenante» et une «organisation communicante» visant à la réalisation d'un certain dessein collectif qui devra intégrer les desseins individuels»<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> Landier H., **Vers l'entreprise intelligente. Dynamique du changement et mutation du management**, éd. Calmann-Lévy, Paris, 1991, p83.

Pragmatique, David Garvin critique les approches adoptées par les théoriciens, dont Peter Senge, dans la présentation de l'organisation apprenante. Il pense que les théoriciens ont contribué à rendre l'organisation apprenante très floue. En effet, il ne passe pas un mois sans qu'un ouvrage ou article ne soit publié traitant de l'entreprise apprenante, la gestion des connaissances et l'apprentissage organisationnel.

L'abondante littérature comporte des ouvrages, s'adressant essentiellement aux professionnels, et ayant des titres très attrayants tels que :

*Managing the Unknowable. Strategic Boundaries Between Order and Chaos in Organizations;*  
*Sculpting the Learning Organization. Lessons in the Art and Science of Systematic Change;*  
*Managing Ego Energy. The Transformation of Personal Meaning into Organizational Success;*  
*Organizational Learning Cycle – How we can Learn Collectively;*  
*The Boundaryless Organization. Breaking the Chains of Organizational Structure;*  
*The Teamnet Factor : Bringing the Power of Boundary Crossing into the Heart of Your Business;*  
*Wellsprings of Knowledge;*  
*Fifth Generation Management : Co-Creating Through Virtual Enterprising, Dynamic Teaming, and Knowledge Networking;*  
*The Distributed Mind. Achieving High Performance Through The Collective Intelligence of Knowledge Work Teams;*  
*Built to Last : Successful Habits of Visionary Companies;*  
*The Knowledge Evolution : Expanding Organizational Intelligence;*  
*The Knowledge-Enabled Organization. Moving From « Training » to « Learning » to Meet Business Goals;*  
*The Centerless Corporation : A New Model for Transforming Your Organization for Growth and Prosperity;*  
*If Only We Knew What We Know : The Transfer of Internal Knowledge and Best Practice;*  
*The Centerless Corporation : A New Model for Transforming Your Organization for Growth and Prosperity;*  
*Beyond Productivity; Action Learning in Action : Transforming Problems and People for World-Class Organizational Learning;*  
*How Leading Companies Achieve Superior Performance by Leveraging Their Human Capital;*  
*The Knowing-Doing Gap : How Smart Companies Turn Knowledge into Action;*  
*Common Knowledge: How Companies Thrive by Sharing What They Know;*  
*The Social Life of Information;*  
*Peak Performance: Aligning the Hearts and Minds of Your Employees.*

(Annexe No. 7 : LES REFERENCES DES OUVRAGES CITES)

Les recommandations ou « mots d'ordre » donnés par certains ouvrages, telles que « laisser parler les subordonnés, encourager les initiatives, déléguer le pouvoir, responsabiliser vos employés, soutenir les autres, témoigner de l'intérêt, faire preuve de confiance et d'honnêteté quand il s'agit d'échanger les idées, s'engager dans un dialogue, établir un consensus » restent à un niveau tel d'abstraction qu'il est difficile aux praticiens de mettre en place une organisation apprenante. Rien n'est indiqué quant à la manière de mettre en œuvre concrètement, dans la pratique quotidienne, une organisation apprenante.

Selon David Garvin (1993), les entreprises intelligentes<sup>49</sup> gèrent de façon active leur processus d'apprentissage en intégrant dans le tissu opérationnel cinq principales activités : la résolution systématique des problèmes, l'expérimentation de nouvelles approches, l'apprentissage à partir des expériences propres et des enseignements du passé, l'apprentissage à partir des expériences et des succès des autres, le transfert de la connaissance à travers l'organisation. Ainsi, grâce à ces pratiques, l'entreprise intelligente « possède l'aptitude de créer, d'acquérir et de

<sup>49</sup> Garvin D., 1993, **Construire une organisation intelligente**, in *Harvard-L'Expansion*, automne, pp53-64. (Garvin D., 1993, Building a Learning Organization, in *Harvard Business Review*, july-august).

transférer des connaissances, ainsi que celle de modifier son comportement, afin de refléter de nouvelles connaissances et de nouvelles manières de voir les choses».

1. *La résolution systématique des problèmes.* La résolution systématique des problèmes s'appuie sur les méthodes de la «qualité totale». Parmi les idées qui caractérisent les méthodes de la «qualité totale», l'auteur distingue : le diagnostic des problèmes ou le cycle de Deming (planification, mise en application, vérification, action; ou les «techniques de généralisation d'hypothèses»); le «management à partir des faits réels» (prendre des décisions en s'appuyant sur des faits réels, des données que sur des hypothèses admises, prendre des décisions en temps réels) et l'emploi d'outils statistiques simples pour organiser les données et tirer des conclusions. Pratiquement, les employés devront apprendre à s'imposer une grande discipline dans leur façon de raisonner (exactitude et précision) et à être plus attentifs aux détails, approfondir les causes sous-jacentes par rapport à des effets qui paraissent à priori évidents (amasser des preuves même lorsque la sagesse traditionnelle leur dicte que c'est du superflu) et éviter les raisonnements tendancieux.

2. *L'expérimentation de nouvelles approches.* L'expérimentation de nouvelles approches consiste en la recherche systématique et la mise à l'épreuve de nouvelles connaissances. Le but est de passer d'une connaissance superficielle à une compréhension approfondie. L'expérimentation se présente habituellement sous les deux formes : les programmes en continu et les projets de démonstration.

- a) Programmes en continu servent à mettre en œuvre une série de petites expériences dans le but d'améliorer progressivement les connaissances sur un sujet donné. Les caractéristiques communes aux programmes en continu considérés comme des succès :
- Les employés qui y participent veillent à approvisionner ces expériences par un flux continu d'idées nouvelles, éventuellement puisées à l'extérieur.
  - Il y a mise en place d'un système incitatif à la prise de risques. Pour que les employés ne refusent pas de participer aux expériences représentant des risques, il faut qu'ils aient le sentiment que les avantages à tirer de l'expérimentation sont supérieurs aux coûts générés. La direction générale doit trouver un équilibre entre la maîtrise des expériences et la comptabilisation de leurs coûts d'une part et la créativité des employés d'autre part (sans qu'ils soient personnellement responsables des échecs essuyés).
  - Le personnel qui prend part à ces programmes doit posséder les aptitudes à la réalisation et à l'évaluation des expériences, aptitudes acquises par des formations en méthodes statistiques appliquées à la conception d'expériences, techniques graphiques, méthodes de créativité.

b) Les projets de démonstration concernent des changements de nature holistique. Par exemple : un projet de démonstration ayant pour but de responsabiliser les travailleurs en leur laissant une grande autonomie opérationnelle, de revoir complètement le processus de développement des produits. Les projets de démonstration, généralement confiés à des équipes pluridisciplinaires, sont des projets pilotes que l'organisation espère adopter à plus grande échelle, par un transfert d'apprentissage.

*3. L'apprentissage à partir des expériences propres et des enseignements du passé.*

D.Garvin met l'accent sur l'importance de l'évaluation systématique des succès et des échecs de l'entreprise. L'entreprise doit retenir les enseignements sous une forme facilement accessible pour les employés. On trouve des entreprises qui établissent des processus formels exigeant de réfléchir périodiquement sur les expériences passées pour en tirer des enseignements pour l'avenir. Les moyens qui accélèrent le processus d'apprentissage : études de cas, évaluations à posteriori d'investissements, création des banques de données, appel à l'aide aux professeurs ou étudiants d'université.

*4. L'apprentissage à partir des expériences et des succès des autres.* Les organisations intelligentes cultivent l'art de l'écoute ouverte et attentive. L'auteur donne deux exemples ou sources d'idées : le "benchmarking" (une recherche destinée à identifier les organisations qui se débrouillent le mieux dans les faits), l'étude attentive des méthodes et des performances propres à l'entreprise qui mène l'étalonnage, les visites des sites et les interviews, l'analyse de résultats, les recommandations et suggestions de mise en œuvre. Les idées résident aussi dans la clientèle : les conversations que l'on a avec les clients fournissent des comparaisons avec la concurrence, des idées concernant l'évolution de leurs valeurs ainsi qu'un retour immédiat sur la qualité et l'utilité des services rendus.

*5. Le transfert de la connaissance à travers l'organisation.* Les mécanismes permettant de générer des processus de diffusion des connaissances à travers l'organisation : les rapports écrits, oraux ou visuels fournissant une synthèse des nouvelles découvertes, des listes de choses à faire ou à ne pas faire, des descriptions de processus ou d'événements importants; les programmes de rotation du personnel (les sciences cognitives soutiennent l'idée qu'il est très difficile pour un individu d'acquérir une connaissance en restant passif, l'expérience acquise a plus de valeur qu'une description, le transfert des membres, du directeur général au manager de base, dans d'autres unités organisationnelles contribue au partage de ces connaissances); l'organisation du travail contribuant à l'enrichissement du travail<sup>50</sup> (le personnel ouvrier, organisé en petites équipes, assume les responsabilités de définition du travail à accomplir, d'ordonnement de la production, de résolution des problèmes rencontrés, de définition et de mise en œuvre des améliorations, ainsi

que d'autocritique); et les stages de formation, reliés immédiatement à leur mise en application, pour s'assurer que la connaissance acquise en formation sera effectivement appliquée en retour du stage.

#### E. L'organisation hypertexte

Pour Ikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi (1995), la structure formelle hiérarchique et la structure non hiérarchique auto-organisante sont complémentaires. Ils ont recours à la métaphore de l'hypertexte<sup>51</sup> développée dans les sciences informatiques. L'organisation hypertexte est faite de couches ou contextes interconnectés. La couche centrale est formée par le système d'entreprise dans lequel les activités routinières sont réalisées. Cette couche est configurée comme une pyramide hiérarchique. La couche supérieure est celle des équipes de projets. Les membres proviennent d'unités différentes du système d'entreprise. Ils se voient assignés exclusivement à l'équipe de projet jusqu'à ce que celui-ci soit achevé. Et finalement, nous avons la couche appelée base de connaissances. Cette couche n'existe pas en tant qu'entité organisationnelle. Elle fait partie de la vision d'entreprise, la culture organisationnelle, la technologie.

Les membres d'une équipe de projet sont sélectionnés dans différentes fonctions ou départements de la couche système d'entreprise. Leurs efforts sont guidés par la vision d'entreprise présentée par la direction générale. Après avoir réalisé l'objectif de l'équipe, les membres se déplacent vers la couche formant la base de connaissances et réalisent l'inventaire des connaissances acquises et développées lors de leur participation au projet. H. Takeuchi et I. Nonaka (1995) précisent que cet inventaire inclut tant les succès que les échecs qui sont documentés et analysés. Par la suite, les membres de l'équipe retournent dans la couche système d'entreprise et s'occupent d'activités routinières jusqu'à ce qu'ils soient à nouveau appelés pour un autre projet. (FIGURE 4)

La capacité organisationnelle à gérer des connaissances est déterminée par la capacité de changer de contexte d'une façon flexible et rapide.

---

<sup>50</sup> Concept développé par Herzberg.

<sup>51</sup> Takeuchi H. et Nonaka I. (Avec des contributions de Ingham M.), 1997, **La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante**, ed. De Boeck Université, Bruxelles. (Takeuchi H. and Nonaka I., 1995, *The Knowledge-Creating Company : How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press).

Nous constatons que l'intérêt porté à «l'organisation dotée de capacités d'adaptation» n'est pas récent. Nous assistons à une profusion de travaux de recherche aussi bien de praticiens que d'académiciens portant sur ce thème. Mais que l'entreprise soit organique, adhocratique, vue comme un cerveau, apprenante, hypertexte, quelle est la réalité organisationnelle qui se cache derrière ces qualificatifs ? Quels sont les paramètres de conception communs à toutes ces formes organisationnelles ?

### 3. CONCLUSION

#### A. Problématique de la performance

La performance organisationnelle, appréhendée dans sa dimension dynamique, consiste à développer dans la structure de l'entreprise des habiletés à des transformations permanentes. La performance organisationnelle réside dans la recherche à la fois d'un meilleur fonctionnement de l'organisation, et de l'amélioration continue et durable de ce fonctionnement.

La thèse défendue est que l'entreprise performante fonde la conception de l'organisation sur ses processus d'apprentissage organisationnel. L'organisation détermine la capacité à apprendre. L'objectif de notre recherche est d'enrichir notre compréhension des organisations, en particulier notre compréhension des moyens de développer dans l'organisation des habiletés à des transformations permanentes grâce à l'apprentissage organisationnel. L'apprentissage organisationnel est un phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences qui modifie la gestion des situations et les situations, plus ou moins durablement et plus ou moins profondément<sup>52</sup>.

Beaucoup de consultants et chercheurs défendent des discours montrant que l'apprentissage organisationnel, les comportements quotidiens des membres et les interactions à tous les niveaux d'une entreprise sont ses principales sources de compétitivité. Pour cela, il faut comprendre les processus par lesquels se fait l'apprentissage organisationnel et les critères de l'évaluation de l'efficacité de la mise en œuvre d'un programme d'apprentissage organisationnel. Comment «institutionnaliser» ou systématiser l'apprentissage ? Quels sont les processus qui assurent le transfert de l'expérience entre les différentes composantes d'une même organisation ? Jusqu'à quel niveau l'organisation détermine-t-elle la capacité à apprendre ? Autrement dit, jusqu'à quel niveau l'organisation peut-elle jouer un rôle déterminant dans l'apprentissage ?

---

<sup>52</sup> Koenig G., 1994, **L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux**, in *Revue Française de Gestion*, Janvier-Février, pp76-83.



---

Dans notre travail, nous nous intéressons au processus d'apprentissage organisationnel à travers la gestion des connaissances au niveau organisationnel d'une part, et le développement des théories d'usage des individus d'autre part. Nous cherchons à analyser l'apprentissage organisationnel dans ces deux perspectives complémentaires se basant sur les travaux de Ikujiro Nonaka et Chris Argyris<sup>53</sup>.

## B. Hypothèses de travail

1) Selon l'approche constructiviste, l'entreprise est une totalisation toujours en cours. La relation entre l'acteur et la situation de travail n'est pas uniquement le fait de normes mais cette relation est produite par des processus d'interprétations. L'analyse des processus mis en œuvre dans les actions permettrait de mettre au jour les procédures par lesquelles les acteurs interprètent constamment la situation. Une partie importante de la gestion des connaissances consistera à formaliser les connaissances construites dans l'action. En effet, les acteurs construisent sans cesse des connaissances dans une dialectique permanente qui prend la forme de processus d'extériorisation (rendre les connaissances implicites explicites) et d'intériorisation des connaissances (assimiler les connaissances produites dans l'action). L'extériorisation et l'intériorisation sont des processus qui constituent les étapes clés de la spirale de la connaissance développée par I. Nonaka et H. Takeuchi. La dynamique d'ensemble (le collectif) repose sur les processus d'extériorisation et d'intériorisation des connaissances.

« L'approche constructiviste consiste à définir une organisation comme un espace social travaillé en permanence par des processus de structuration. Ces processus sont entretenus par un mouvement dialectique entre les traits structurels d'une organisation et des comportements de ses membres »<sup>54</sup>. Nous allons considérer les connaissances comme étant des traits structurels dont dépend le plus la performance de l'entreprise. Le postulat de base est que la performance d'une organisation dépend, pour une part importante, de la nature des actions/interactions quotidiennes qui s'y déroulent. Pour comprendre la genèse de ces actions/interactions, il faut remonter aux processus de structuration et mettre en évidence la nature dialectique entre les connaissances d'une organisation et les actes quotidiens de ses membres. Les connaissances sont des traits structurels, elles émergent et sont reproduites à travers les comportements des membres de l'organisation. L'approche constructiviste a enlevé l'élément prédéterminé de la connaissance. La connaissance est construite dans les interactions.

---

<sup>53</sup> Notre objectif n'est pas l'analyse d'une éventuelle transférabilité du modèle japonais de la gestion des connaissances.

<sup>54</sup> Bouchikhi H., 1995, **Structuration des organisations et compétitivité : un point de vue constructiviste**, in Ingham M. (éd.), *Management stratégique et compétitivité*, éd. De Boeck - Wesmael, Bruxelles, 1995, pp379-394.

La gestion des connaissances implique l'identification et l'analyse des connaissances disponibles et à acquérir, la planification et le contrôle des actions pour développer l'actif connaissance afin de réaliser les objectifs organisationnels. La gestion des connaissances passe par une étape préalable de formalisation de ses connaissances implicites et tacites (dans le but que l'entreprise sache ce qu'elle sait).

L'entreprise cherche à apprendre de ses acteurs car ces derniers ne traitent pas seulement de l'information<sup>55</sup> mais développent des connaissances dans leur travail. Dans l'Organisation Scientifique du Travail, un bureau des méthodes gérait les connaissances de l'entreprise en ce sens qu'il simplifiait la «science» pour qu'elle soit appliquée par des ouvriers non qualifiés. Aujourd'hui, l'entreprise cherche à formaliser des connaissances que les acteurs développent dans l'action et à capitaliser le retour d'expérience.

2) Selon le paradigme systémique, l'entreprise n'est pas une addition d'éléments mais un tout ayant son comportement propre. Un système de significations et de normes partagées par les acteurs, que Chris Argyris appelle les théories d'usage, gouverne l'entreprise. L'entreprise s'auto-organise comme une réalité objective ordonnée, finalisée, dotée de rationalité et de cohérence. L'auto-organisation signifie que le système peut faire évoluer sa constitution interne et son comportement. Cette auto-organisation se traduit par la définition des procédures de travail. Les procédures, sous la forme de propositions du type «si-alors», sont considérées comme des processus de codification des connaissances applicables au quotidien, le stockage des connaissances se faisant au niveau de la mémoire de l'acteur mais également des procédures. Ces procédures déboucheraient-elles sur des routines organisationnelles défensives ? Autrement dit, est-ce que sous la forme de normes, les acteurs fabriquent des routines organisationnelles défensives qui renforceraient les effets surprotecteurs et anti-apprentissage (*Overprotective and Anti-learning Consequences*) ? Est-ce que ces normes autorisent la modification des valeurs directrices des individus, autrement dit, la modification des logiques sous-jacentes qui guident leurs actes ? Comment construire des normes et bâtir des routines assurant un apprentissage efficace ? Les méthodes utilisées pour évaluer les capacités d'apprentissage organisationnel et le fonctionnement de l'organisation incluent-elles les activités organisationnelles défensives parmi les variables à étudier ? Comment arriver à mettre en place une organisation capable de développer des comportements organisationnels favorisant l'apprentissage en double boucle ? Comment

<sup>55</sup> Le théoricien doit-il choisir le paradigme énergétique ou infogétique de l'information pour étudier la gestion des connaissances? « You can't solve the problems of Information Age business or gain a competitive advantage simply by throwing more information and people at the problems. And you can't solve knowledge-based problems with approaches borrowed from the product-oriented, print-based economy. Those solutions are reactive and inappropriate ». Source : Rebecca O. Barclay et Philip C. Murray, 1997, **What is Knowledge Management**, Knowledge at Work, Knowledge Management Associates, Portsmouth, in <http://www.knowledge-at-work.com/whatis.htm>

réaliser durablement des apprentissages en double boucle ? Pour C.Argyris, l'établissement des normes même exige un apprentissage.

### C. Méthodologie de recherche

Une fois que nous aurons rappelé les conclusions auxquelles différents travaux ont abouti, nous entamerons une partie empirique. La mise au point d'un modèle d'analyse, articulant les paradigmes systémiques et constructivistes de l'analyse des organisations, permet de mettre en lumière les processus d'apprentissage organisationnel au travers de monographies (études de cas qualitatives).

#### 1) Le guide d'entrevue

La collecte de données qualitatives se fera à l'aide d'interviews semi-directifs. (Annexe No.8 : LE GUIDE D'ENTREVUE) Dans les situations d'entreprises à étudier, nous voulons associer les évolutions organisationnelles à l'apprentissage organisationnel dans le but de la recherche de la performance. Dans le cadre d'une recherche en management comparé, il serait intéressant de se poser les questions : Comment peut-on expliquer les différences observables d'une entreprise à l'autre ? Pourquoi certaines organisations semblent être des contextes favorables à tels types processus ?

#### 2) La grille de lecture

La partie empirique nous permettra d'aboutir à une définition et à une modélisation opérationnelle du concept d'apprentissage organisationnel; nous préciserons les caractéristiques essentielles de ce modèle ainsi que les principaux enjeux de sa mise en œuvre. Pour observer l'organisation, nous pouvons avoir recours à la grille de lecture développée par H. Mintzberg (1982) et composée des paramètres de conception<sup>56</sup> suivants: la spécialisation du travail (la division de base du travail), la formalisation du comportement (la standardisation du contenu de flux régulés), la formation et la socialisation, le regroupement en unités (les constellations de travaux, l'organigramme), la taille des unités (le système de communication informelle, la supervision directe, la surface de contrôle), le système de planification et de contrôle (la standardisation des productions, les systèmes de flux régulés), les mécanismes de liaison , le système de prise de décision. (Annexe No.9 : LES PARAMETRES DE CONCEPTION)

<sup>56</sup> Mintzberg H., **Structure et dynamique des organisations**, éd. Les Editions d'Organisation, Paris, 1982, p85.

### 3) L'ethnométhodologie

La validation des hypothèses auxquelles conduisent les éléments précédents exige des entretiens et de l'observation, voire même l'observation participante comme technique de recherche, afin de saisir les mécanismes sur lesquels repose l'apprentissage organisationnel. Ce type de dispositif est employé par les ethnométhodologues.

L'ethnométhodologie, s'inscrivant dans un paradigme interprétatif, s'est définie comme la «science» des «ethnométhodes», c'est-à-dire des procédures d'interprétation que les membres de la société mettent en œuvre dans la gestion courante de leurs affaires quotidiennes, pour donner un sens à leurs actions et à celles des autres. En effet, la relation entre acteur et situation est produite par des processus d'interprétation.

Le postulat de base est le suivant : le fait social n'est pas un objet stable, il est le produit de l'activité continuelle des hommes, qui conçoivent des savoir-faire, des procédures, des règles de conduite appelés des ethnométhodes. Ces méthodes appartiennent à un groupe particulier, à une organisation ou une institution locale. Les pratiques, méthodes et procédures sont des «activités sociales structurantes».

Pour Alain Coulon, contrairement à la sociologie qui cherche à savoir comment les individus agissent dans des situations qui seraient déjà définies en dehors d'eux et qui préexisteraient à leur échanges, l'ethnométhodologie essaiera de comprendre comment les individus voient, décrivent et proposent ensemble une définition de la situation<sup>57</sup>. La réalité sociale, constamment créée par les acteurs, n'est pas une donnée préexistante. C'est pourquoi l'ethnométhodologie porte son attention sur la façon dont les membres prennent des décisions. Au lieu de faire l'hypothèse que les acteurs suivent des règles, l'intérêt de l'ethnométhodologie est de mettre à jour les méthodes par lesquelles les acteurs «actualisent» ces règles. Il serait intéressant d'adopter cette «posture intellectuelle» pour étudier l'apprentissage organisationnel.

Un trait essentiel de la pratique de l'ethnométhodologie est qu'elle requiert la description. L'observation attentive et l'analyse des processus mis en œuvre dans les actions permettraient de mettre au jour les procédures par lesquelles les acteurs interprètent et organisent constamment la réalité sociale en commun. Les ethnométhodologues ne prennent pas des descriptions de la réalité sociale les comptes rendus qu'en font les acteurs. L'analyse de ces comptes rendus ne leur est utile que dans la mesure où elle révèle comment les acteurs reconstruisent en permanence un ordre social, afin de se comprendre et être capables d'échanges. La propriété de ces descriptifs n'est pas de décrire le monde, mais d'en montrer en permanence la constitution. La description, en se réalisant, «fabrique» le monde, le construit. «Rendre visible le monde, c'est rendre

<sup>57</sup> Coulon A., **L'ethnométhodologie**, Que sais-je?, No 2393, éd. Presses Universitaires De France, Paris, 1987.

---

compréhensible mon action en la décrivant, parce que j'en donne à voir le sens par la révélation à autrui des procédés par lesquels je la rapporte »<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> Coulon A., **L'ethnométhodologie**, Que sais-je?, No 2393, éd. Presses Universitaires De France, Paris, 1987, p42.

## II : L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

L'A.O se trouve au carrefour de plusieurs champs disciplinaires : la psychologie, la stratégie d'entreprise, la gestion des ressources humaines, les théories des organisations, l'organisation industrielle, le management de la technologie, la production, l'informatique. Plusieurs auteurs<sup>59</sup> se sont intéressés au phénomène de l'apprentissage organisationnel (A.O) et ont établi des typologies des travaux portant sur ce thème.

Notons tout d'abord que ce sont les individus qui apprennent. Les recherches portant sur l'apprentissage humain sont de longue date et constituent une base aux recherches sur l'A.O. La plupart des recherches sur l'apprentissages individuel proviennent des études psychologiques sur le comportement humain. Les behavioristes ont développé les premières théories de l'apprentissage en terme de modèle comportemental Stimulus-Réponse. L'apprentissage est considéré comme le changement dans les probabilités de comportement. Simultanément, avec le développement des théories d'apprentissage et de comportement, des analyses expérimentales des mécanismes, constituant l'apprentissage, ont été menées. L'apprentissage est perçu comme l'acquisition d'associations, de réflexes conditionnés, et de chaînes Stimulus-Réponse. Ces premières recherches sur l'apprentissage sont dominées par les théories du comportement en psychologie. Vers la fin des années 50 et pendant les années 60, l'étude de l'apprentissage verbal (*rote verbal learning*) s'est intéressée aux processus de renforcement et d'affaiblissement des associations, incorporées dans ce qui est appelé théorie d'interférence. L'idée maîtresse de cette théorie repose sur l'interprétation de concepts tels que la mémorisation, l'oubli en terme de généralisation de Stimulus-Réponse. L'émergence de la perspective du processus d'information dans la psychologie cognitive, avec l'accent mis sur la résolution des problèmes, apporte de nouvelles idées sur la conceptualisation de l'apprentissage. L'apprentissage est analysé comme le changement des connaissances (*states of knowledge*), plutôt que dans le changement de probabilités de réponses.

<sup>59</sup>Shrivastava P., 1983, **A Typology of Organizational Learning Systems**, in *Journal of Management Studies*, Vol. 20, No.1, pp7-28.

Fiol C-M. and Lyles M-A., 1985, **Organizational Learning**, in *Academy of Management Review*, Vol. 10, No 4, pp803-813.

Huber G-P., 1991, **Organizational Learning : the Contributing Processes and the Litteratures**, in *Organization Science*, Vol.2, No. 1, February, pp88-115.

Dixon N.M., 1992, **Organizational Learning : a Review of the Literature with Implications for HRD Professionals**, in *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 3, No 1, Spring, pp29-49.

Dodgson M., 1993, **Organizational Learning : A Review of Some Literatures**, in *Organization Studies*, Vol.14, No.3, pp375-394.

Koenig G., 1994, **L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux**, in *Revue Française de Gestion*, Janvier-Février, pp76-83.

La recherche s'est alors orientée vers l'étude des structures de mémorisation, les processus d'information, l'organisation de la connaissance et l'acquisition et la recherche d'information pour la résolution de problème. Avec l'émergence de la perspective des processus de l'information, la simulation et la modélisation informatique ont pris de l'importance.

## 1. DEFINITIONS

Gérard Koenig (1994) définit l'apprentissage organisationnel comme un phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de connaissances qui, plus ou moins profondément, plus ou moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes<sup>60</sup>. La dimension collective de l'organisation peut être activée d'un part à travers la circulation et la diffusion des nouvelles connaissances et d'autre part à travers le développement des relations entre les compétences préexistantes. En ce qui concerne la diffusion et la circulation des nouvelles connaissances, l'impact de l'apprentissage croît avec le nombre et la diversité des interprétations produites. Le développement des interprétations élargit l'éventail des comportements possibles. L'impact de l'apprentissage augmente également en fonction du nombre d'entités qui ont acquis des connaissances nouvelles et les jugent utiles; et en fonction du nombre d'entités qui comprennent de la même manière les diverses interprétations produites. Le développement des relations entre les compétences préexistantes est un mode d'apprentissage qui vise une meilleure articulation entre des acteurs habitués à mobiliser de façon indépendante leurs connaissances. G. Koenig remarque qu'une bonne partie des relations efficaces au sein des organisations sont de nature informelle. Les mémoires individuelles, les systèmes d'archivage, les procédés d'exécution et les structures sont les quatre catégories de lieux d'inscription de l'apprentissage.

G.P. Huber (1991) considère que l'apprentissage peut être qualifié d'organisationnel dès lors que l'acquisition d'un savoir même strictement individuel modifie le comportement de l'entité<sup>61</sup>.

Paul Shrivastava (1983) définit les systèmes d'apprentissage organisationnel (A.O) comme les moyens par lesquels l'organisation apprend. Les systèmes d'apprentissage sont des mécanismes par lesquels l'apprentissage est perpétué et institutionnalisé dans les organisations. P. Shrivastava distingue quatre perspectives complémentaires de l'apprentissage organisationnel<sup>62</sup>.

<sup>60</sup> Koenig G., 1994, **L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux**, in *Revue Française de Gestion*, Janvier-Février, p78.

<sup>61</sup> Huber G-P., 1991, **Organizational Learning : the Contributing Processes and the Litteratures**, in *Organization Science*, Vol.2, no 1, February, pp88-115.

<sup>62</sup> Shrivastava P., 1983, **A Typology of Organizational Learning Systems**, in *Journal of Management Studies*, Vol. 20, No.1, pp7-28.

## 2. LES PERSPECTIVES DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Chacune des perspectives reflète une conceptualisation différente du phénomène de l'A.O qui est décrit en termes d'adaptation, de développement des théories d'usage organisationnelles (*assumption sharing*), de gestion d'une connaissance « action-résultat » (*developing knowledge of action-outcome*), et de capitalisation de l'expérience dans l'organisation (*institutionalized experience*). (FIGURE 5)

### A. L'apprentissage organisationnel comme adaptation

L'A.O est rendu nécessaire par la complexité de l'environnement. Les organisations efficaces sont celles dont les membres ont la capacité d'apprendre à prévoir (*predict*) les changements dans l'environnement, à identifier l'influence de ces changements, à chercher les stratégies adéquates pour faire face aux changements, et à développer les structures appropriées pour mettre en œuvre ces stratégies. Dans cette perspective, l'A.O devient le processus d'identification des changements organisationnels et des contextes organisationnels.

Pour Cyert et March (1963) l'adaptation se produit au niveau collectif de l'organisation et met l'accent sur les trois phases différentes du processus de prise de décision : l'adaptation des objectifs, l'adaptation des règles ordinaires (*attention rules*), l'adaptation des règles de remise en cause (*search rules*)<sup>63</sup>. La théorie comportementale de la firme soutient que les organisations réajustent leurs objectifs en fonction de leurs expériences et de celles des autres entreprises. L'organisation porte une attention sélective à l'environnement. Le choix des critères de sélection de l'information, le codage du langage pour communiquer l'information à propos des alternatives et de leurs conséquences sont influencés par l'expérience de l'organisation.

L'A.O. se manifeste dans la constitution d'une base de connaissance intégrant l'expérience et qui améliore ainsi les processus décisionnels. Emery et Trist (1973) recommandent une approche de la redondance des fonctions pour concevoir des organisations qui évoluent dans un environnement complexe et dynamique.

Les procédés d'exécution constituent un lieu d'inscription des apprentissages organisationnels. L'activité individuelle et organisationnelle peut être liée à des stimuli tels que la réclamation d'un client ou la survenance d'une panne. Un stimulus nouveau implique la recherche ou l'élaboration d'une réponse. Une fois qu'un schéma d'exécution a été appris, cette phase de quête n'est plus nécessaire. Réalisée sur la base de l'expérience passée en vue d'une activité future, il serait logique que la schématisation soit d'autant plus poussée que la répétition des activités est grande. Elle permet de réduire le temps de réponse.

<sup>63</sup>March J.C. et Simon H.A., **Organizations**, Wiley, N.Y., 1958.

Cyert and March, **A behavioral Theory of the Firm**, Englewood Cliffs, N.Y : Prentice-Hall, 1963.

Simon H.A., **Administrative Behavior**, Free Press, New York, 1976.



Au sein des organisations, une grande partie des comportements sont gouvernés par des schémas d'exécution<sup>64</sup>. L'apprentissage se fait au niveau des structures : l'organigramme (définition et agencement officiel des parties), les structures spatiales (localisation, proximité interservices, mise à l'écart des cellules innovantes, aménagements intérieurs, affectation personnelle ou collective des bureaux) ou les systèmes de rôles (le rôle et les systèmes de rôles sont au cœur de l'apprentissage organisationnel dans la mesure où, comme le souligne H.Simon, le rôle est avant tout un système qui contraint l'acteur dans son activité décisionnelle, en lui indiquant les bonnes manières de poser un problème, de trouver l'information pertinente, de se fixer des objectifs appropriés et de sélectionner les techniques adéquates).

March et Olsen (1975) construisent une théorie de l'apprentissage sous l'ambiguïté<sup>65</sup>, qui spécifie les relations entre les concepts tels que la mise en relation, la confiance, le contact et l'intégration entre les membres de l'organisation. Leur analyse de l'A.O sous l'ambiguïté incorpore les limites cognitives et d'évaluation de l'apprentissage dans les organisations. Ils décrivent le modèle d'un cycle simple et complet de choix organisationnel dans lequel les actions et participations individuelles dans les situations de choix, affectent les actions organisationnelles, qui à leur tour affectent les réponses de l'environnement. Les réponses de l'environnement affectent les cognitions et préférences des individus et ainsi leur comportement. Ce modèle de choix sert d'outil d'analyse de l'apprentissage comme adaptation. March et Olsen ont identifié plusieurs situations d'apprentissage telles que l'apprentissage d'un rôle contraignant, l'apprentissage à partir d'expériences superstitieuses, apprentissage d'expériences d'audience, et l'apprentissage d'expérience sous ambiguïté.

D'autres approches soutiennent que l'A.O se produit à travers le développement des théories d'usage des acteurs organisationnels.

#### B. L'apprentissage organisationnel comme développement des théories d'usage

Chris Argyris et Donald Schön (1978) appellent A.O la construction et la modification des théories d'usage à travers l'examen individuel et collectif<sup>66</sup>. Ces auteurs ont recours à la perspective de la théorie d'action de l'A.O qui dérive des théories sociologiques de la connaissance et du concept d'action d'inférence.

<sup>64</sup> March J.C. et Simon H., **Les organisations**, éd. Dunod, Paris, 1974, p134.

<sup>65</sup> March J.C. et Olsen J.P., 1975, **The uncertainty of the past :organizational learning under ambiguity**, in *European Journal of Political Research*, Vol.3, pp141-171.

<sup>66</sup> Argyris C. and Schön D.A., **Organizational Learning**, ed. Reading, Massachusetts : Addison-Wesley, 1978.

Pour expliquer les processus organisationnels, Karl Weick (1979) décrit le modèle Etablissement-Sélection-Rétention (*Enactment-Selection-Retention*)<sup>67</sup> donnant un sens aux actions des membres organisationnels. Les croyances et hypothèses forment les cartographies causales par lesquelles les membres «regardent» et partagent les réalités organisationnelles. Ce partage de réalités, à travers des négociations mutuelles de cartographies cognitives, constitue l'apprentissage des membres.

Mitroff et Emshoff (1979) décrivent une méthodologie mettant en valeur les hypothèses partagées<sup>68</sup>. Ils suggèrent une approche d'analyse dialectique des hypothèses pour la résolution des problèmes. L'apprentissage passe par le partage des hypothèses au niveau d'une industrie et l'identification des stratégies les plus appropriées pouvant guider les changements organisationnels.

### C. L'apprentissage organisationnel comme gestion des connaissances.

Afin de développer une théorie de l'apprentissage organisationnel «middle range» qui relate le processus de schématisation organisationnelle (*Organizational design process*), Duncan et Weiss (1978) propose une autre conceptualisation du phénomène. Ils définissent l'organisation comme «un groupe d'individus qui s'engagent dans des activités coordonnées transformant directement ou indirectement un ensemble d'inputs en outputs»<sup>69</sup>. Ainsi, l'organisation est un système d'actions intentionnelles (*purposeful actions*) engagées dans un processus transformationnel pour produire des outputs. Etant donnée cette perspective de l'organisation comme un système, les auteurs affirment que l'efficacité des organisations est fonction de ses choix stratégiques à long terme, choix des processus de transformation, et des structures administratives (*administrative structures*) qui soutiennent ces processus. Ces choix sont fondés sur les connaissances antérieures (*prior knowledge*) à propos de la relation entre les actions organisationnelles et les résultats. L'efficacité organisationnelle est ainsi déterminée par la qualité de la base de connaissance disponible à l'organisation pour faire les choix stratégiques déterminants.

L'apprentissage organisationnel est alors défini comme «le processus dans l'organisation par lequel la connaissance, à propos des relations «Action-Résultat» et les effets de l'environnement sur ces relations, est développée»<sup>70</sup>.

<sup>67</sup> Weick K., **The Social Psychology of Organizing**, Addison-Wesley, Reading, Mass, 1969.

<sup>68</sup> Mitroff I. et Emshoff J.R., 1979, **On Strategic assumption-making : a dialectical approach to policy and planning**, in *Academy of Management Review*, Vol.4, No.1, pp1-12.

<sup>69</sup> Duncan R. and Weiss A., 1979, **Organizational Learning : Implications for Organizational Design**, in *Research in Organizational Behavior*, eds. Staw B.M. and Cummings L.L., Vol. 1, pp75-123.

<sup>70</sup> Duncan R. and Weiss A., 1979, op.cit., p84.

Contrairement à l'apprentissage individuel qui entraîne des changements relativement permanents dans le comportement de l'individu, l'apprentissage organisationnel entraîne le développement d'une base de connaissances qui pourrait faire en sorte que le changement soit possible. C'est la connaissance qui est le résultat du processus d'apprentissage – connaissance qui décrit avec précision les relations «Action-Résultat» pertinentes pour les activités organisationnelles, la connaissance qui est répartie à travers l'organisation, transmissible entre les membres (*communicable among members*), faisant l'objet d'un consensus, et qui est intégrée dans les procédures de travail et les structures de l'organisation. Dans cette perspective, l'apprentissage organisationnel est étroitement lié aux processus organisationnels «porteur de sens» (*organizational sense-making processes*) qui sont fondamentalement des routines interprétatives utilisées par les décideurs pour détecter les problèmes, définir les priorités et développer une compréhension de la manière avec laquelle on fait face aux écarts de performance. Les idéologies organisationnelles (*organizational ideologies*), les structures rigides, les standards de performance «historiques», la légitimation et les pressions de justification, et les forces environnementales sont des contraintes à l'apprentissage organisationnel.

L'apprentissage organisationnel est un processus continu. Dans le but d'en faire un processus durable, certaines de ses facettes sont institutionnalisées sous la forme de systèmes d'apprentissage formels et d'autres sous la forme de pratiques organisationnelles informelles. Les systèmes d'apprentissage (*learning systems*) sont des mécanismes par lesquels l'apprentissage est perpétué dans l'organisation. Les systèmes d'apprentissage incluent les systèmes de planification stratégique, les systèmes de gestion de l'information (*management information systems*), les systèmes de contrôle budgétaire, les comités de direction ad hoc pour les prises de décision stratégiques, les réseaux informels d'information, l'approbation des décisions stratégiques par le fondateur ou un membre hautement respecté du comité directeur.

Des processus sur lesquels repose la transformation des connaissances résulte une démarche d'apprentissage organisationnel propre aux problèmes spécifiques et aux particularités de l'organisation.

Michael Polanyi (1966) distingue deux «sortes» de connaissances<sup>71</sup> : les connaissances explicites (formalisées) facilement transmissibles entre les individus; et les connaissances tacites (non formalisées) qui sont des connaissances personnelles issues de l'expérience personnelle mobilisant les croyances et valeurs personnelles de l'individu.

---

<sup>71</sup> Michael Polanyi, **The Tacit Dimension**, Routledge & Kegan Paul, London, 1966.

Dans les organisations, les connaissances tacites (*tacit knowledge*) sont perçues comme étant la véritable clé pour l'action.

Pour Tom Beckman (1998), la ressource «connaissance» fait partie d'une chaîne de transformation, processus comportant un certain nombre d'étapes. Les données (*data*) constituent la matière brute de la chaîne. L'information est une donnée dont la forme et le contenu sont utiles pour une tâche particulière. Les connaissances permettent l'exécution des tâches, la prise de décision et la résolution des problèmes. Les cas, les règles, les modèles sont trois types de connaissances. Elles s'acquièrent par accumulation d'informations qui s'organisent progressivement par rubriques dans l'ensemble des moyens de stockage : ouvrages, bases de données, supports magnétiques. Les connaissances sont structurées, codifiées et subissent des concentrations successives ayant pour caractéristique d'accroître l'utilité des connaissances. (FIGURE 6)

Dans un article portant sur la mémoire organisationnelle<sup>72</sup>, Martine Girod (1995) définit la connaissance organisationnelle comme étant «la connaissance pertinente pour les activités de l'organisation à tous les niveaux » et distingue trois types de connaissances : les connaissances procédurales (savoir-faire et aptitudes, l'ensemble des connaissances tacites, des savoirs «comment-faire»), les connaissances déclaratives (l'ensemble des savoirs techniques, scientifiques, administratifs, connaissances relativement formelles et explicites) et les connaissances de jugement (l'ensemble des savoirs «que faire» permettant «à l'organisation de se comporter comme il convient, au bon moment de façon efficace» ).

Pour A.-M. Nicot (1993), l'expertise et le savoir-faire sont «les connaissances les plus profondes, qui se sont développées avec le temps et l'expérience. Leur utilisation n'est pas seulement de nature «sub-symbolique» (l'expert n'est pas complètement conscient de son propre processus de connaissance) mais aussi linéaire (cela se traduit par la perception de formes globales et la capacité à négliger une grande partie du problème en focalisant son attention sur les détails importants) et analogique (référence fréquente à de nombreuses situations offrant des ressemblances) »<sup>73</sup>. Ann Macintosh (1996) définit l'actif connaissance (*knowledge assets*) comme l'ensemble des connaissances relatives aux marchés, produits, technologies et à l'organisation, qui appartiennent à l'entreprise ou qu'elle doit acquérir pour permettre à son activité de générer des profits<sup>74</sup>.

<sup>72</sup> Girod M., 1995, **La mémoire organisationnelle**, in *Revue Française de Gestion*, septembre-octobre, pp30-42. Girod M., **La mémoire organisationnelle**, éd. L'Harmattan, Paris, 1995.

<sup>73</sup> Nicot A.-M., 1996, **Connaissance et organisation : un art de la fugue**, in Bartoli J.-A. et Le Moigne J.-L. (Sous la direction), *Organisation intelligente et système d'information stratégique*, éd. Economica, Paris, 1996, p255.

<sup>74</sup> Macintosh A., 1996, **Position Paper on Knowledge Asset Management**, Artificial Intelligence Applications Institute, University of Edinburg, Scotland, May 28, in <http://www.aiai.ed.ac.uk/~alm/kam.html>

La gestion des connaissances implique l'identification et l'analyse des connaissances disponibles et à acquérir, la planification et le contrôle des actions pour développer l'actif connaissance afin de réaliser les objectifs organisationnels.

Des chercheurs ont proposé certaines démarches de gestion des connaissances. Pour J.Liebowitz et T. Beckman (1998), gérer les connaissances consiste à dynamiser un cycle comportant sept étapes : l'identification des compétences clés permettant un avantage compétitif durable, la collecte des connaissances utiles aux compétences clés, la sélection des connaissances formalisées, le stockage dans la mémoire organisationnelle, le partage des connaissances en les rendant accessibles aux utilisateurs, l'application des connaissances dans l'exécution des tâches, résolution des problèmes et prise de décision, et finalement la construction et le développement de nouvelles connaissances. Les deux auteurs soulignent l'importance de mettre en place des mécanismes afin de construire une meilleure affectation, partage, répartition et préservation des connaissances à travers l'organisation. La mémoire organisationnelle doit être accessible aux utilisateurs pour les assister. La performance organisationnelle réside dans l'acquisition et le partage des connaissances. (FIGURE 7)

Ikujiro Nonaka (1991) développe un modèle de gestion des connaissances se focalisant sur les dimensions implicites et explicites des connaissances<sup>75</sup>. Selon lui, la gestion des connaissances ne consiste pas uniquement à traiter de l'information. L'entreprise doit aussi mobiliser, par des interactions, les connaissances tacites détenues par les acteurs internes et externes de l'entreprise. Sept lignes directrices permettent de mettre en œuvre un programme de gestion des connaissances organisationnelles : créer une vision de connaissances, développer un équipage de connaissances, créer un champ d'interactions à haute densité sur la ligne de front, s'appuyer sur le processus de développement de nouveau produit (la plupart des exemples présentés concernent des projets de développement de nouveaux produits), adopter un management milieu-haut-bas, passer à une organisation hypertexte, construire un réseau de connaissances avec le monde extérieur.

Nonaka et Takeuchi (1995) distinguent quatre modes de conversion de connaissance : la socialisation, l'extériorisation, la combinaison et l'intériorisation. La socialisation est le «processus interactif par lequel les membres d'une équipe construisent des représentations et des formes d'expériences partagées»<sup>76</sup>. L'extériorisation consiste en la transformation des connaissances tacites en connaissances explicites.

<sup>75</sup> Takeuchi H. et Nonaka I. (Avec des contributions de Ingham M.), **La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante**, ed. De Boeck Université, Bruxelles, 1997. (Takeuchi H. and Nonaka I., **The Knowledge-Creating Company : How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation**, Oxford University Press, 1995).

<sup>76</sup> Divry C., Debuissou S. et Torre A., 1998, **Compétences et formes d'apprentissage : pour une approche dynamique de l'innovation**, in *Revue Française de Gestion*, Mars-avril-mai, pp115-127.

La combinaison est le processus par lequel les membres se coordonnent et explicitent leurs connaissances propres pour forger la connaissance commune. Et l'intériorisation repose sur l'application des connaissances explicites afin d'enrichir la propre base de connaissances tacites de l'utilisateur.

Un autre modèle proposé par Max Boisot et Manfred Mack (1995) se focalise sur les deux dimensions : la codification et la diffusion<sup>77</sup>. Les quatre phases de ce cycle sont les suivantes :

1. Perception d'une opportunité nouvelle. L'entreprise se met en position de veille et un acteur ou une équipe de travail, à partir de signaux faibles, voit une piste à explorer que d'autres n'ont pas encore vu. L'état des connaissances est non codifié.
2. Développement d'une solution. Il s'agit d'un processus d'essais/erreurs et de choix successifs. L'aboutissement peut consister en un nouveau produit mais comprend également la codification de la connaissance qu'il faudra par la suite diffuser pour tirer valeur de l'activité nouvelle.
3. Diffusion de la connaissance. L'entreprise fait en sorte que la connaissance qui vient d'être codifiée soit partagée, c'est-à-dire transmise aux acteurs qui en ont besoin pour, en particulier, fabriquer, vendre et assurer le service après-vente ayant trait au produit. Cette diffusion peut prendre la forme de manuels, de stages de formation, banques de données,...
4. Intégration de la connaissance. Les acteurs intériorisent la connaissance en l'appliquant. Le processus permet à un niveau individuel et collectif de transformer les connaissances en compétences.

D'après les auteurs, ce cycle est qualifié de cycle d'apprentissage, car il engendre le développement d'une part de valeur immédiate sous forme de nouveaux produits et services et d'autre part de nouvelles compétences. (FIGURE 8)

#### D. L'apprentissage organisationnel comme capitalisation de l'expérience

L'apprentissage développé dans le cours même de l'activité peut se faire par accumulation d'expérience ou par expérimentation. On retrouve ici l'opposition usuelle entre opérations et projets<sup>78</sup>. (Annexe No. 12 :LA GESTION DES OPERATIONS ET LA GESTION DES PROJETS)

L'apprentissage effectué à travers la gestion de l'expérience porte sur une accumulation positive et une diffusion de savoirs durables. Cet apprentissage doit éviter la perte des connaissances issues de l'expérience lors des mutations internes, dispersion des équipes survenant en raison de la fin d'un grand chantier ou à l'occasion de l'interruption d'une production par exemple. La question qui se pose ici : comment diffuser au sein de l'organisation des

<sup>77</sup> Boisot M. et Mack M., 1995, **Stratégie technologique et destruction créatrice**, in *Revue Française de Gestion*, mars-avril-mai.

<sup>78</sup> Koenig G., 1994, **L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux**, in *Revue Française de Gestion*, Janvier-Février, pp76-83.

---

apprentissages réalisés dans une partie de celle-ci ? L'expérimentation est un apprentissage relatif à des projets, tels que la gestion d'une coopération ou la transformation en profondeur des méthodes de production par exemple. Le projet régénère le système, transforme la définition des activités. Dans ce cas, l'apprentissage est tourné vers l'intelligence de l'expérimentation qui porte sur une réflexivité constructive. Les connaissances sont produites dans et par l'acquisition d'un savoir-faire et la réflexion dans l'action. Il faut prendre la mesure du caractère fortement récursif des relations qu'entretiennent pratique et réflexion. En effet, l'objet d'apprentissage se transforme par l'apprentissage lui-même.

L'apprentissage se fait aussi par transfert de connaissances d'une organisation à une autre : l'imitation et la greffe (recrutement de personnel compétent ou acquisition d'entreprises) en sont les vecteurs privilégiés. Un point important à prendre en considération est la notion d'expérience transférable et pertinente («*transferable and relevant*»). Des recherches étudient les conditions de transférabilité des meilleures pratiques et de partage des connaissances entre les organisations notamment lors des opérations d'acquisitions, de fusions ou d'alliances.

P. Shrivastava propose de mener des recherches pour examiner les conditions de transfert de l'expérience et de l'apprentissage entre les situations de prises de décisions.

En résumé, c'est à travers les expériences antérieures que l'organisation apprend à adapter ses objectifs, à prêter attention à l'environnement de façon sélective et à rechercher des solutions aux problèmes organisationnels. Les systèmes d'A.O interprètent et communiquent les connaissances pertinentes pour la prise de décision et cherchent aussi à expliciter la connaissance tacite des individus dans une base organisationnelle de connaissances. L'A.O est donc étroitement lié aux expériences de l'organisation. Bien que cela soit les individus qui apprennent, le processus d'apprentissage est influencé par un ensemble plus large de variables sociales, politiques et structurelles. L'apprentissage entraîne le partage de connaissance, croyances et hypothèses entre les individus. L'apprentissage exige des changements fondamentaux dans les théories d'usage des processus de prise de décision. Il nécessite aussi bien un changement de la vision des preneurs de décision que des changements dans la structure et les procédures dans le but d'incorporer la nouvelle connaissance acquise. C'est un processus à long terme qui se produit à différents niveaux de l'organisation (aux niveaux individuel, de l'unité, du département, de l'entreprise, de l'industrie). L'A.O est institutionnalisé dans la forme de système d'apprentissage qui incluent des mécanismes formels et informels de la gestion du partage de l'information, de la planification et du contrôle.

S'intéressant à l'A.O dans le contexte de la prise de décision stratégique, Shrivastava a rencontré plusieurs systèmes d'apprentissage organisationnel dans un échantillon d'entreprises étudiées<sup>79</sup>. Ces systèmes d'apprentissage incluent une variété de systèmes formels, informels, culturels et historiques de gestion des processus de partage et de diffusion de l'information dans l'organisation. Ils varient énormément dans leur degré d'explicitation, systématisation, formalisation, sophistication et d'importance dans le processus organisationnel de prise de décision. Certains des systèmes d'apprentissage sont des systèmes dans le sens de systèmes formels de gestion de l'information et système de contrôle, d'autres sont des systèmes systématiques de visualisation des problèmes organisationnels et de leur partage avec les membres organisationnels.

### 3. TYPOLOGIE DES SYTEMES D'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Dans le but de dégager une typologie pour classer les systèmes d'A.O, Shrivastava identifie deux dimensions caractéristiques des systèmes d'apprentissage : la dimension Individu-Organisation et la dimension «Evolutionary-Design». (FIGURE 9)

a) La dimension Individu - Organisation. A partir du moment où les individus sont les agents d'apprentissage, leur rôle est important dans le développement du système d'apprentissage. L'A.O entraîne la conversion de la connaissance des individus dans une base organisationnelle et systématique des connaissances utiles à la prise de décision. Les systèmes d'A.O peuvent varier de systèmes dépendant d'une seule personne à des systèmes hautement participatifs dépendant de la façon dont le processus de partage des connaissances est accompli.

A une extrémité de cette dimension, nous avons des systèmes d'apprentissage, basés sur les inputs d'une personne (ou d'un nombre restreint de personnes). Ces inputs sont «biaisés» par la perception de cet acteur dont la décision se trouve acceptée comme une norme dans l'organisation. A l'autre extrémité du continuum de cette dimension Individu - Organisation se trouvent les systèmes d'apprentissage qui sont impersonnels (anonymes). Ils sont définis en terme de propriété de l'organisation plutôt que celle des individus : la culture organisationnelle, l'héritage, les politiques, les procédures de travail standards.

<sup>79</sup> Shrivastava P., **Strategic Decision-Making Process : The Influence of Organizational Learning and Experience**, Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, Pittsburgh, 1981.



b) La dimension « Evolutionary-Design ». Nous allons nous focaliser sur le processus par lequel les systèmes d'A.O sont développés. Les systèmes d'apprentissage peuvent se développer à partir des normes socioculturelles, des pratiques historiques ou des traditions managériales de l'organisation. Les pratiques historiques font référence aux traditions de prise de décisions organisationnelles. Au bout d'un certain nombre d'années, des individus acquièrent un pouvoir informel de prise de décision finale. On retrouve ce genre de pratiques dans les organisations âgées. Les normes socioculturelles de la cohésion de groupe, la participation et l'esprit d'équipe procurent une base pour l'apprentissage dans les groupes. Dans de tels cas, il n'y a pas d'efforts conscients pour concevoir les mécanismes d'apprentissage émergeant dans l'organisation. Ces systèmes d'apprentissage sont appelés «*Evolutionary learning systems*».

A l'autre extrémité de cette dimension, l'A.O est défini comme un ensemble de processus de gestion des connaissances de l'entreprise, s'appuyant sur la circulation et la capitalisation des connaissances générées par l'utilisation des nouvelles technologies de l'information. Les systèmes d'apprentissage sont conçus et mis en œuvre pour servir des besoins spécifiques en information et apprentissage, besoins identifiés par les gestionnaires. Ces systèmes d'apprentissage sont conçus en déterminant de façon analytique les besoins de l'organisation en information et en développant des systèmes standardisés et des procédures pour répondre à ces besoins. Ces systèmes d'apprentissage sont appelés «*Designed learning systems*». Ils sont conçus scientifiquement grâce au recours aux systèmes informatiques et aux modèles d'optimisation dans la conception de tels systèmes (les systèmes d'aide à la décision, qui sont des outils de prise de décision spécifiques, interactifs et basés sur l'informatique).

Plus récemment, un certain nombre d'outils informatiques et de systèmes électroniques d'archivage ont été développés, conférant à l'information un caractère collectif. Jean-Yves Bück (1999) cite quelques instruments de « conservation et de diffusion »<sup>80</sup> des connaissances tels que les outils REX (retours d'expériences), CAPEX (capitalisation de l'expérience), UMAP (cartographie de l'information), le logiciel GINGO (les arbres de compétences), GEIDE (gestion électronique de l'information et des documents existants), SGBD (systèmes de gestion des bases de données), le *groupware* ou collectifiel, le workflow ou gestionnaire de flux d'informations, les systèmes experts ou l'intelligence artificielle, l'extranet. (Annexe No. 13 : QUELQUES INSTRUMENTS DE CONSERVATION ET DE DIFFUSION DES CONNAISSANCES)

Ces outils offrent des possibilités considérables : affranchissement de contraintes d'espace et de temps, identification et cartographie des biens intellectuels (*intellectual assets*), accessibilité partagée de très larges ensembles d'informations, diffusion des meilleures pratiques.

<sup>80</sup> Bück J-Y., **Le management des connaissances, Mettre en œuvre un projet de knowledge management**, éd. Éditions d'Organisation, Paris, 1999, pp 99-127.

Les applications informatiques favorisent la communication; elles servent de «mémoire partagée» pour un réseau d'acteurs (une équipe de commerciaux, en contact avec différentes catégories de clientèles, qui partagent la même base de données), elles permettent l'échange de messages et la tenue de forums de discussion grâce à l'intranet. Cependant, la gestion des connaissances ne peut se réduire uniquement à l'implantation d'outils informatiques permettant certes de structurer et rendre disponible l'information. La conception des systèmes d'information doit tenir compte des normes socioculturelles de l'organisation qui feront en sorte que même l'implantation du système d'information soit une réussite.

Dans sa recherche portant sur un échantillon de trente-deux organisations, P. Shrivastava (1981) a identifié six types de systèmes d'A.O: les systèmes centralisés (*One man institution*), les systèmes d'apprentissage mythologique (*Mythological learning systems*), la culture de la recherche d'information (*Information seeking culture*), les systèmes d'apprentissage participatifs (*Participative learning systems*), les systèmes de gestion formels (*Formal management systems*), les systèmes d'apprentissage bureaucratiques (*Bureaucratic learning systems*). Ces systèmes décrivent les caractéristiques d'apprentissage des organisations étudiées.

#### A. Les systèmes d'apprentissage organisationnel centralisés

C'est une situation d'A.O dans laquelle un individu, personne clé de la connaissance organisationnelle, est au courant de tous les aspects de l'activité. Il agit comme un filtre et contrôle le flux d'information entre les gestionnaires de l'entreprise. En vertu de sa connaissance, de son expérience et de sa position dans l'organisation<sup>81</sup>, il est considéré par les autres membres de l'organisation comme la source de toute information pertinente. Il est l'acteur dans lequel est incorporé l'A.O. Ses perceptions (biais et limitations) deviennent les perceptions (et limitations) de l'organisation à travers un processus d'acceptation tacite de la part des autres membres de l'organisation.

#### B. Les systèmes d'apprentissage organisationnel mythologiques

L'apprentissage organisationnel s'accomplit à travers l'échange d'histoires (*stories*) à propos des acteurs et des activités organisationnelles. Ces histoires, se perpétuant avec le temps, deviennent des mythes organisationnels. Le rôle des mythes organisationnels dans l'intégration d'un nouveau recruté dans l'organisation est crucial. En effet, son attitude envers les autres acteurs et les différentes sources d'information (rapports, notes de service) est influencée par ce qu'il a entendu dire de ses collègues pendant les toutes premières semaines dans l'organisation.

<sup>81</sup> H. Mintzberg (1982) emploie l'expression : postes de cadres intégrateurs, c'est-à-dire des postes de liaison qui ont une autorité formelle. (Mintzberg H., **Structure et dynamique des organisations**, éd. Les Editions d'Organisation, Paris, 1982, p159).

Les mythes constituent le terrain pour le développement des normes organisationnelles de partage de la connaissance. Les normes sociaux-culturelles de partage de l'information, qui se dégagent des mythes organisationnels, influencent la distribution et l'accès à la connaissance organisationnelle en déterminant les acteurs qui ont accès à cette connaissance. L'auteur remarque que les mythes dont l'acteur a entendu parler, et qu'il répète à ces collègues, sont très différents des mythes qu'il communique à ses subordonnés et ses supérieurs. De façon similaire, les mythes qui émergent et circulent dans une zone fonctionnelle, ou divisionnelle sont différents des mythes qui se trouvent dans d'autres. Ainsi, la connaissance organisationnelle évolue différemment à travers les frontières fonctionnelles, divisionnelles et hiérarchiques. Par ailleurs, les mythes organisationnels créent les héros et les «méchants» (les représentants de départements tels que l'audit interne ou les relations industrielles).

#### C. Culture de la recherche d'information

L'activité, l'environnement, et la nature du personnel employé, favorisent chez certaines entreprises, une culture où la remise en cause et la curiosité sont encouragées. Les acteurs sont motivés à rechercher et acquérir de façon continue l'information qui peut être directement ou indirectement pertinente à leur travail. Pour l'auteur, ce genre de conditions se produit dans les firmes de courtage, de conseil, de publication de journaux. Le principal mode de communication dans ces organisations est la communication verbale facilitée par une accessibilité et une proximité géographique (physique) de tous les groupes d'acteurs interdépendants. L'information, obtenue à travers les canaux informels et une fois validée par des moyens appropriés (études empiriques, politiques organisationnelles), est utilisée pour la prise de décision.

#### D. Les systèmes d'apprentissage participatifs

Le système d'apprentissage organisationnel institutionnalise la participation dans la prise de décision à travers les comités ad hoc, les équipes de travail ou les groupes de résolution de problèmes stratégiques. L'acquisition d'information, le traitement, et le transfert se font dans les constellations de travaux (*joint working groups or committees*). Certains de ces comités sont formés spécialement pour des questions spécifiques et sont dissous une fois le problème résolu. La composition des constellations de travaux varie et dépend de la nature du problème à résoudre. Font partie du groupe, les acteurs bien informés dans le domaine de la décision, et ceux qui auront à mettre en œuvre la décision. Le système d'apprentissage participatif permet à l'organisation de mettre en commun les connaissances et l'expertise de ses membres et de les partager dans le cadre d'un regroupement légitimé (*legitimized forum*).

Le but de la formation des comités n'est pas seulement d'échanger l'information mais vise également l'apprentissage. Les contacts fréquents entre les acteurs aident à développer une compréhension des hypothèses et des perspectives de chacun concernant les questions

organisationnelles importantes. Ce genre de partage se développe et évolue dans un environnement ouvert, de confiance et de soutien, ce qui est un prérequis à l'efficacité des systèmes de comités.

Ce système d'apprentissage est basé sur le modèle participatif de prise de décision. La participation de tous les membres clés au processus de prise de décision est fondamentale au fonctionnement organisationnel. Les deux inconvénients inhérents à ce système d'A.O résident dans le fait que la prise de décision tend être longue à cause de la contribution de plusieurs acteurs, et l'appartenance simultanée à plusieurs comités pose un sérieux problème d'emploi du temps pour les gestionnaires.

#### E. Systèmes de gestion formels

Les systèmes formels de gestion font référence aux procédures systématiques établies développées pour guider des activités organisationnelles standardisées et certaines non standardisées. Des exemples de tels systèmes incluent les systèmes de planification stratégique, les systèmes de veille environnementale, les systèmes de gestion de l'information, les systèmes financiers et de contrôle budgétaire, les systèmes de gestion des projets. Ces systèmes incorporent les «gains» d'apprentissage pas seulement à travers l'expérience organisationnelle mais aussi la connaissance des techniques modernes des sciences de gestion. La systématisation des activités organisationnelles relève de la connaissance des membres individuels et standardise la manière avec laquelle cette connaissance peut être utilisée.

#### F. Systèmes d'apprentissage formalisés

Le système formalisé d'apprentissage inclut un système élaboré de procédures et de régulations, qui existe dans certaines organisations spécialement des organisations dans le secteur public, pour contrôler le flux d'information entre les membres. Ces règles précisent exactement la destination et l'objectif de l'information. Les formats, dans lesquels l'information doit être collectée, résumée, transmise, sont déterminés par ce système de régulation. Le système cherche à être objectif, impersonnel (anonyme) et constant. Le souci d'objectivité fait que peu d'attention soit portée sur le partage entre les membres de leurs perspectives et schémas de référence (*frames of reference*). La notion de connaissance est restreinte à l'information qui peut être générée et communiquée objectivement. Par conséquent, les systèmes d'apprentissage bureaucratiques n'ont pas de manières standards pour incorporer la connaissance intersubjective qui émerge de l'étroite interaction et compréhension entre les membres de l'organisation.

La prise de décision organisationnelle dans les systèmes bureaucratiques d'apprentissage repose sur un enchaînement respectant des procédures un certain nombre d'étapes. Des directives spécifiques précisent l'acteur qui doit mener l'évaluation des alternatives et la manière de le faire. La procédure d'évaluation exige une évaluation conjointe technique et financière et une

planification de la mise en œuvre. Les systèmes d'apprentissage bureaucratiques sont différents des systèmes de gestion formels. Les systèmes de gestion formels sont flexibles en ce sens qu'ils incorporent l'information subjective dans les procédures formelles. Les systèmes d'apprentissage bureaucratiques sont rigides, impersonnel, et relatifs aux règles (*rules*) et régulations.

La connaissance organisationnelle réside au niveau des acteurs, des politiques, des procédures organisationnelles, de la structure de l'organisation et des normes socioculturelles.

### III. L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL COMME PROCESSUS DE GESTION DES CONNAISSANCES : L'APPORT DE I. NONAKA ET H. TAKEUCHI

Juste après avoir obtenu leur diplôme dans une université japonaise (bien avant de s'inscrire à Berkely), Nonaka et Takeuchi ont travaillé pendant de longues années dans l'entreprise. Ils se sont aperçus que l'entreprise ne traite pas seulement des informations mais développe des connaissances. L'objectif poursuivi par I. Nonaka et H. Takeuchi consiste à bâtir une théorie de la connaissance capable de rendre compte de la capacité (*capability*) de certaines entreprises japonaises à continuellement innover. Ils ont cherché à formaliser les processus de développement des connaissances en un modèle de gestion des connaissances se focalisant sur les dimensions implicites et explicites des connaissances. (Annexe No. 14 : BIBLIOGRAPHIE DE L'AUTEUR IKUHIRO NONAKA)

#### 1. DEUX CATEGORIES DE CONNAISSANCES

La connaissance peut être enseignée par la formation. Cependant, l'apprentissage le plus puissant vient de l'expérience directe. Le fait de développer de nouvelles connaissances ne se résume pas à apprendre des autres et à acquérir des connaissances de l'extérieur. Les techniques telle que le benchmarking sont utiles. Cependant, selon les deux auteurs, pour développer des connaissances, l'apprentissage des autres et les aptitudes partagées avec les autres doivent être intériorisées, c'est-à-dire reconstituées, enrichies et traduites pour coller à l'identité et à l'image propre de l'entreprise.

La connaissance est construite, ce qui nécessite de fréquentes interactions intensives et laborieuses entre les membres de l'organisation. Autrement dit, l'organisation développe des connaissances par l'initiative des individus et l'interaction qui a lieu au sein du groupe. La connaissance peut être amplifiée et cristallisée au niveau du groupe par le dialogue, la discussion, l'échange d'expériences et l'observation. Les équipes fournissent le contexte partagé dans lequel les individus peuvent interagir.

---

«Créer de nouvelles connaissances signifie au sens tout à fait littéral re-créeer l'entreprise et chacun de ses membres par un processus personnel et organisationnel d'auto-renouvellement. Il ne s'agit pas de la responsabilité de quelques personnes sélectionnées, un spécialiste en recherche et développement, du planning stratégique ou du marketing, mais de chacun dans l'organisation»<sup>82</sup>.

Les deux auteurs classent les connaissances en deux catégories : la connaissance explicite et la connaissance tacite.

#### A. La connaissance explicite

La connaissance explicite peut être transmise facilement, de façon formelle. Elle est contenue dans les spécifications, les manuels de procédures codifiées. La connaissance explicite peut être stockée dans une base de données au niveau d'un ordinateur et transmise électroniquement. La connaissance n'est pas uniquement synonyme de procédures codifiées.

#### B. La connaissance tacite

La connaissance tacite est incrustée dans l'action et l'expérience individuelle. Les impressions, les intuitions, éléments subjectifs, font partie de cette connaissance. Très personnelle, elle est difficile à articuler, à communiquer et à partager avec d'autres au moyen du langage formel. Nonaka et Takeuchi distinguent deux dimensions à la connaissance tacite : la dimension technique qui a trait aux aptitudes et talents que recouvre le terme «savoir-faire» et la dimension cognitive qui fait référence aux modèles mentaux, croyances, perceptions, idéaux, valeurs et émotions (concept d'intelligence émotionnelle).

La connaissance explicite et la connaissance tacite entretiennent une relation complémentaire. Les deux auteurs remarquent que la connaissance tacite a été négligée en tant que composante essentielle du comportement humain collectif (*collective human behavior*).

---

<sup>82</sup> Takeuchi H. et Nonaka I. (Avec des contributions de Ingham M.), 1997, **La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante**, ed. De Boeck Université, Bruxelles, p28. (Takeuchi H. and Nonaka I., 1995, *The Knowledge-Creating Company : How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press).

---

## 2. QUATRES MODES DE CONVERSION DES CONNAISSANCES

Nonaka et Takeuchi (1995) distinguent quatre modes de conversion de connaissance : la socialisation, l'extériorisation, la combinaison et l'intériorisation.

### A. La socialisation

La socialisation est le « processus interactif par lequel les membres d'une équipe construisent des représentations et des formes d'expériences partagées »<sup>83</sup>. La socialisation repose sur le partage d'expériences. Les réunions favorisent le partage des connaissances pour le développement d'un projet en cours de réalisation. Le membre socialise également la connaissance tacite par l'observation, l'imitation et la pratique. Les interactions avec les consommateurs sont aussi une source de socialisation.

### B. L'extériorisation

L'extériorisation consiste en la transformation des connaissances tacites en connaissances explicites. Elle repose sur le dialogue, la réflexion collective par le biais de métaphores, d'analogies et de modèles.

### C. La combinaison

La combinaison est le processus par lequel les membres se coordonnent et explicitent leurs connaissances propres pour forger la connaissance commune. Elle trouve ses racines dans la théorie du traitement de l'information. Les individus échangent et combinent les connaissances par les moyens de documents, réunions, conversations téléphoniques, réseaux de communication informatisés.

### D. L'intériorisation

L'intériorisation repose sur l'application des connaissances explicites afin d'enrichir la propre base de connaissances tacites de l'utilisateur. Elle est étroitement liée à l'apprentissage organisationnel. La documentation (documents, manuels) ou récits oraux facilitent le transfert de connaissances explicites vers d'autres personnes. L'intériorisation repose sur les moyens aidant les membres de l'organisation à accéder aux expériences d'autres membres.

L'extériorisation et l'intériorisation sont des processus qui constituent les étapes clés de la spirale de la connaissance. Une entreprise doit avoir la capacité stratégique d'exploiter, accumuler, partager et développer continuellement et systématiquement (de façon répétée) de nouvelles connaissances par un processus en spirale. (FIGURE 10)

---

<sup>83</sup> Divry C., Debuissou S. et Torre A., 1998, **Compétences et formes d'apprentissage : pour une approche dynamique de l'innovation**, in *Revue Française de Gestion*, Mars-avril-mai, pp115-127.



Pour les deux auteurs, l'individu interagit avec l'organisation, au travers des connaissances. Le développement des connaissances se situe à trois niveaux : l'individu, le groupe et l'organisation. La dynamique du développement des connaissances est un processus en spirale dans lequel l'interaction entre la connaissance explicite et la connaissance tacite prend place de façon répétée. Cette dynamique facilite la transformation de la connaissance personnelle en connaissance organisationnelle. (FIGURE 11)

L'intention, l'autonomie, la fluctuation et le chaos créatif<sup>84</sup>, la redondance (*redundancy*)<sup>85</sup> et la variété requise sont les cinq conditions requises pour promouvoir la spirale des connaissances.

Sept lignes directrices permettent de mettre en œuvre un programme de gestion des connaissances organisationnelles : créer une vision de connaissances, développer un équipage de connaissances, créer un champ d'interactions à haute densité sur la ligne de front, s'appuyer sur le processus de développement de nouveau produit<sup>86</sup>, adopter un management milieu-haut-bas, construire un réseau de connaissances avec le monde extérieur, et passer à une organisation hypertexte.

### 3. L'ORGANISATION HYPERTEXTE

Pour Ikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi (1995), la structure formelle hiérarchique et la structure non hiérarchique (*flexible task force*) sont complémentaires. Ils ont recours à la métaphore de l'hypertexte<sup>87</sup> développée dans les sciences informatiques. L'organisation hypertexte est faite de couches ou contextes interconnectés. La couche centrale est formée par le système d'entreprise dans lequel les activités routinières sont réalisées. Cette couche est configurée comme une pyramide hiérarchique. La couche supérieure est celle des équipes de projets. Les membres proviennent d'unités différentes du système d'entreprise. Ils se voient assignés exclusivement à l'équipe de projet jusqu'à celui-ci soit achevé.

Et finalement, nous avons la couche appelée base de connaissances. Cette couche n'existe pas en tant qu'entité organisationnelle. Elle fait partie de la vision d'entreprise, la culture organisationnelle, la technologie.

<sup>84</sup> L'ambiguïté est utile non seulement comme source procurant un nouveau sens de la direction à suivre mais aussi comme source de significations alternatives et de nouvelles façons de penser les choses.

<sup>85</sup> La construction d'une organisation redondante joue un rôle central dans le développement de connaissance. La redondance encourage le dialogue fréquent et la communication.

<sup>86</sup> La plupart des exemples présentés concernent des projets de développement de nouveaux produits.

<sup>87</sup> Takeuchi H. et Nonaka I. (Avec des contributions de Ingham M.), 1997, **La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante**, ed. De Boeck Université, Bruxelles. (Takeuchi H. and Nonaka I., 1995, *The Knowledge-Creating Company : How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press).

Les membres d'une équipe de projet sont sélectionnés dans différentes fonctions ou départements de la couche système d'entreprise. Leurs efforts sont guidés par la vision d'entreprise présentée par la direction générale. Après avoir réalisé l'objectif de l'équipe, les membres se déplacent vers la couche formant la base de connaissances et réalisent l'inventaire des connaissances acquises et développées lors de leur participation au projet. H. Takeuchi et I. Nonaka (1995) précisent que cet inventaire inclut tant les succès que les échecs qui sont documentés et analysés. Par la suite, les membres de l'équipe retournent dans la couche système d'entreprise et s'occupent d'activités routinières jusqu'à ce qu'ils soient à nouveau appelés pour un autre projet.

La capacité organisationnelle à gérer des connaissances est déterminée par la capacité de changer de contexte d'une façon flexible et rapide.

Pour les deux auteurs, l'implication personnelle des employés et leur identification à l'entreprise et à sa mission sont indispensables. Pour les deux auteurs, l'apprentissage est un processus d'auto-renouvellement personnel et organisationnel. L'implication personnelle des employés et leur identification à l'entreprise et à sa mission deviennent indispensables.

Les cadres moyens (*middle managers*) jouent un rôle central dans le développement des connaissances. En effet, ils reconstruisent la réalité en fonction de la vision de l'entreprise émanant des cadres supérieurs (*senior managers*), et des informations, abondantes mais non encore transformées en connaissances, émanant des travailleurs de la base (*front-line employees*), ces derniers immergés dans les détails quotidiens de la production. Les leaders des équipes de développement de produits sont issus des cadres intermédiaires.

Les exemples cités (Honda, Canon, Matsushita, Kao, Sharp, Nissan Primera, Shin Caterpillar Mitsubishi) concernent des entreprises ayant mis l'accent sur l'interaction entre les connaissances tacites et explicites durant la phase de développement du produit, donc dans un contexte d'innovation. Ces entreprises ont prêté une grande attention aux aspects très subjectifs que sont les perceptions, intuitions et soupçons, obtenus par l'usage de métaphores, dessins ou expériences.

---

#### IV. L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL COMME PROCESSUS DE DEVELOPPEMENT DES THEORIES D'USAGE : L'APPORT DE C. ARGYRIS

Une action efficace est une action qui aboutit au résultat attendu. L'apprentissage est une condition de l'action efficace. Cependant, lorsque les acteurs font face à des problèmes multiples, difficiles, embarrassants et inquiétants, des routines organisationnelles défensives apparaissent. Ces routines organisationnelles défensives sont l'une des causes principales de l'inefficacité de l'apprentissage. Elles empêchent les individus et les groupes d'apprendre de nouvelles façons d'agir. Une organisation qui parvient à réduire ses routines organisationnelles défensives devient une organisation apprenante. Ses membres sont à même non seulement d'apprendre et de prendre des décisions de façon efficace mais aussi de questionner, voire modifier la logique qui guide leurs actes. Le rôle du chercheur - intervenant est de produire un savoir actionnable visant à combattre les routines défensives qui apparaissent dans toute organisation et qui font obstacle au changement et à l'apprentissage. (Annexe No. 15 : BIBLIOGRAPHIE DE L'AUTEUR CHRIS ARGYRIS)

Chris Argyris (1993) définit l'action efficace comme une action qui aboutit au résultat attendu, celui de résoudre les problèmes. Selon l'auteur, «un changement qui ne porte pas en premier sur la définition de ce qu'est une action efficace ne saurait être durable parce qu'il continuera d'exposer l'individu à des situations qu'il percevra comme embarrassantes et menaçantes. Alors celui-ci en reviendra à ses vieilles méthodes; sa conception de la compétence et son jugement resteront pour une grande part fondés sur des valeurs et des capacités personnelles qui relèvent de l'ancien statu quo. Embarras ou menaces perçus par l'individu se retrouvent au niveau de l'organisation dans son ensemble, avec ce résultat d'y limiter la possibilité d'un apprentissage authentique»<sup>88</sup>. Son livre porte sur l'action et sur l'apprentissage de l'action, et tout particulièrement l'apprentissage qui permet une action efficace et coordonnée en réponse aux problèmes dont la solution réclame une modification du statu quo.

---

<sup>88</sup> Argyris C., **Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel**, éd. InterEditions, 1995, p16. (Argyris C., Knowledge for Action. A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change, ed. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1993).

## 1. LES ROUTINES ORGANISATIONNELLES DEFENSIVES

### A. Définition

L'auteur appelle routine organisationnelle défensive (*organizational defensive routine*) «toute politique ou action qui évite aux individus, aux groupes, aux intergroupes et aux organisations de connaître l'embarras ou la menace et qui les empêche en même temps d'en identifier ou d'en atténuer les causes. Les routines défensives font obstacle à l'apprentissage (*anti-learning*) et sont surprotectrices (*overprotective*)»<sup>89</sup>. L'auteur remarque que rares sont les études qui cherchent à surmonter les routines organisationnelles défensives et il se demande si les conseils que la littérature offre au praticien pour l'aider à surmonter ces routines défensives sont véritablement actionnables. Il estime que la plupart des recommandations visant à les éliminer ne sont pas d'un bien grand secours et peuvent même produire dans bien des cas l'effet opposé et renforcer les routines défensives existantes. Autrement dit, ces recommandations ne sont pas actionnables. Elles ne répondent pas à des questions telles que : Comment s'installent les routines organisationnelles défensives, obstacles à l'apprentissage ? Qu'est-ce qui enclenche les activités défensives ? Pourquoi se maintiennent-elles ?

### B. Les routines organisationnelles défensives bloquent l'apprentissage

Les routines organisationnelles défensives présentent un certain nombre de caractéristiques.

Elles empêchent les individus et les groupes d'apprendre de nouvelles façons d'agir. Le statu quo est inaltérable. Les erreurs persistent parce qu'elles sont dissimulées et que la dissimulation est dissimulée à son tour. Les acteurs agissent ainsi parce que les routines défensives de l'organisation l'exigent. Ces actions défensives sont appelées routines parce qu'elles interviennent en permanence et sont indépendantes de la personnalité des acteurs.

Les routines organisationnelles défensives protègent les individus. La persistance de l'erreur et des conduites ne respectant pas l'éthique sont les conséquences de deuxième ordre qui découlent de cette situation. «Surprotège-toi et surprotège les autres; agit de façon à inhiber l'apprentissage et réduire l'exigence de surproduction» sont les deux maximes des routines organisationnelles défensives. Des processus contre-productifs, comme la fragmentation et l'évitement, qui ne sont ni discutables ni remédiables, deviennent auto-entretenus. Outre le fait de bloquer l'apprentissage, ces actions protectrices ont comme effet, en retour, de renforcer l'esquive, la dissimulation ainsi que les menaces et les embarras initiaux.

Finalement, les routines organisationnelles défensives sont habiles.

## 2. LES THEORIES D'ACTION

Au fondement de la théorie de C.Argyris se trouve un postulat : les acteurs élaborent leurs actions. Les actes qu'entreprennent les acteurs sont le fruit de leur raisonnement<sup>90</sup>. Les théories d'action sont gouvernées par un ensemble de valeurs directrices (programme maître) qui fournissent la structure (*framework*) des stratégies à employer pour obtenir les effets escomptés. Il existe deux sortes de théories d'action : la théorie professée (*Espoused Theory of Action*) constituée par les croyances, les attitudes et les valeurs affichées par l'individu et qu'il évoque pour expliquer ses actes; et la théorie d'usage (*Theory-in-Use*), théorie que l'individu utilise en réalité pour mettre en œuvre ses projets, autrement dit la théorie sous-jacente à ses actions. Chaque individu dispose d'une théorie d'usage qui prescrit des actes. L'individu agit donc en étant guidé par une théorie d'usage. (FIGURE 12)

Les recherches de l'auteur, lui ont fait découvrir que l'individu, lorsqu'il est confronté à une situation perçue comme embarrassante ou menaçante, élabore et met en pratique une «théorie d'usage» sensiblement différente de la théorie qu'il professe. «Quand les problèmes sont embarrassants ou menaçants, c'est-à-dire au moment précis où il est capital de savoir apprendre efficacement, l'individu développe des plans pour rester dans l'ignorance de cette divergence»<sup>91</sup>.

#### A. La théorie d'usage de modèle I

Si les théories professées peuvent varier d'un individu à l'autre, tous ont recours à la même théorie d'usage dite de modèle I. En effet lorsqu'une personne perçoit une situation comme embarrassante et menaçante, elle va chercher à la contrôler de façon unilatérale, à adopter une attitude défensive, ses relations avec autrui vont générer des incompréhensions.

##### 1) Définition

La théorie d'usage de modèle I comporte quatre valeurs directrices : réaliser l'objectif que vous vous êtes fixé (ce qui exige un contrôle unilatéral de la situation); maximiser les gains, minimiser les pertes; éliminer émotions et sentiments négatifs; adopter la conduite que vous tenez pour rationnelle. En optant pour la théorie d'usage de modèle I, l'acteur mobilise des stratégies d'action qui consiste à défendre ses positions, fait des évaluations des actes d'autrui et émettre des attributions ou imputations sans illustrer ses propos d'exemples et sans tester leur bien-fondé, sans confronter son raisonnement avec celui de ses interlocuteurs en interdisant tout examen ou vérification fondés sur la logique d'autrui.

<sup>89</sup> Argyris C., 1995, op.cit., p29.

<sup>90</sup> L'action est informée par la théorie aussi bien au niveau de l'acteur que du chercheur – intervenant dans l'organisation.

<sup>91</sup> Argyris C., 1995, op.cit., p 68.

Les stratégies d'action aboutissent à la défensive, au malentendu et à des processus autoréalisateurs et autojustificateurs (*self-fulfilling and self-sealing processes*). La théorie d'usage de modèle I n'autorise pas la modification des valeurs directrices.

Au cours de ses recherches, Argyris observa que l'individu utilise deux types de raisonnement dans la vie courante : le raisonnement défensif et le raisonnement constructif. La théorie d'usage de modèle I répond à une démarche de raisonnement défensif qui maintient les routines organisationnelles défensives.

## 2) Le raisonnement défensif

Lorsqu'un individu conçoit, puis met en œuvre ses actes par le biais d'un raisonnement défensif (*Defensive Reasoning*), les prémisses sur lesquelles reposent ses explications causales restent implicites tout comme les opérations d'inférence qui conduisent des prémisses aux conclusions; les données utilisées pour engendrer des prémisses et des conclusions sont *soft* (par exemple : le souvenir qu'on a gardé d'une conversation) dont la signification est difficile à saisir, en particulier pour ceux qui sont d'avis opposé. (les données *hard* dont le sens peut être compris, sans être obligatoirement admis, par des individus d'opinion contraire); l'individu énonce des conclusions et affirme qu'elles sont valables, tout en essayant de convaincre que la seule façon de les vérifier est d'employer la logique qu'il a utilisée pour les produire.

Le raisonnement défensif est égocentrique, anti-apprentissage et surprotecteur (*self-serving, anti-learning and overprotective*). Il est pour l'individu sa façon de garantir que les théories d'usage de modèle I et les routines organisationnelles défensives seront maintenues et récompensées.

## B. La théorie d'usage de modèle II

### 1) Définition

Les théories d'usage de modèle II sont au départ des théories professées. Les individus professent des valeurs et des savoir-faire de modèle II. Le défi est d'aider l'individu à prendre conscience de l'écart existant entre sa stratégie professée et sa stratégie d'usage et à transformer sa théorie professée en théorie d'usage par l'apprentissage d'un «nouvel» ensemble de savoir-faire et d'un «nouvel» ensemble de valeurs directrices. La théorie d'usage de modèle II comporte trois valeurs directrices : l'information valide, le choix informé, un contrôle soigneux lorsque ce choix est mis en œuvre afin de détecter et de corriger les erreurs. Ces valeurs doivent faire partie non seulement de leur théorie professée, mais désormais de leur théorie d'usage.

A la différence de ce qui se produit avec le modèle I, les comportements de modèle II conduisent à des stratégies d'action qui mettent clairement en lumière comment les acteurs ont établi leurs évaluations ou leurs attributions et comment ils les présentent de façon à encourager autrui à les examiner et à les vérifier.

Ainsi, les routines qui s'opposent à l'apprentissage sont réduites, et cela facilite l'apprentissage en double boucle. Embarras et menaces ne plus esquivés et dissimulés, mais ils sont affrontés.

Le raisonnement constructif qui en découle conduit l'individu à défendre ses positions, faire des évaluations et émettre des attributions en cherchant systématiquement à illustrer ses propos, à confronter son raisonnement et à tester la validité de ses évaluations et attributions. Ces nouvelles stratégies d'action vont permettre de réduire les routines défensives à tous les niveaux. L'organisation devient alors un système (modèle OII) dans lequel l'apprentissage en double boucle peut intervenir de façon durable.

## 2) Le raisonnement constructif

Quand un individu utilise un raisonnement constructif (*Productive Reasoning*), il fournit des données assez directement observables permettant d'appréhender les fondements de la question soumise à son inférence, il rend toutes les inférences explicites et établit des conclusions de façon que les autres puissent tenter de les réfuter. Ce raisonnement constructif est indispensable pour élaborer et mettre en œuvre des actions à la fois efficaces et favorables à l'apprentissage en double boucle.

Dans sa démarche d'intervention, Argyris aide les participants à constater que leurs raisonnements sont dans une grande mesure défensifs, qu'ils sont contraints, en dépit de ce qu'ils croient, d'entraver l'apprentissage en double boucle et qu'ils sont aveugles à cette situation. L'intervenant demande au sujet d'examiner son propre raisonnement en explicitant sa démarche. C'est une façon pour l'intervenant de détecter l'échelle d'inférence (*The Ladder of Inference*). En effet, «l'activité d'inférence<sup>92</sup>» joue un rôle capital dans l'élaboration et l'exécution de l'action. Pour Argyris, il est important d'apprendre à expliciter les inférences et à vérifier de l'extérieur leur validité : un individu commence par faire l'expérience de certaines données assez directement observables, une conservation par exemple (degré 1); il effectue des inférences quant aux significations véhiculées par les mots, ce qui souvent n'exige que quelques millisecondes (degré 2); il donne un sens aux actions que l'autre personne, selon lui, envisage, par exemple, il peut leur attribuer des motifs et des causes, il les évalue, les trouve efficaces ou pas (degré 3); ces attributions et évaluations sont révélatrices de sa théorie d'usage en matière d'action efficace (degré4).

<sup>92</sup> Inférence : Log. Opération intellectuelle par laquelle on passe d'une vérité à une autre vérité, jugée telle en raison de son lien avec la première (la déduction est une inférence). Règles d'inférence, celles qui permettent, dans une théorie déductive, de conclure à la vérité d'une proposition à partir d'une ou de plusieurs propositions, prises comme hypothèses. (Dictionnaire Le Petit Larousse, 1993)

### 3. L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Pour C. Argyris, le concept d'apprentissage représente un concept d'action en ce sens que d'une part l'apprentissage est une condition de l'action efficace et d'autre part l'acteur apprend dans l'action. L'acteur sait qu'il sait quelque chose lorsqu'il est capable de réaliser ce qu'il affirme savoir.

Chris Argyris et Donald Schön (1978) ont élaboré une théorie de l'apprentissage organisationnel. Pour ces deux auteurs, ce sont les théories d'action auxquelles les individus ont recours qui génèrent les systèmes organisationnels à apprentissage limité. La première étape dans la voie de l'apprentissage est la découverte d'un écart entre une intention et ses conséquences effectives. Lorsque l'individu parvient à détecter et corriger l'erreur (l'écart), il apprend. Ce qui pourrait empêcher l'acteur de corriger l'erreur est la dissimulation de l'erreur, grâce aux routines organisationnelles défensives; et la dissimulation est dissimulée à son tour (*the cover-up was also covered-up*).

Il y a deux façons de corriger une erreur. L'une consiste à modifier le comportement. Ce mode de correction ne requiert qu'un apprentissage limité ou en simple boucle. Cependant, modifier l'acte sans examiner et remettre en cause les valeurs directrices, qui ont conduit à l'échec, aboutira à son tour à un échec. L'autre méthode consiste à changer le «programme maître» (*Master Program*). C'est un apprentissage en double boucle qui change les valeurs directrices ou le programme maître. Les programmes maîtres sont des théories d'action. L'apprentissage en double boucle correspond à l'apprentissage II de Gregory Bateson.

En effet, Gregory Bateson (1995) nous propose une hiérarchie de l'apprentissage. Il distingue trois types d'apprentissage classés le long d'une échelle, les niveaux supérieurs d'apprentissage expliquant les niveaux inférieurs. Pour G. Bateson, tout apprentissage contient des séquences «d'essais et erreurs». Dans le cas où des informations disponibles ont été ignorées ou utilisées incorrectement, les choix «malheureux» sont des erreurs s'ils fournissent à l'entreprise des informations lui permettant d'améliorer sa compétence future<sup>93</sup>. Tout en bas de la hiérarchie, on trouve **l'apprentissage 0** qui correspond «à la simple réception d'une information provenant d'un événement extérieur, d'une façon telle qu'un événement analogue se produisant à un moment ultérieur transmettra la même information : par la sirène de l'usine, j'apprends qu'il est midi»<sup>94</sup>. L'apprentissage 0 se caractérise par la «spécificité de la réponse» qui, juste ou fausse, n'est pas susceptible de correction par le processus d'essai-et-erreur.

<sup>93</sup> Bateson G., *Vers une écologie de l'esprit*, Tome I, éd. Editions du Seuil, Paris, 1995, p306.

<sup>94</sup> Bateson G., *Vers une écologie de l'esprit*, Tome I, éd. Editions du Seuil, Paris, 1995, p304.



Il y a **apprentissage I** lorsque l'acteur peut réviser son choix mais dans le cadre d'un ensemble inchangé de possibilités. Cet apprentissage correspond à un changement dans la spécificité de la réponse à travers une correction des erreurs de choix à l'intérieur d'un ensemble de possibilités. **L'apprentissage II** correspond à une modification du nombre des alternatives considérées. En effet, l'acteur peut réviser les possibilités où s'effectue le choix. Lors de **l'apprentissage III**, l'acteur remet en cause les prémisses, plus ou moins inconscientes, acquises par l'apprentissage II. G. Bateson envisage un quatrième niveau d'apprentissage qui nécessite de combiner les possibilités de changement au niveau de l'individu (ontogenèse<sup>95</sup>) avec les possibilités de changement envisageables lorsque l'on passe d'une génération à une autre (phylogenèse)<sup>96</sup>.

#### A. Les systèmes organisationnels d'apprentissage restreint

##### 1) Définition

C.Argyris appelle modèle OI, les systèmes organisationnels d'apprentissage restreint (*Organizational Limited-Learning Systems*) où l'on trouve des mondes comportementaux organisationnels compatibles avec le modèle I. Des routines organisationnelles défensives se mettent en place pour faciliter la réalisation des stratégies d'action donc contribuer au maintien et au renforcement du modèle I. Dans ce type d'organisation, quand un décalage est perçu entre les résultats des actions entreprises et les objectifs fixés, la seule réponse possible consiste à envisager une nouvelle action sans pour autant questionner la logique sous-jacente, c'est-à-dire sans modifier les choix politiques et les valeurs directrices (apprentissage en simple boucle).

Les organisations vivent grâce aux pensées et aux actes d'individus qui agissent en tant qu'agents organisationnels et développent dans l'organisation le monde comportemental où le travail doit se réaliser. L'individu formule un dessein, une intention, et s'efforce de l'accomplir. C'est pourquoi la pratique quotidienne dépend de ce que C.Argyris appelle la causalité intentionnelle (*Design Causality*)<sup>97</sup>, c'est-à-dire la causalité implicite dans la relation qui articule l'intention et l'action dans la vie quotidienne. C'est le motif réel d'un acte, le raisonnement qui conduit effectivement à cet acte.

<sup>95</sup> Ontogenèse : Biol. Développement de l'individu depuis l'œuf fécondé jusqu'à l'état adulte. (Dictionnaire Larousse)  
Phylogenèse : Biol. Etude de la formation et de l'évolution des espèces animales et végétales en vue d'établir leur parenté. (Dictionnaire Larousse)

<sup>96</sup> Voir les travaux concernant l'écologie des populations

<sup>97</sup> Cause raisonnable (Olafson, 1967), Raison suffisante (Von Hayek, 1967).

Comment se fait le passage de l'individuel au collectif? Argyris avance la prémisse<sup>98</sup> suivant laquelle les individus élaborent les systèmes sociaux au sein desquels ils évoluent. Chez l'individu, le dessein inaugural de toute action relève de sa théorie d'usage. Les desseins des systèmes sociaux procèdent de la conjonction des conséquences (*aggregated consequences*) produites par les théories d'usage des individus qui participent à ces systèmes. Les théories d'usage et routines défensives se combinent pour instruire ou récompenser les individus qui utilisent un raisonnement défensif. Par conséquent, lorsque les individus sont programmés avec ce genre de raisonnement, il est fort probable que leurs interactions quotidiennes maintiennent les configurations défensives organisationnelles (*Organizational Defensive Patterns*). C'est ainsi que les théories de modèle I, au niveau individuel, aboutissent à des systèmes organisationnels à apprentissage restreint au niveau de l'organisation, formant une configuration organisationnelle défensive.

Tous ces desseins forment une configuration causale, unique et de plus grande envergure qu'Argyris appelle le schéma de causalité (*a Pattern of Causality*). L'individu a donc une responsabilité causale dans le développement de schémas systemiques qui bloquent l'apprentissage en double boucle et tout changement des valeurs directrices. Dès l'instant où un schéma s'est installé, il rétroagit, ce qui force l'individu à le maintenir et le renforcer. Cela donne un procès circulaire de relation de cause à effet (*a circular process of causality*), de l'individu au système et en retour à l'individu.

## 2) Le processus d'autorenforcement

Il faut rechercher l'explication des routines défensives aux niveaux individuel et organisationnel. En effet, «les routines défensives sont le fruit d'un processus circulaire autorenforcé (*a circular, self-reinforcing process*) : les théories de modèle I des individus produisent des stratégies personnelles d'esquive et de dissimulation dont l'ensemble aboutit à une esquive et une dissimulation généralisées au niveau de l'organisation, ce qui, à son tour, renforce les théories d'usage individuelles»<sup>99</sup>.

Il n'est pas possible de modifier les routines organisationnelles sans modifier les routines individuelles et vice-versa. Les difficultés résident dans le fait que même si des individus cherchent à enclencher un processus d'apprentissage en double boucle, cela aura des effets « habilement » contre-productifs parce que les théories d'usage de modèle I n'autorisent pas la modification de leurs valeurs directrices.

<sup>98</sup> La prémisse : 1. *Log.* Chacune des deux propositions placées normalement au début d'un raisonnement et dont on tire la conclusion. *Axiome constituant l'une des prémisses d'un raisonnement.* 2. *Cour.* Fait d'où découle une conséquence, affirmation dont on tire une conclusion; commencement d'un exposé, d'une démonstration. (Dictionnaire Le Petit Robert, 1991).

<sup>99</sup> Argyris C., 1995, op.cit., p 70.

L'être humain est « habilement incompetent »<sup>100</sup>. (*Human beings are skillfully incompetent*).

La théorie d'usage de modèle I est activée en situation embarrassante de façon automatique sans que l'acteur en ait conscience. En effet, les théories d'usage sont intériorisées chez l'individu au point d'être considérées comme allant de soi. C.Argyris remarque que l'être humain, confronté très tôt à l'embarras et à la menace, acquiert depuis son jeune âge des actions défensives habiles. L'auteur parle de «prédisposition humaine à produire des routines organisationnelles défensives » (*human predisposition to produce organizational defensive routines*).

Les théorie d'usage ont une existence tacite parce qu'elles sont utilisées avec adresse (*Skillfully*). «Nous disons d'un comportement qu'il est adroit ou habile quand il s'opère sans effort apparent, automatiquement, presque à l'insu de l'intéressé »<sup>101</sup>.

L'emploi de ces actions défensives est renforcé par la culture organisationnelle qui se forme lorsque les individus appliquent les stratégies d'esquive et de dissimulation. L'enjeu est d'amener l'acteur à prendre conscience de son comportement défensif afin de le modifier. Ainsi il pourra reconnaître son « aveuglement habile » de modèle I (*skillful model I blindness*). L'hypothèse est la suivante : si l'on propose l'apprentissage de nouveaux comportements, si l'individu désire les acquérir et si le contexte le lui permet, alors il le fera.

En résumé, les théories d'usage et les défenses organisationnelles fonctionnent ensemble selon un mécanisme auto-entretenu et auto-renforcé (*self-maintaining and self-reinforcing pattern*), qui en même temps fait obstacle à l'apprentissage.

## B. Les systèmes d'apprentissage de modèle OII

Au lieu de se limiter à la professer, l'individu utilise une théorie de modèle II. Là il commence à interrompre les routines organisationnelles défensives et à créer des procédés et des systèmes d'apprentissage de modèle OII qui favorisent et rendent durable l'apprentissage en double boucle.

<sup>100</sup> Argyris C., 1988, **L'art de l'incompétence**, in *Harvard-L'Expansion*, automne, pp28-42. (Argyris C., 1986, *Skilled Incompetence*, in *Harvard Business Review*, september-october).

<sup>101</sup> « We call behavior skillful when it works, appears effortless, and it produced automatically, without much conscious attention to the process », Argyris C., 1995, op.cit., p 71.

---

#### 4. L'INTERVENTION EN ORGANISATION

Les interventions menées par C.Argyris ont pour but d'affaiblir les actions faisant obstacle à l'apprentissage (*Anti-Learning Actions*) et de développer les actions favorables à l'apprentissage (*Pro-Learning Actions*). Il cherche à interrompre les configurations causales circulaires (*Circular Causal Patterns*). Une possibilité consiste à modifier le schéma systémique. Cela produira son effet si les individus ont la capacité de mettre en œuvre les exigences nouvelles que requiert le nouveau schéma.

Argyris détache son modèle de développement de celui de Lewin (1951) qui suggère trois étapes dans le processus de changement : le dégel, le changement, le regel. Argyris note que le passage au modèle II n'élimine pas le comportement de modèle I qui reste valable pour résoudre les problèmes routiniers non menaçants. «L'apprentissage de modèle II n'entraîne pas obligatoirement chez les individus l'abandon du modèle I dans leur répertoire de théories d'usage et de compétences»<sup>102</sup>. Remarquons également que le nouvel état atteint n'est pas figé car le processus d'apprentissage s'auto-renforce à son tour.

Les desseins humains sont la cause du comportement sur lequel les intervenants se penchent pour mettre en évidence la causalité schématique et modifier les causes et le schéma grâce à l'emploi du Modèle II. Cette stratégie d'intervention repose sur le concept de causalité intentionnelle.

Cette approche nécessite une compréhension de l'organisation en tant que système (l'utilisation de diagrammes d'action), mais le levier principal d'action se situe au niveau des individus. Dans ses travaux, C.Argyris s'est aperçu que «les individus, même s'ils professent des stratégies d'action de modèle II, ne disposent pas pour autant des savoir-faire leur permettant de les produire. Ils sont incapables de mettre en pratique les théories d'usage de modèle II»<sup>103</sup>. Le chercheur intervenant doit faire passer le modèle II de l'état de théorie professée à celui de théorie d'usage. Cette transformation à son tour commencera à transformer les routines organisationnelles défensives. C'est en aidant les acteurs dans les organisations à modifier leur théorie d'action que le chercheur - intervenant va rendre l'entreprise apprenante.

Le projet des chercheurs qui élaborent un savoir actionnable est de rendre les acteurs plus efficaces et plus opérants dans la production d'informations valables, l'arrêt de choix éclairés et le contrôle de leur mise en œuvre; et l'objectif de l'intervention en organisation est de rendre toute activité, faisant obstacle à l'apprentissage, observable par les membres de l'organisation qui peuvent l'interrompre et la corriger s'ils le désirent.

---

<sup>102</sup> Argyris C., 1995, op.cit., p 253.

<sup>103</sup> Argyris C., 1995, op.cit., p 77.

Argyris souligne l'importance du rôle joué par les cadres supérieurs (directeurs) qui doivent non seulement épouser le changement mais également le produire. Les directeurs doivent dans un premier temps reconnaître et accepter la configuration défensive organisationnelle. Par la suite, ils devront «accorder aux autres membres de l'entreprise à la fois le temps et les conditions nécessaires afin de s'engager dans ce processus d'apprentissage». Le passage du modèle OI au modèle OII exige beaucoup de pratique et de temps.

Les travaux d'Argyris remettent en cause la manière dont les spécialistes des organisations conduisent leurs recherches ou leurs interventions et dénoncent la part de responsabilité qui incombe aux chercheurs, aux consultants ainsi qu'aux dirigeants dans le maintien des situations qu'eux-mêmes déplorent. Pour lui, la notion de justice est essentielle. L'un des objectifs qu'il poursuit est de créer un monde meilleur, un monde dans lequel les individus ne porteraient pas de jugements sans avoir utilisé des données directement observables dont ils auraient préalablement testé la validité, sans avoir cherché à expliciter leur raisonnement et à le soumettre à la critique. On retrouve là les valeurs qui sous-tendent le modèle II. Et la recherche, grâce aux savoirs actionnables qu'elle doit produire, permettra à l'organisation l'acquisition d'une capacité à réaliser durablement des apprentissages en double boucle.

« Le savoir actionnable n'est pas seulement le savoir que réclame le monde de la pratique; c'est aussi le savoir qui sert à le créer. Le mot action évoque l'image d'individus à l'œuvre, d'individus occupés à faire, à réaliser, à accomplir. Dans ce livre, je m'attacherai surtout aux actions destinées à produire des effets délibérés. Je m'intéresse donc tout particulièrement aux comportements porteurs de sens pour l'individu lorsque celui-ci interagit avec autrui. (...) Indépendamment de son contenu, un savoir actionnable inclut des assertions causales. Il énonce que si vous agissez de telle ou telle façon, il arrivera probablement ceci ou cela. Cela signifie que le savoir actionnable est produit sous forme de propositions «si-alors» qui peuvent être emmagasinées dans la mémoire de l'acteur, puis retrouvées dans les conditions de la vie quotidiennes »<sup>104</sup>.

Pour que des propositions, relatives à l'action humaine, puissent être «mises en action», pour qu'elles soient actionnables, elles doivent non seulement spécifier les stratégies d'action qui engendreront les conséquences prévues (ou les effets souhaités) mais aussi les valeurs directrices qui doivent gouverner ces actions. Les stratégies d'action doivent être formulées sous forme de règles utilisables à la fois pour envisager et conduire des conversations et pour élaborer des critères d'évaluation quant à l'efficacité de l'action. Le savoir applicable ou le savoir pratique, à la différence du savoir actionnable, est indifférent à ces exigences. Cette démarche permettra aux praticiens de connaître précisément le contexte organisationnel et les conduites appropriées et

---

d'acquérir les compétences requises pour les adopter et assurer leur maintien. Le savoir actionnable n'est pas seulement descriptif mais également prescriptif. En effet, C. Argyris, non seulement, explique la présence, la dynamique et les effets des routines organisationnelles défensive au niveau de l'individu, du groupe, de l'intergroupe et de l'organisation mais il propose également des solutions pour les surmonter et les éviter.

---

<sup>104</sup> Argyris C.,1995, op.cit., p17.

---

## CONCLUSION

Le rôle joué par l'apprentissage dans la capacité des organisations à survivre et à se développer fait l'objet d'un relatif consensus. De même que la plupart des auteurs s'accordent sur le fait que certains contextes favorisent plus que d'autres l'apprentissage. I. Nonaka et H. Takeuchi nous présentent un modèle de gestion des connaissances favorisant l'apprentissage organisationnel ainsi que les conditions de réussite de la mise en place de ce modèle. Cependant, ces deux auteurs mettent entre parenthèses l'éventuelle contrainte de la rétention de l'information considérée comme source de pouvoir. C. Argyris étudie « les conduites énigmatiques et les dilemmes comportementaux », les jeux politiques organisationnels que peuvent avoir les acteurs de l'organisation, bloquant l'apprentissage organisationnel.

Des auteurs considèrent que les démarches de certification permettent d'explicitier des connaissances tacites. Frank Cochoy, Jean-Pierre Garel et Gilbert de Terssac (1998), dans un article ayant pour but d'explorer la dynamique sociale qui préside à la mise en œuvre des normes ISO 9000 (International Standards Organization), soutiennent l'idée suivante : « La dynamique d'ensemble repose sur le processus d'écriture généralisée qu'impose le référentiel normatif »<sup>105</sup>. Il s'agit de l'explicitation de la mise en forme des pratiques dans l'organisation. La mise en place des normes ISO repose sur l'écriture des processus que l'entreprise s'engage à respecter. Quel est l'objectif de l'écriture des processus ? Serait-il celui d'obtenir le certificat ?

La normalisation vise à confiner le comportement de l'acteur dans le respect de règles de travail codifiées. Quelles sont les conséquences de la certification sur l'organisation ? Mais n'est-il pas contradictoire de rechercher la normalité lorsque l'on cherche le changement ? Comment les experts peuvent-ils d'un côté invoquer une remise en cause permanente et de l'autre encourager les démarches de certification (ou normalisation) ? N'est-ce pas une façon de tayloriser la connaissance, en la désignant comme une tâche, en l'incluant sans détour, dans l'agenda du « bon employé » ? L'organisation est-elle à la recherche du *One Best Way* ? Ou bien s'agit-il d'un tout autre formalisme qui reposerait principalement sur la capitalisation des savoir-faire<sup>106</sup> ? Comment l'organisation peut-elle formaliser les savoir-faire acquis par un collectif de travail ?

---

<sup>105</sup> Cochoy F., Garel J.-P. et de Terssac G., 1998, **Comment l'écrit travaille l'organisation : le cas des normes ISO 9000**, in *Revue Française de Sociologie*, octobre-décembre, pp673-699.

<sup>106</sup> A qui va servir cette codification ? Est-ce un moyen de contrôler le centre opérationnel comme l'a fait Taylor dans les ateliers ? Est-ce que l'acteur transmet toute l'information ? Quelles sont les informations transmises par l'acteur ? Le Know-how, le know-why et le know-who ?

Il est fort douteux que les normes que l'entreprise a stockées dans sa mémoire puissent répondre exactement à la richesse et à la singularité d'une situation concrète. En effet, les situations ne cessent de se modifier. Il y aura toujours un écart entre le savoir que l'entreprise a stocké (sous forme de normes) et le savoir qu'il faut pour agir avec efficacité dans des circonstances données. Pour combler cette lacune, il est nécessaire de revoir les normes en étudiant les nouveaux contextes dans les conditions où ils se présentent. Par conséquent, il est nécessaire d'apprendre; les processus exigent un apprentissage. Quels sont les mécanismes qui permettent de modifier les routines existantes ?

Les compétences sont le stade ultime de la transformation des connaissances. Les macro-compétences constituent un système complexe qui se régule en fonction d'une logique d'ensemble. Comment s'opère cette logique d'ensemble ? Les acteurs de l'organisation sont-ils conscients de cette logique d'ensemble ? Comment est-ce que de l'apprentissage organisationnel à travers la gestion des connaissances, l'organisation puisse aboutir à un principe réorganisateur permanent ?<sup>107</sup>

La littérature en gestion suggère à l'entrepreneur d'engager des individus qui tolèrent l'incertitude et l'ambiguïté, d'organiser le débat d'idées (réseaux d'échanges, rencontres transversales, séminaires thématiques), de faire un effort d'une diffusion rapide des informations et d'un développement des échanges informels. Le courant des communautés de pratiques s'intéresse à la construction sociale des connaissances<sup>108</sup>.

La connaissance est entretenue dans l'organisation par les interactions entre les acteurs collectifs (*collective actors*). La connaissance organisationnelle comme un phénomène social et collectif peut se baser sur la notion de pratique et l'idée de communautés de pratiques, un construit conceptualisé par des auteurs comme un agrégat informel défini pas seulement par ses membres mais aussi par les manières partagées dans lesquelles ils accomplissent leur travail et interprètent les événements (Brown et Duguid<sup>109</sup>, 1991; Lave and Wenger<sup>110</sup>, 1991; Wenger<sup>111</sup>, 1999). L'A.O est un système de représentations du processus social de la construction de la connaissance et de

<sup>107</sup> L'entreprise s'auto-organise comme une réalité objective ordonnée, finalisée, dotée de rationalité et de cohérence. L'auto-organisation signifie que le système peut faire évoluer sa constitution interne et son comportement. Cette auto-organisation se traduit par la définition des procédures de travail.

<sup>108</sup> Gherardi S. and Nicolini D., 2000, **The Organizational Learning of Safety in Communities of Practice**, in *Journal of Management Inquiry*, Vol.9, No.1, March, pp7-18.

<sup>109</sup> Brown J.S. and Duguid P., 1991, **Organizational Learning and Communities of Practice : toward a unified View of Working, Learning and Innovation**, in *Organization Science*, Vol.2, No.1, pp40-57.

<sup>110</sup> Lave J. and Wenger E., **Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation**, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 1991.

<sup>111</sup> Wenger E., **Communities of Practice : Learning, Meaning, and Identity**, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 1999.



---

la «connaissance localisée» dans les pratiques de travail (*situated knowledge in work practices*) (Cook and Yanow<sup>112</sup>, 1993; Nicolini and Meznar<sup>113</sup>, 1995).

Dans les communautés de pratiques, les relations sont développées autour des activités, et les activités forment les relations sociales et expériences sociales de ceux qui les vivent de façon à ce que la connaissance et les compétences (*skills*) deviennent une partie de l'identité individuelle et trouvent une place dans la communauté. En même temps, la dimension de communauté est une condition essentielle pour l'existence de la connaissance pratique (*practical knowledge*) parce ce qu'elle ne peut être perpétuée qu'en étant transmise aux nouveaux intrants quand ils joignent la communauté.

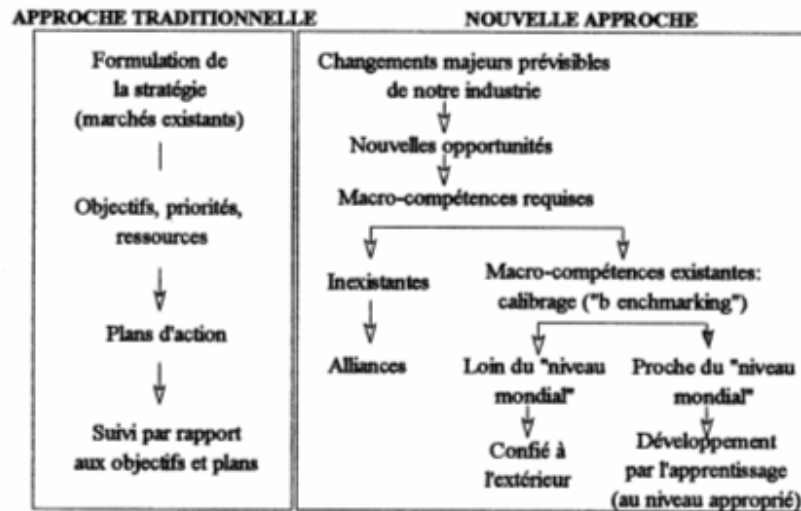
---

<sup>112</sup> Cook S. and Yanow D., 1993, **Culture and Organizational Learning**, in *Journal of Management Inquiry*, Vol.2, No.4, pp373-390.

<sup>113</sup> Nicolini D. et Meznar M., 1995, **The Social Construction of Organizational Learning**, in *Human Relations*, Vol.48, No.7, pp727-746.

# FIGURES

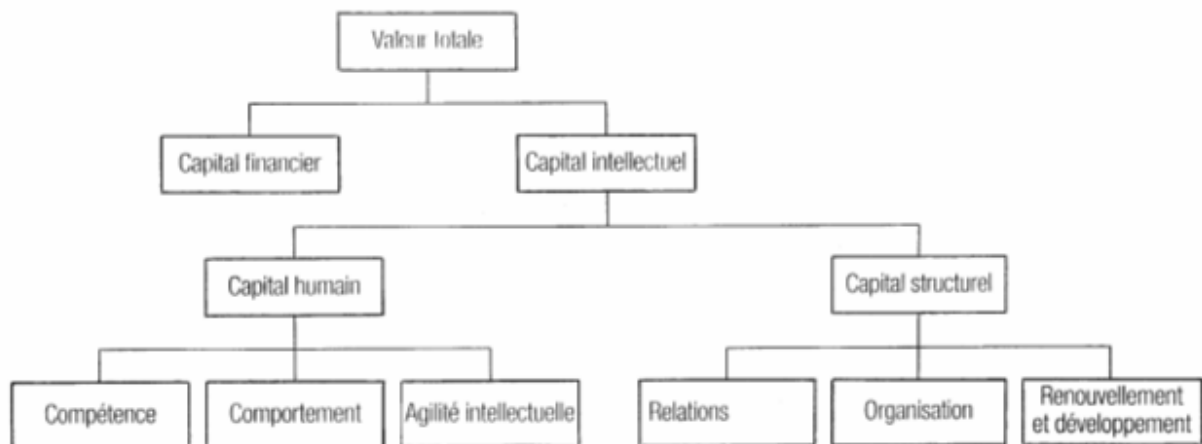
## NOUVEAU RAISONNEMENT STRATEGIQUE



Source: Mack M., 1995, L'organisation apprenante comme système de transformation de la connaissance en valeur, in Revue Française de Gestion, sept-oct.

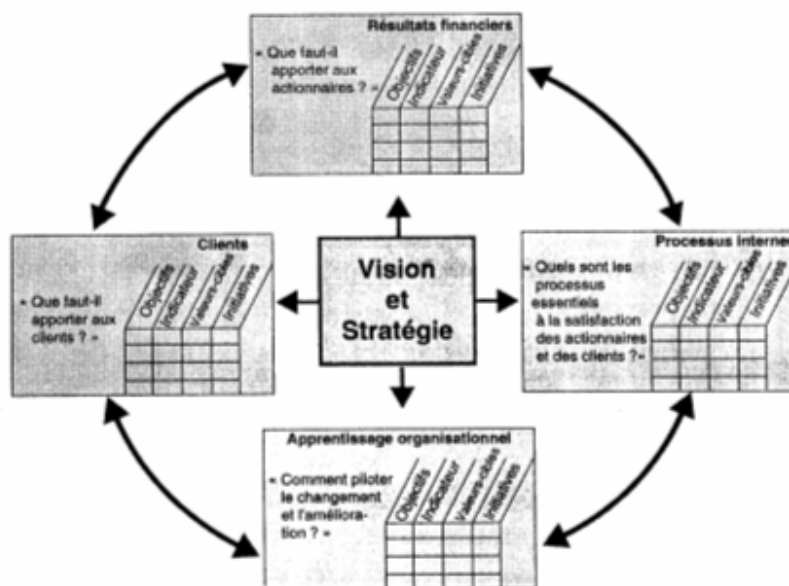
FIGURE 2

## LA VALEUR D'UNE ENTREPRISE



Source : Bontis N., Dragonetti N.C., Jacobsen K. et Roos G., 1999, Les indicateurs de l'immatériel, in L'Expansion Management Review, décembre, p44.

FIGURE 3 *Un support pour traduire la stratégie en objectifs opérationnels*

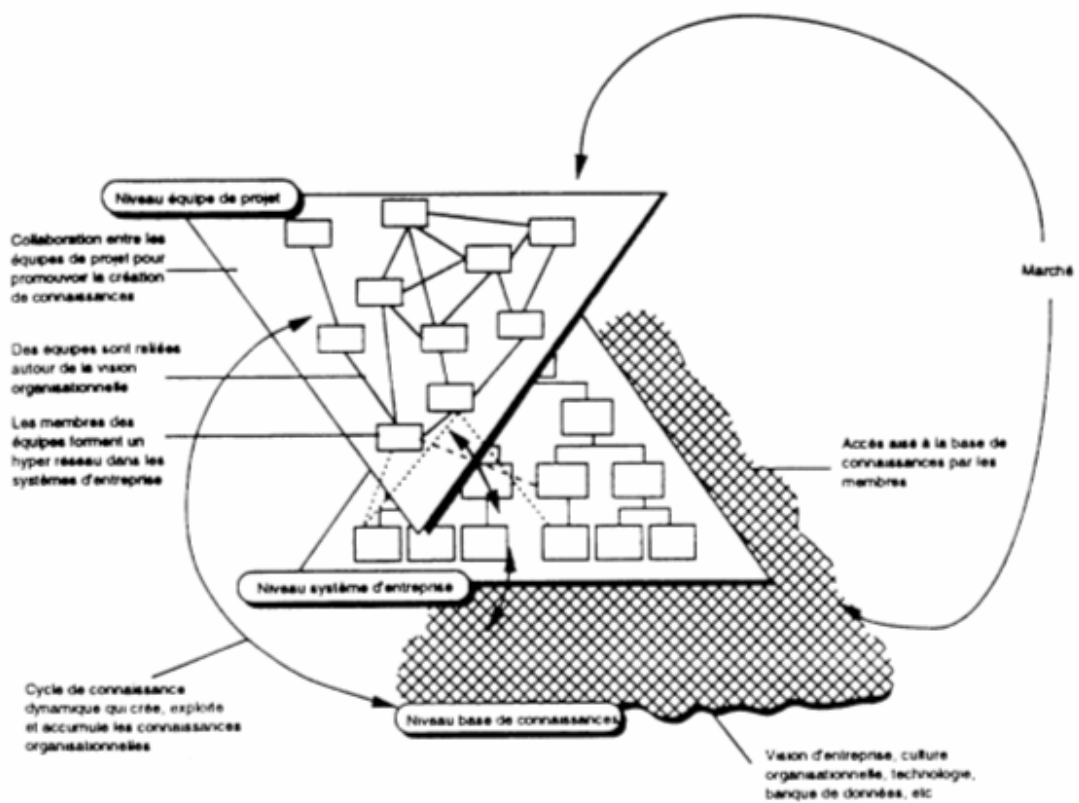


*Le tableau de bord prospectif, cadre stratégique de l'action*



FIGURE 4

## L'organisation hypertexte



Source : Takeuchi H. et Nonaka I. (Avec des contributions de Ingham M.), 1997,  
**La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante,**  
 éd. De Boeck Université, Bruxelles, p191.

FIGURE 5

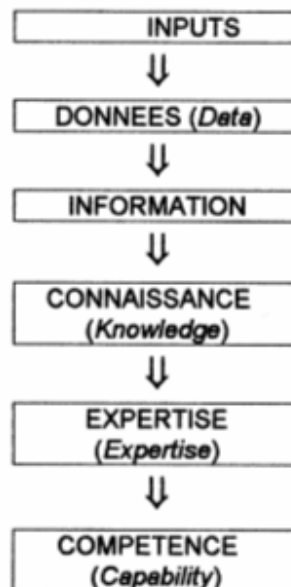
## Les perspectives de l'apprentissage organisationnel

| Les perspectives de l'apprentissage organisationnel | Principales idées   | Les principaux auteurs  |
|---|---|---|
| Adaptation  | Les organisations s'adaptent aux changements dans l'environnement en réajustant leurs objectifs et leurs règles ( <i>rules</i> ).   | Cyert et March (1963)<br>Cangelosi et Dill (1965)<br>March et Olsen (1976)      |
| Développement des théories d'usage                  | Les théories d'usage organisationnelles résultent du partage des hypothèses. L'apprentissage exige des changements de ces théories. | Argyris et Schön (1978)<br>Mitroff et Emshoff (1979)<br>Mason et Mitroff (1981) |
| Gestion des connaissances                           | L'apprentissage est le processus par lequel la connaissance, portant sur les relations Action-Résultat, est développée.             | Duncan et Weiss (1978)<br>Dutton et Duncan (1981)                               |
| Capitalisation de l'expérience                      | La courbe d'expérience appliquée à la prise de décision managériale.  | Boston Consulting Group (1968)<br>Abernathy et Wayne (1974)<br>Yelle (1979)     |

Source : Shrivastava P., 1983,  
**A Typology of Organizational Learning Systems**,  
 in *Journal of Management Studies*,  
 Vol. 20, No1, p10.

FIGURE 6

## La hiérarchie des connaissances (Tom BECKMAN, 1998)



Source: Liebowitz, J. and Beckman, T.:  
 "Knowledge Organizations: what every manager should know",  
 éd. CRC Press LLC, Florida, 1998.

FIGURE 7

## Le processus de gestion des connaissances

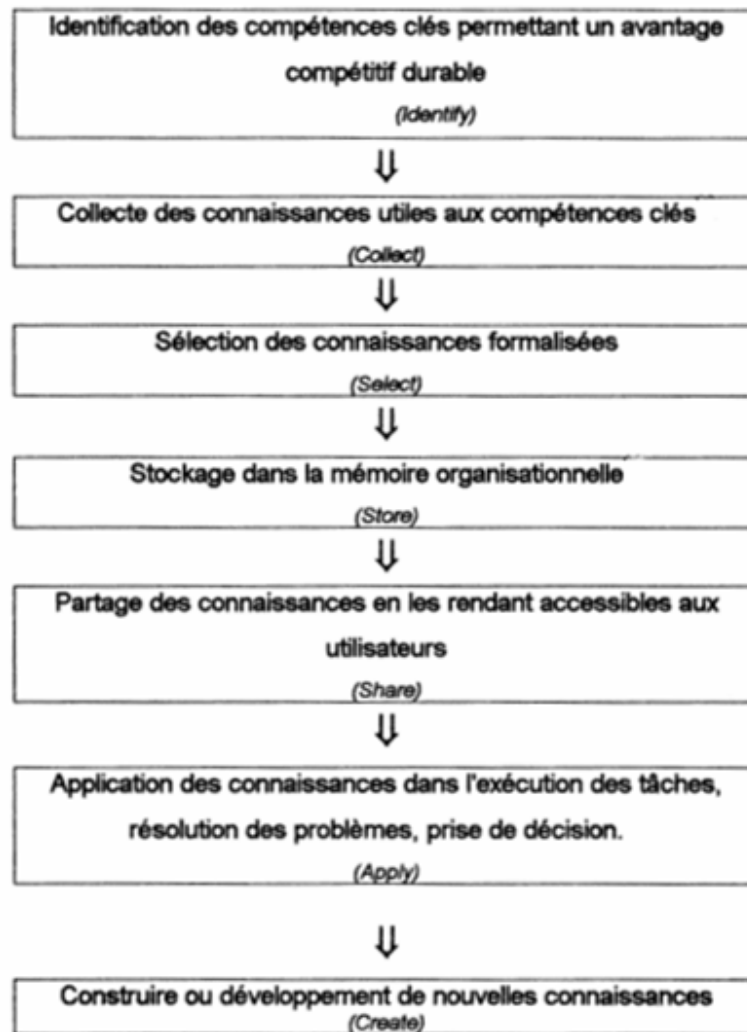
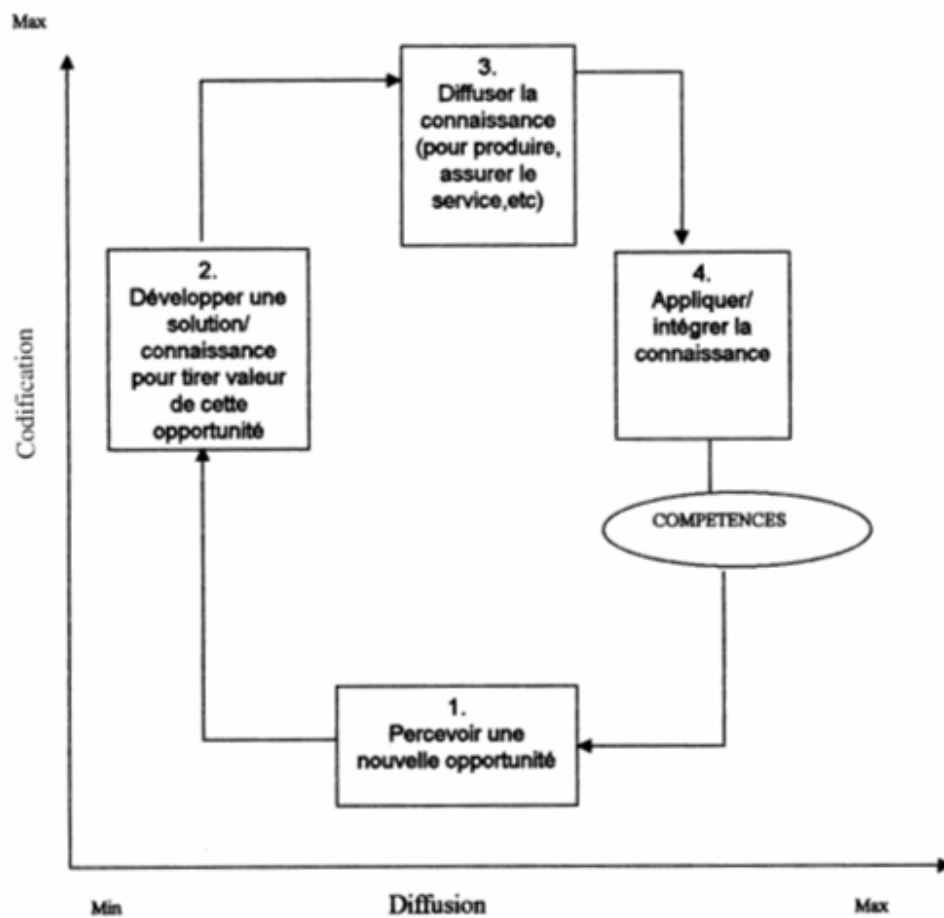


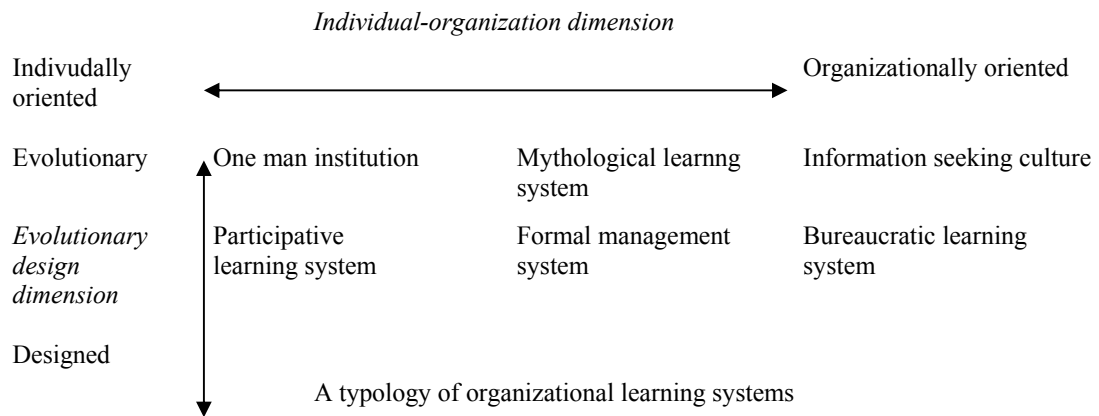
FIGURE 8

## Cycle d'apprentissage d'une entreprise



Source: Mack M., 1995, L'organisation apprenante comme système de transformation de la connaissance en valeur, in *Revue Française de Gestion*, septembre-octobre p 44.



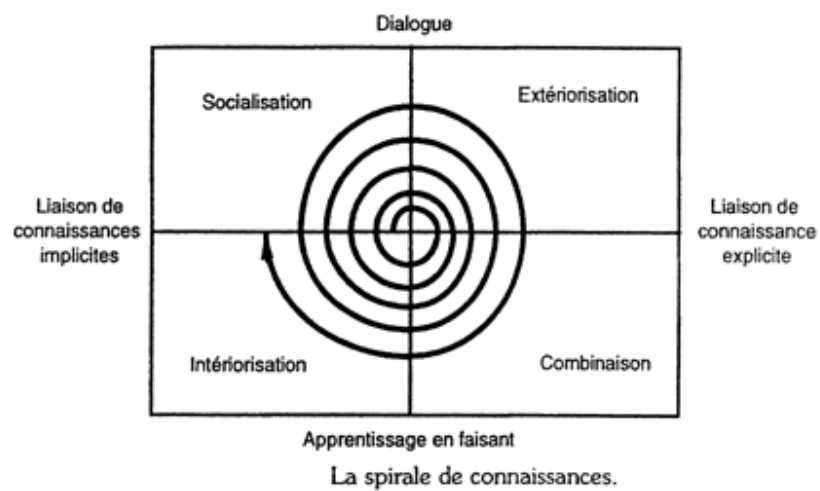


| <i>Characteristic</i>   | <i>One man institution</i> | <i>Mythological learning system</i> | <i>Information seeking culture</i> | <i>Participative learning system</i> | <i>Formal management system</i> | <i>Bureaucratic learning system</i> |
|-------------------------|----------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|
| Type of knowledge       | Subjective                 | Subjective/ Mythical                | Subjective/ Objective              | Subjective/ Objective                | Objective                       | Objective                           |
| Structuredness          | Medium                     | Low                                 | Low                                | Medium                               | High                            | High                                |
| Explicitness of rules   | Low                        | Low                                 | Low                                | Medium                               | Low                             | High                                |
| Scope of system         | General                    | General                             | General                            | Problem specific                     | Task or area specific           | Task specific                       |
| Media for communication | Writes, memos              | Stories                             | Word of Mouth                      | Discussion groups                    | Reports                         | Memos, reports                      |
| Motivation of activity  | Crises                     | Social norms                        | Social norms                       | Problems                             | Periodic requirements           | Specific decision                   |
| Time frame              | Current information        | Historical information              | Current information                | Current information                  | Current/ Future                 | Historical information              |
| Organizational make up  | Single or top management   | Information networks                | None                               | Problem or department specific       | Division or departments         | Departments                         |

Characteristics of organizational learning systems

Shrivastava P., 1983,  
**Atypology of Organizational Learning Systems,**  
 In *Journal of Management Studies,*  
 Vol. 20, No. 1,  
 p18 et p21

FIGURE 10 :  
LES MODES DE CONVERSION DE LA  
CONNAISSANCE



|                        | Connaissance tacite                                  | à | Connaissance explicite                             |
|------------------------|--|---|--|
| Connaissance tacite    | (Socialisation)<br>Connaissance « sympathique »      |   | (Extériorisation)<br>Connaissance « conceptuelle » |
| de                     |  |   |  |
| Connaissance explicite | (Intériorisation)<br>Connaissance « opérationnelle » |   | (Combinaison)<br>Connaissance « systémique »       |

Contenus de connaissances créés par les quatre modes.

FIGURE 11 :  
LA SPIRALE DE LA GESTION DES CONNAISSANCES

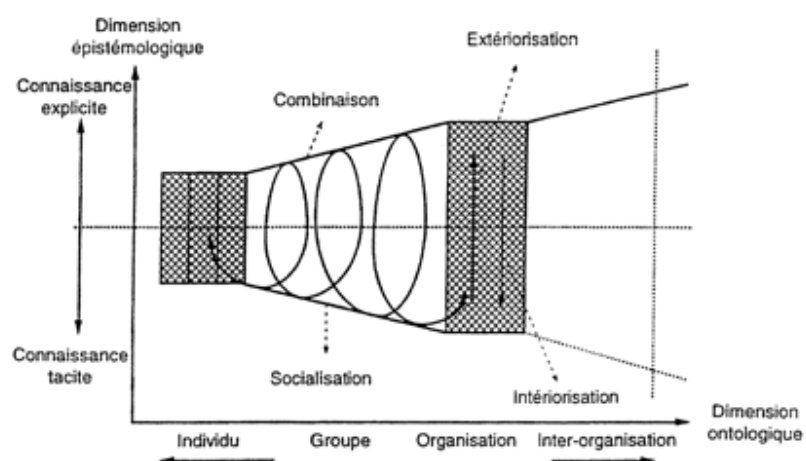
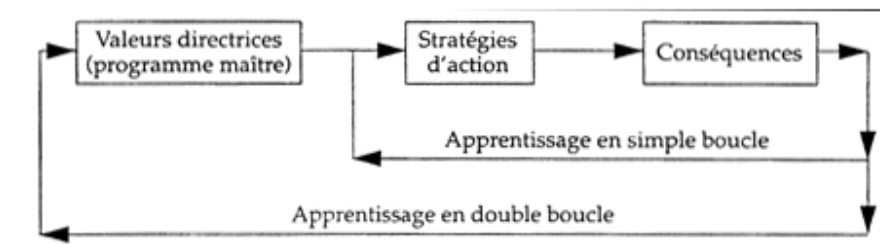
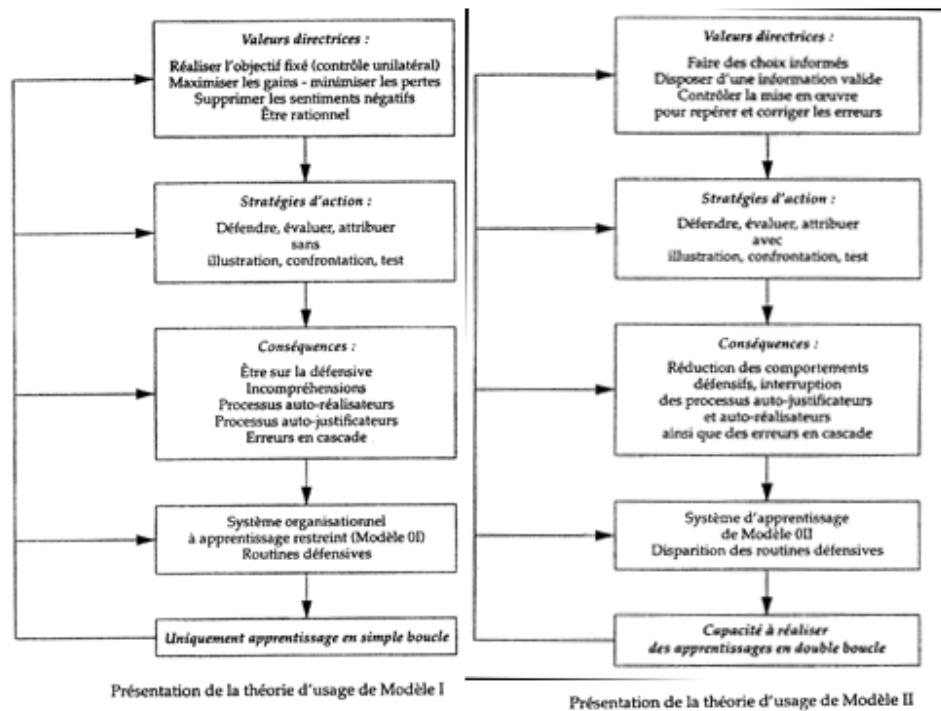


FIGURE 12



Apprentissage en simple boucle et apprentissage en double boucle



Source : Argyris C., *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, éd. InterEditions, Paris, 1995, p312 et p310.

# ANNEXES

## Annexe No. 1 : REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### DRUCKER PETER

- Drucker P.-F., **Au-delà du capitalisme : la métamorphose de cette fin de siècle**, éd. Dunod, Paris, 1993.
- Drucker P.-F., 1994, **L'essor de la société du savoir**, in *Dialogue* (Washington, D.C. : édition française), No 104, pp13-18.
- Drucker P.-F., **The Age of Social Transformation**, éd. Centre Canadien de Gestion, Ottawa, 1995.
- Drucker P.-F., 1996, **Structures et changements : balises pour un monde différent**, éd. Village mondial, Paris.
- Drucker P.-F., 1996, **The Executive in Action : three Books on Management**, éd. Harper Business, New York.
- Drucker P.-F. et Nakauchi I., 1997, **Drucker on Asia : a Dialogue between Peter Drucker and Isao Nakauchi**, éd. Butterworth-Heinemann, Oxford, 1997.
- Drucker P.-F., 1997, **Looking Ahead : Implications of the Present**, in *Harvard Business Review*, Vol. 75, no. 5, sept-oct, pp 18-32.
- Drucker P.-F., **Peter Drucker on the Profession of Management**, coll. Harvard Business Review Book Series, éd. Harvard Business School, Boston, 1998.
- Drucker P.-F., 1998, **The Discipline of Innovation**, in *Harvard Business Review*, Vol.76, No.5, nov-déc, pp149-157.
- Drucker P.-F., **L'avenir du management**, éd. Village Mondial, Paris, 1999. (Drucker P.-F., **Management Challenges for the 21<sup>st</sup> Century**, éd. Harper Business, New York, 1999.)
- Drucker P.-F., 1999, **Le savoir : nouveau défi pour l'entreprise**, in *L'Expansion Management Review*, No 92, mars, pp52-59.

### GARVIN DAVID

- Garvin D.A., **Managing Quality : the Strategic and Competitive Edge**, Free Press, London, 1988.
- Garvin D.A., **Education for Judgment : the Artistry of Discussion Leadership**, Harvard Business School Press, Boston, 1992.
- Garvin D.A., **Former à une pensée autonome : la méthode de l'enseignement par la discussion**, éd. De Boeck Université, Bruxelles, 1994.
- Garvin D.A., **Learning in Action : A Guide to Putting the Learning Organization to Work**, Harvard Business School Press, Boston, 2000.

### MORGAN GARETH

- Burell G. and Morgan G., **Sociological Paradigms and Organizational Analysis**, Heineman Educational Books, Exeter, Nh, 1979.
- Morgan G., 1983, **Organizational Symbolism**, JAI Press, Greenwich, 1983.
- Morgan G., **Beyond Method : Strategies for Social Research**, Sage, Beverly Hills, 1983.
- Morgan G., **Riding the Waves of Change : Developing Manageral Competencies for a Turbulent World**, Jossey-Bass, San Francisco, 1988.
- Morgan G., **Creative Organization Theory : a Resourcebook**, Sage, London, 1989.
- Morgan G., **Images de l'organisation**, éd. Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, 1989.
- Morgan G., **Imagization**, Sage, London, 1993.
- Morgan G., 1998, **New Directions in Management : the art of using small changes for large effects**, in *Journal of innovative management*, Vol.4, no.1, fall, pp34-42.

### MINTZBERG HENRY

- Mintzberg H., **Structure et dynamique des organisations**, éd. Les Editions d'organisations, Paris, 1982. (Mintzberg H., 1978, *The Structuring of Organizations : a Synthesis of the Research*, éd. Prentice-Hall.)
- Mintzberg H., **Le manager au quotidien : les dix rôles du cadre**, éd. Editions d'Organisation, Paris, 1984.
- Mintzberg H., **Le pouvoir dans les organisations**, éd. Editions d'Organisation, Paris, 1986.
- Mintzberg H., **Mintzberg on Management : Inside our Strange World of Organizations**, ed. Free Press, New York, 1989.
- Mintzberg H., **Le management : voyage au centre des organisations**, éd. Editions d'Organisation, Paris, 1990.
- Mintzberg H., **Grandeur et décadence de la planification stratégique**, éd. Dunod, Paris, 1994.
- Mintzberg H., 1994, **L'obsession du contrôle n'est qu'une illusion**, in *L'Expansion Management Review*, No.73, été, pp. 93-100.
- Mintzberg H., 1996, **L'analyse des organisations à l'épreuve des faits**, in *L'Expansion Management Review*, No.80, mars, pp. 88-91.

### POLANYI MICHAEL

- Polanyi M., **The Study of Man**, éd. University of Chicago Press, Chicago, 1959.
- Polanyi M., **Science, Faith and Society**, éd. University of Chicago Press, Chicago, 1964.
- Polanyi M., **The Tacit Dimension**, éd. Doubleday, Garden City, New York, 1966.
- Polanyi M., **Knowing and Being**, éd. University of Chicago Press, Chicago, 1969.
- Polanyi M., **Personal Knowledge**, éd. University of Chicago Press, Chicago, 1974.
- Polanyi M., **Meaning**, éd. University of Chicago Press, 1975.
- Polanyi M., **La logique de la liberté**, éd. Presses Universitaires de France, Paris, 1989.

### D. QUINN JAMES BRIAN

- Quinn J.B., **L'entreprise intelligente : savoir, services et technologie**, éd. Dunod, Paris, 1994. (Quinn J.B., *Intelligent Enterprise*, ed. The Free Press, New York, 1992).
- Mintzberg H. and Quinn J.B., **Readings in the Strategy Process**, ed. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New York, 1998.

### E. REICH ROBERT

- Reich R., **Public Management in a Democratic Society**, ed. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New York, 1989.
- Reich R., **L'économie mondialisée**, éd. Dunod, Paris, 1993. (Reich R., *The Work of Nations : Preparing Ourselves for 21<sup>st</sup> Century Capitalism*, ed. Alfred A. Knopf, Inc., New York, 1991).

**SENGE PETER**

## Les ouvrages :

Senge P.M., **La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent**, éd. First, Paris, 1991. (Senge P., The Fifth discipline. The Art and Practice of the Learning Organization, Doubleday, New York, 1990)

Senge P.M., **The Dance of Change : The Challenges to Sustaining Momentum in Learning Organizations**, Doubleday, New York, 1999.

## Les articles :

Senge P.M., 1990, **The Leader's New Work Building Learning Organization**, in *Sloan Management Review*, Fall, pp7-23.

Senge P. M. , Fulmer R.M., 1993, **Simulations, Systems Thinking and Anticipatory Learning**, in *Journal of Management Development*, Vol.12, No.6.

Kofman F. and Senge P.M., 1993, **Communities of Commitment : The Heart of Learning Organizations**, in *Organizational Dynamics*, Vol.22, No.2, Autumn, pp5-23.

Roth G. L. and Senge P.M., 1996, **From theory to practice: research territory, processes and structure at an organizational learning centre**, in *Journal of Organizational Change Management*; Vol.9, No. 5, pp. 92-106.

Senge P.M. and Zemke R., 1999, **Why Organizations Still Aren't Learning**, in *Training \$* (Minneapolis, Minn), Vol.36, No.9, September, pp40-49.

**TOFFLER ALVIN**

Toffler A., **Le choc du futur**, éd. Denoël, Paris, 1971.

Toffler A., **La troisième vague : essai**, éd. Denoël, Paris, 1980.

Toffler A., **Les cartes du futur : précurseurs et prémisses**, éd. Denoël, Paris, 1983.

Toffler A., **S'adapter ou périr : l'entreprise face au choc du futur**, éd. Denoël, Paris, 1986.

Toffler A., **Les nouveaux pouvoirs : savoir, richesse et violence à la veille du XXI e siècle**, éd. Fayard, Paris, 1991. (Toffler A., Powershift : Knowledge, Wealth and Violence at the Edge of the 21<sup>st</sup> Century, ed. Bantam Books, New York, 1990).

Toffler A., **Guerre et contre-guerre : survivre à l'aube du XXI e siècle**, éd. Fayard, Paris, 1994.

Toffler A., **Créer une nouvelle civilisation : la politique de la troisième vague**, éd. Fayard, Paris, 1995.

**ZARIFIAN PHILIPPE**

## Articles :

Zarifian P., 1988, **L'émergence du modèle de la compétence**, in Stankiewicz F., Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines, éd. Economica, Paris, 1988.

Zarifian P., 1992, **Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante**, in *Education Permanente*, No.112, octobre, pp15-22.

Veltz P. et Zarifian P., 1993, **Vers de nouveaux modèles d'organisation?**, in *Sociologie du travail*, No.1, pp3-25.

Veltz P. et Zarifian P., 1994, **De la productivité des ressources à la productivité par l'organisation**, in *Revue Française de Gestion*, Janvier-Février, pp59-66.

Veltz P. et Zarifian P., 1994, **Travail collectif et modèles d'organisation de la production**, in *Le travail humain*, Tome 57, No.3, pp239-249.

Zarifian P., 1994, **Compétences et organisation qualifiante en milieu industriel**, in Minet F., Parlier M., de Witte S., La compétence, mythe, construction ou réalité?, éd. L'Harmattan, collection « Pour l'emploi », 1994.

Zarifian P., 1994, **Du travail formateur aux organisations qualifiantes**, in *Actualité de la formation permanente*, No.133, pp12-15.

Zarifian P., 1995, **La gestion par activités et par processus à la croisée des chemins**, in *Gérer et comprendre*, Annales des Mines, No.38, pp80-90.

Zarifian P., 1999, **Productivité, logique de service et mutations du travail**, in *Revue Française de Gestion*, novembre-décembre, pp106-116.

## Ouvrages :

Zarifian P., **Le redéploiement industriel : pour une industrie intégrale**, éd. Le Sycomore, Paris, 1983.

Zarifian P., **La nouvelle productivité**, éd. L'Harmattan, Paris, 1990.

Zarifian P., **Quels modèles d'organisation pour l'industrie européenne? : l'émergence de la firme coopératrice**, éd. L'Harmattan, Paris, 1993.

Zarifian P., **Le travail et l'événement : essai sociologique sur le travail industriel à l'époque actuelle**, éd. L'Harmattan, Paris, 1995.

Zarifian P., **Travail et communication. Essai sociologique sur le travail dans la grande entreprise industrielle**, éd. Presses Universitaires de France, Paris, 1996.

Zarifian P., **Eloge de la civilité : critique du citoyen moderne**, éd. L'Harmattan, Paris, 1997.

Zarifian P., **Objectif compétence : pour une nouvelle logique**, éd. Editions Liaisons, Paris, mars 1999.

Zarifian P., **L'émergence d'un peuple monde**, éd. Presses Universitaires de France, Paris, 1999.

## Annexe No. 2 : LES SITES WEB

1. Il existe sur le réseau Internet un grand nombre de sites qui portent sur le thème de la gestion des connaissances.

- <http://kmn.cibit.nl/index.html> Le «International Knowledge Management Network», crée en 1989, vise la promotion et le développement de la gestion des connaissances dans les organisations. Ce site propose des informations, des liens hypertextes, des forums de discussions.
- <http://www.knowledge-at-work.com> «Knowledge at Work» est une revue, sur Internet, spécialisée en gestion des connaissances. Elle présente les tendances, les techniques pour la mise en place, les interviews de spécialistes, les séminaires, ateliers et conférences, les études de cas, les ouvrages, les articles et sites Web portant sur la gestion des connaissances.
- <http://www.kmmag.com> La revue «Knowledge Management Magazine», créée en octobre 1998 par le groupe CurtCo Freedom (San Francisco), se donne pour mission d'aider les organisations à collecter, transformer, communiquer et utiliser leur capital intellectuel afin d'atteindre un avantage compétitif.
- <http://www.kmworld.com> KMWorld est un site qui s'adresse aux acheteurs et vendeurs des technologies de gestion des connaissances. Créée en juillet 1991 par une alliance entre Parker-Taylor Publishing et CAP Ventures, ce site propose une revue «Knowledge Management World Magazine», une librairie, un guide pour les acheteurs, des forums de discussion sur la gestion des connaissances, des liens hypertextes avec d'autres sites, les dates de conférences et séminaires.
- <http://www.knowledgebusiness.com/> Le site «Teleos Knowledge Business» contient des informations diverses sur la gestion des connaissances.
- <http://www.km-forum.org/> Le site «Knowledge Management Forum», créée en 1995, propose des définitions de la gestion des connaissances, des articles, une bibliographie, des forums de discussions, des liens hypertextes avec d'autres sites.
- <http://www.km.org/> La KMCI (Knowledge Management Consortium International) est une association à but non lucratif fondée en 1997 et qui a pour objectif de promouvoir le concept et les pratiques de gestion des connaissances.
- <http://www.tmn.com/kia/index.html> Le site de « Knowledge In Action On-Line ».
- <http://www.fastcompany.com/online/resources/learning.html> «Fastcompany» est une revue mensuelle, créée par les éditeurs William Taylor et Alan Webber, où l'on peut trouver des articles portant sur les thèmes de l'apprentissage et du changement.
- <http://www.ktic.com/topic6/km.htm> « Knowledge Management Metazine » est la revue de l'entreprise de conseil KTI (Knowledge Transfert International) comportant des articles sur la gestion des connaissances.
- <http://www.albany.edu/~kl7686/learnorg.html> Ce site explique le concept d'organisation apprenante (Learning Organization), propose des articles (par exemple : E.H. Schein, D.H. Kim, P.M. Senge), ainsi que des conseils de lecture.
- <http://www.brint.com/OrgLrng.htm> Ce site contient un grand nombre de liens hypertextes avec d'autres sites portant sur l'apprentissage organisationnel et la gestion des connaissances.
- <http://hale.pepperdine.edu/~gyperry/km1/links.html#products> Cette page du site de « Knowledge.net » propose un grand nombre de liens hypertextes avec d'autres sites portant sur la gestion des connaissances et l'organisation apprenante.
- <http://www.chesco.com/~cmarion/Structur/KnowlMgt.html> Cette page propose un grand nombre de liens hypertextes avec d'autres sites portant sur la gestion des connaissances.
- <http://www.geocities.com/Athens/Parthenon/5760/links.html> <http://www.dreamscape.com/burton/kmsites.htm> Ces deux pages contiennent des liens hypertextes.
- <http://www.sla.org/membership/irc/knowledg.html> Des articles portant sur la gestion des connaissances ont été sélectionnés.
- <http://www.stanford.edu/group/SLOW/> C'est le site Web de la «Stanford Learning Organization Web».
- <http://www.aiai.ed.ac.uk/~alm/kamlnks.html> Ann Macintosh, directrice des systèmes de connaissances et principale consultante à l'Institut des applications en intelligence artificielle (AIAI, Artificial Intelligence Applications Institute) de l'Université d'Edinburgh, propose une définition, des approches et des techniques de gestion des connaissances.



- <http://www.sveiby.com.au/> Le site de Karl Erik Sveiby, professeur à la Macquarie Graduate School of Management en Sydney.
- <http://www.rhsmith.umd.edu/is/malavi/icis-97-KMS/index.htm> Maryam Alavi, professeure dans le département du Système d'Information au College of Business and Management à l'University de Maryland, propose des définitions de la connaissance, de la gestion des connaissances, et une bibliographie.
- <http://world.std.com/~lo/archives.html> On y trouve des messages divers traitant de l'organisation apprenante.
- <http://rafale.worldnet.net/~davidjf/signets.html> Jean-François David propose des liens hypertextes concernant des thèmes comme les gestion des connaissances, la gestion du changement,...
- <http://www.winmag.com/library/1999/0601/sol0069.htm> Article d'Edward Cone, intitulé « In Search of Knowledge (Management) » sur la revue Winmag.com (Windows Magazine) de juin 1999, page 161.
- [http://www.cio.com/archive/webbusiness/090198\\_booz.html](http://www.cio.com/archive/webbusiness/090198_booz.html) Article de Claire Tristam, intitulé « Common Knowledge », portant sur l'expérience de Booz, Allen & Hamilton Inc. en matière de gestion des connaissances dans la revue CIO WebBusiness Magazine, Septembre 1998.
- <http://www.informationweek.com/728/km.htm> « Knowledge Management :Get Smart » et « Mastering the Human Factor », sont deux articles écrits par Beth Davis dans la revue InformationWeek OnLine, 5 avril 1999.

## 2. Quelques entreprises de conseils focalisant leurs prestations de services sur la gestion des connaissances

- <http://www.capv.com/dssold/DSSknowmanageHP.html> L'entreprise de conseil «CAP Ventures» a effectuée en 1997 une étude sur la gestion des connaissances, intitulée «The Practice of Knowledge Management».
- <http://knowledge-management.com/Default.htm> C'est le cite de «Knowledge Management Associates» (KMA), entreprise de conseil, spécialiste en gestion des connaissances.
- <http://www.dci.com/manknowl> DCI, entreprise de conseil à Massachusettes, a organisé un séminaire sur les thèmes de la gestion des connaissances «Knowledge Management for Enterprise Advantage» (1999) et l'organisation apprenante «Growing a Learning Organization» (1999).
- <http://www.ktic.com/> L'entreprise de conseil KTI (Knowledge Transfert International), dont le siège se trouve à New York, offre des programmes de formation, la mise en place d'Intranet, la révision des procédures de travail et du système d'archivage, ...
- <http://www.accesskm.com/> Le site de Access Systems (Education & Consulting Services in Knowledge Process Management) propose une série de conférences sur cassettes audio et CD-ROM, dont la première s'intitule « Learn from the « best of the best » on how to become a knowledge sharing organization » animé par Thomas Stewart, Tom Davenport, Karl-Erik Sveiby, Dorothy Leonard, Hubert Saint-Onge, Verna Allee et John Henderson. Ce site propose également des articles sur la gestion de la connaissance et le capital intellectuel, des sites sur le Web, une bibliographie, et même un modèle de l'organisation apprenante (*Knowledge Organization Model*).
- <http://www.media-access.com/publications.html> L'entreprise Media Access Group propose, sur son cite une revue « @Knowledge Magazine » spécialisée en gestion des connaissances.
- <http://www.KnowledgePassion.com/>
- <http://www.webcom.com/quantera/>
- <http://www.ac.com> Andersen Consulting
- <http://www.bah.com> Booz, Allen & Hamilton Inc
- <http://www.digital.com/> Digital Equipment Corp
- <http://www.idc.com> International Data Corp.
- <http://www.us.kpmg.com> KPMG Peat Marwick LLP
- <http://www.mckinsey.com/> McKinsey & Co. Inc.

## Annexe No. 3 : LES NUMEROS SPECIAUX

Les revues de gestion ayant consacré des numéros spéciaux aux thèmes de l'apprentissage organisationnel et la gestion des connaissances :

|   |
|---|
| Le numéro spécial « <b>ORGANIZATIONAL LEARNING : PAPERS IN HONOR OF (AND BY) JAMES G. MARCH</b> » dans <i>Organization Science</i> , Vol.2, No.1, Février, 1991.  |
| Le numéro spécial sur « <b>THE LEARNING ORGANIZATION</b> » dans <i>Organizational Dynamics</i> , Vol.22, No.2, Automne, 1993.   |
| Les numéros spéciaux « <b>L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL</b> », janvier-février, No.97, 1994; « <b>LES CHEMINS DU SAVOIR DE L'ENTREPRISE</b> », septembre-octobre, No.105, 1995; et « <b>COMPETENCES : DE LA THEORIE AU TERRAIN</b> », janvier-février, No.127, 2000 dans la <i>Revue Française de Gestion</i> . |
| Le numéro spécial « <b>KNOWLEDGE AND THE FIRM</b> » dans <i>Strategic Management Journal</i> , Vol.17, décembre, 1996.  |
| Les numéros spéciaux « <b>ORGANIZATIONAL LEARNING</b> », Vol.20, No.1, janvier 1983; « <b>KNOWLEDGE WORKERS AND CONTEMPORARY ORGANIZATIONS</b> », Vol.30, No.6, novembre 1993; et « <b>THINKING IN ORGANIZATIONS</b> », Vol.34, No.6, novembre, 1997, dans la revue <i>Journal of Management Studies</i> .        |
| Le numéro spécial « <b>KNOWLEDGE AND THE FIRM</b> » à l'occasion de la célébration du centenaire de la « Haas School of Business » de l'Université de Californie à Berkeley, dans <i>California Management Review</i> , Vol.40, No.3, Printemps, 1998.  |
| Le numéro spécial « <b>ORGANIZATIONAL LEARNING AND THE LEARNING ORGANIZATION : DIVERGING COMMUNITIES OF PRACTICE ?</b> » dans <i>Management Learning</i> , Vol.29, No.3, Septembre, 1998.   |
| Le numéro spécial « <b>TEACHING SMART COMPANIES TO LEARN : ORGANIZATIONAL LEARNING REVISITED</b> » dans <i>Organizational Dynamics</i> , Vol.27, No.2, Automne, 1998.   |
| Le numéro spécial « <b>LE MANAGEMENT DE LA CONNAISSANCE</b> » dans <i>L'Expansion Management Review</i> , Mars, 1999.   |
| Le numéro spécial « <b>ORGANIZATIONAL LEARNING</b> » dans <i>Journal of Organizational Change Management</i> , Vol.12, No.5, 1999. ( <a href="http://www.emerald-library.com">http://www.emerald-library.com</a> )  |
| Le numéro spécial « <b>TRANSFORMER L'ORGANISATION. POURQUOI, COMMENT ET VERS QUOI LES ORGANISATIONS SE TRANSFORMENT</b> », dans la <i>Revue Internationale de Gestion</i> , Vol. 24, No. 3, automne, 1999.  |
| Le volume spécial « <b>POPULATION-LEVEL LEARNING AND INDUSTRY CHANGE</b> », dans la série <i>Advances in Strategic Management</i> , Baum J.A.C. (Series Editor) et Miner A.S. et Anderson P. (Volume Editors), éd. JAI Press Inc., Stamford, Connecticut, Vol.16, 1999.   |
| Le numéro spécial « <b>KNOWING IN PRACTICE</b> » dans <i>Organization</i> , Vol.7, No.2, mai, 2000.   |

Public Technologies Multimédia, agence de communication interactive, a mis au point, en 1997, un mannequin virtuel, outil de vente adopté par les professionnels du vêtement tels que JCPenney, Land's End, Les Boutiques San Francisco, Les Galeries Lafayette et Macy's. En indiquant ses mensurations, le style et la couleur des cheveux, le teint de la peau et la forme du visage, le consommateur «construit» son mannequin virtuel. En se voyant en trois dimensions, de face, de profil et de dos, l'individu se découvre, apprend à se connaître et à s'étudier. Par ailleurs le mannequin propose des conseils de mode adaptés à la silhouette du futur consommateur. Ce dernier choisit et essaie des vêtements à l'intérieur d'une grande garde-robe virtuelle.

Nous assistons là à la mise en application de l'idée de qualité du service qui doit être, d'après P. Zarifian (1999), à la fois objective et subjective : «La qualité du service touche à ce qu'on peut objectiver dans la situation du destinataire et à la manière dont ce dernier la perçoit et l'apprécie. La qualité du service vise l'usage réussi et efficace du produit livré»<sup>114</sup>. Le consommateur final devient un consommateur - acteur qui construit son mannequin virtuel et se regarde dans un miroir électronique. Ainsi, le vêtement acheté sera adapté à sa silhouette, ses goûts (appréciation subjective), ses besoins et ses moyens. Grâce au mannequin virtuel, l'exigence de la personnalisation du service est poussée dans la direction de la qualité du service. Ce service repose sur l'usage effectif du consommateur satisfait.

Cet exemple est relatif à l'utilisation du virtuel à travers les outils multimédias dans la vente. En situation événementielle, le virtuel peut également améliorer l'organisation du travail, notamment en favorisant l'interaction entre les différents acteurs et en transcendant la nécessité de leur «coprésence temporelle et spatiale», afin d'atteindre cette qualité du service.

En effet, pour P. Zarifian, «le point de départ de la productivité est la manière dont les hommes mobilisent, individuellement et de manière communicationnelle, leur intelligence des possibilités, dans un espace virtuel»<sup>115</sup>. (le concept de productivité symbolisatrice, 1995)

Prenons un exemple. Dans un article intitulé «Les cerveaux s'exilent ... virtuellement»<sup>116</sup>, Dominique Forget (1999) nous présente une situation de travail : «Penchés sur le prototype de l'aile gauche de l'engin, le spécialiste en vibration et l'ingénieur en fabrication examinent le travail réalisé par leur collègue, expert en aérodynamique. Ensemble, ils s'entendent sur les tests à effectuer pour vérifier la fiabilité de la nouvelle aile. Cette rencontre entre spécialistes a ceci de particulier : les trois collègues se trouvent chacun dans leur bureau, à Montréal, New York et Belfast. Le prototype est une maquette virtuelle. (...) Basée à Montréal, la compagnie Virtual Prototypes développe des outils de modélisation et de simulation qui permettent à des compagnies aéronautique de créer des maquettes virtuelles de leurs produits. A partir d'une station de travail située à l'autre bout du monde, un ingénieur peut ensuite interagir sur la maquette».

Grâce à cette technologie, le service, en l'occurrence l'aile gauche de l'avion matérialisée sous forme de maquette, est pris dans sa virtualité comme un problème non encore résolu sur lequel les ingénieurs peuvent effectuer des tests et par la suite communiquer l'information à leurs collègues.

<sup>114</sup> Zarifian P., 1999, op.cit., p113.

<sup>115</sup> Zarifian P., 1999, op.cit., p115.

<sup>116</sup> Forget D., 1999, **Les cerveaux s'exilent ... virtuellement**, in *Interface* (Revue de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences), Vol. 21, No.1, janvier-février, pp10-11.

### I. L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

L'apprentissage organisationnel joue un rôle clé dans la performance de l'entreprise. Les déterminants de performance de l'apprentissage organisationnel portent sur :

- La réorientation des compétences
- Les systèmes d'information
- La motivation et l'initiative personnelle

Ces trois déterminants ne doivent pas être considérés comme une fin en soi mais comme moyens d'aider l'entreprise à atteindre des objectifs à long terme, financiers et vis-à-vis des clients.

#### 1. La réorientation des compétences

La réorientation ou l'actualisation du personnel de l'entreprise peut être mesurée selon les deux paramètres : le niveau de réorientation et le pourcentage de personnes concernées. Les scénarios de réorientation sont les suivants :

- Une actualisation des compétences : une partie plus ou moins importante du personnel requiert une actualisation de ses compétences essentielles
- Une réorientation stratégique : certaines catégories des salariés ont besoin d'acquérir un nouveau savoir-faire stratégique
- Une réorientation générale : une forte proportion de salariés a besoin d'une réorientation des compétences

L'entreprise utilise des indicateurs tels que :

- **Le ratio de couverture des postes stratégiques** : le nombre de salariés possédant les qualifications requises pour occuper des postes stratégiques par rapport aux besoins futurs de l'entreprise concernant ces postes. Des profils de poste sont définis afin que les titulaires puissent apporter le savoir-faire indispensable à la réalisation des objectifs relatifs aux processus internes.
- **Le laps de temps nécessaire** pour amener les salariés à leur niveau de compétence.

#### 2. La capacité des systèmes d'information

Les systèmes d'information (infrastructure technologique) permettent la diffusion de l'information concernant la production et les besoins futurs des clients. Par exemple, les salariés des services d'exploitation ont besoin d'un retour d'expérience rapide et précis sur le produit qu'ils fabriquent ou le service qu'ils rendent pour pouvoir éliminer les défauts, réduire les coûts, le gaspillage et les délais. Les salariés au niveau des services ont besoin de situer le segment dans lequel se trouve le client pour pouvoir répondre à ses besoins immédiats mais aussi pour cerner et satisfaire ses attentes futures et lui proposer de nouveaux produits ou services.

La disponibilité des données est évaluée en fonction du ratio de couverture de l'information stratégique qui comprend :

- **Le nombre de processus** par lesquels l'entreprise dispose d'informations en temps réel sur la qualité, la durée des cycles et les coûts.
- **La proportion de salariés** en contact direct aux informations sur les attentes des clients

#### 3. La motivation et la promotion de l'initiative personnelle

Elles peuvent être mesurées par un certain nombre d'indicateurs :

- **Indicateurs de suggestions** : le nombre de suggestion par salarié, le nombre des suggestions appliquées afin d'évaluer la qualité des suggestions et montrer aux salariés que leurs idées sont prises en compte, la pratique de l'affiche de la liste des suggestions, la communication des progrès réalisés grâce aux suggestions, un système de récompense pour les suggestions appliquées.
- **Indicateurs d'amélioration** : ils visent à suivre le rythme d'amélioration de la performance de certains processus clés.

David Garvin (1993) cite la méthode de mesure appelée «courbe de mi-vie»<sup>117</sup>, développée par Analog Devices, l'un des premiers fabricants de semi-conducteurs. Cette méthode évalue le temps nécessaire pour parvenir à améliorer de 50% la performance du facteur visé. Cette méthode peut être

<sup>117</sup> Garvin D., 1993, **Construire une organisation intelligente**, in Harvard-L'Expansion, automne, pp53-64. (Garvin D., 1993, Building a Learning Organization, in Harvard Business Review, july-august).

appliquée à tous les facteurs que l'entreprise souhaite améliorer : coût, qualité, durée des cycles, livraison, défauts, taux de déchets, absentéisme, pertes de temps. Cette méthode permet également de comparer l'amélioration des performances des différentes divisions d'une entreprise. Les divisions qui mettent le moins de temps à améliorer tel ou tel paramètre sont celles qui apprennent le plus vite.

#### - **Mesure de la performance par équipe**

La littérature en gestion nous rapporte que de plus en plus d'entreprise constituent des équipes pour prendre en charge les processus clés que sont le développement des produits, la production, et le service à la clientèle. Frank Ostroff (1999) propose le concept d'organisation horizontale<sup>118</sup> qui repose, non sur les tâches ou les fonctions, mais sur ses processus transversaux clés (*cross-functional core processes*) facilitant la communication. Diminuer la hiérarchie en éliminant le travail sans valeur ajoutée, mettre en place des groupes de travail, faire en sorte que des «propriétaires» de processus (*process owners*) ou des gestionnaires soient responsables du processus entier depuis l'innovation jusqu'au service après-vente, donner de l'autorité aux membres des groupes de travail pour prendre directement des décisions relatives à leurs activités, et intégrer les fournisseurs et les clients dans la chaîne de valeur sont les principes de la conception et de la performance de l'organisation horizontale.

Kaplan et Norton (1996) donnent l'exemple de l'entreprise National Insurance<sup>119</sup> qui, dans le cadre de son recentrage vers l'assurance-dommages, a organisé tous ses processus autour d'équipes. Cette entreprise a mis au point six indicateurs pour la cohésion des équipes et leur performance :

- Enquête interne sur la constitution des équipes et les synergies créées par leur intermédiaire entre les unités.
- Niveau de partage des gains : cet indicateur mesure les partenariats établis par l'entreprise avec d'autres entreprises et clients (le pourcentage de projets amenant de nouveaux clients).
- Niveau de projets intégrés : le nombre de projets auxquels ont participé plusieurs unités de l'entreprises.
- Utilisation du service d'expertise des sinistres : le pourcentage de nouvelles polices vendues pour lesquelles ce service a été consulté.
- Pourcentage de plans d'activité établis par les équipes : le pourcentage d'unités qui établissent leur plan avec l'assistance des services du siège.
- Pourcentage d'équipes ayant des objectifs communs.

## II. L'APPRENTISSAGE STRATÉGIQUE

L'offre faite aux segments de marché ciblés permet-elle d'améliorer la performance à l'égard des clients et les résultats financiers ? L'entreprise est-elle capable de fournir des prestations et de développer de nouveaux produits et services suffisamment vite pour répondre aux attentes de la clientèle visée ? Ces questions incitent les dirigeants à s'interroger sur les hypothèses sous-jacentes à la stratégie d'entreprise.

L'apprentissage stratégique repose sur une évaluation permanente de l'impact des programmes d'action sur les mesures de performance. Cette évaluation permet aux gestionnaires de suivre les relations de cause à effet qui guident leur stratégie. Pour être efficace, le processus d'apprentissage stratégique doit comporter essentiellement deux éléments : un cadre stratégique commun et un processus de retour d'information.

1. Un cadre stratégique commun. Un projet commun est le point de départ indispensable du processus d'apprentissage stratégique car il définit, dans des termes clairs et concrets, les résultats que l'entreprise souhaite atteindre.
2. Un processus de retour d'information. Il doit permettre de tester, valider et modifier les hypothèses qui sous-tendent la stratégie. Combien de temps faudra-t-il avant que l'amélioration de la formation et le développement des systèmes d'information permettent aux salariés de vendre une gamme complète de produits financiers, par exemple, à une base de clientèle élargie ? Quel est l'impact d'une amélioration de 10% de la ponctualité des livraisons sur la satisfaction des clients ? Quel le temps de réaction entre l'amélioration de la qualité et la fidélisation des clients ?

<sup>118</sup> Ostroff F., **The Horizontal Organization. What the Organization of the Future Looks Like and How it Delivers Value to Customers**, ed. Oxford University Press, New York, 1999.

<sup>119</sup> Kaplan R.-S. et Norton D.-P., **Le tableau de bord prospectif. Pilotage stratégique : les quatre axes du succès**, ed. Les Editions d'Organisation, Paris, 1997, p152.

Parmi les démarches pour promouvoir l'apprentissage stratégique, nous avons : l'analyse de corrélations ou de liens de cause à effet, la simulation et l'analyse de scénarios, les notes explicatives, le bilan des initiatives et l'évaluation indépendante.

- **L'analyse de corrélations** ou de liens de cause à effet entre les mesures relatives aux quatre axes du tableau de bord prospectif. Les liens identifiés entre les variables confirment ou infirment la pertinence de la stratégie.
- **La simulation et l'analyse de scénarios.** Les données statistiques sur les exercices précédents sont réunies mettant en évidence les liens entre diverses variables essentielles. On demande à l'équipe dirigeante d'évaluer la stratégie de l'exercice précédent et d'en identifier les carences les plus graves. Si des mesures du tableau de bord n'affichent aucune amélioration, les managers doivent en découvrir la cause. Par exemple : Le contexte opérationnel était-il différent de celui qui avait été anticipé au moment de la définition de la stratégie ? Avait-on oublié des déterminants importants dans le modèle de performance ?

A partir de cette analyse, les managers sont invités à formuler une stratégie plus efficace pour l'exercice à venir. La simulation relance et stimule la réflexion des managers sur les déterminants de la performance stratégique.

Remarque : Une entreprise dans un environnement dynamique réunit périodiquement ses cadres pour réfléchir et travailler sur des scénarios de rupture. Pourquoi est-il important de mettre au point des tactiques répondant à diverses éventualités ? L'objectif de ces réunions n'est pas tant de constituer un répertoire rigide de réponses possibles que de développer chez les cadres des aptitudes à construire des réponses en cas de difficultés, des facultés à réagir aux situations susceptibles de surgir et aussi à travailler en groupe sous pression. Il est important d'avoir un plan même pour le pire scénario pour éviter de paniquer.

- **Les notes explicatives.** Les notes explicatives, portant sur la façon dont les résultats sont obtenus, ont pour objectif d'apporter à l'entreprise un retour d'expérience sur le bon fonctionnement de la stratégie. Complétant l'évaluation quantitative, les notes explicatives peuvent prendre la forme de *compte-rendu*, établi par les managers, sur les relations avec les nouveaux clients, sur la manière dont elles avaient été établies et sur les enseignements à en tirer par exemple. Kaplan et Norton (1996) donnent les exemples d'entreprises : «Metro Bank, lorsqu'elle a opté pour la vente de nouveaux produits financiers à des segments de marché ciblés, citait dans *la lettre mensuelle* les salariés ayant gagné un nouveau client, en précisant les techniques utilisées et les avantages pour la banque. National Insurance accompagne systématiquement les rapports d'évaluation de la performance *d'exemples d'agents spécialisés ayant réalisé une bonne performance*»<sup>120</sup>.
- **L'évaluation indépendante.** Introduire dans le processus d'apprentissage stratégique, une évaluation par des observateurs indépendants à l'entreprise ou un groupe de gestionnaires d'une autre division, est une façon d'éviter que l'examen de la performance ne devienne une activité routinière. L'évaluation indépendante passera en revue la stratégie, les objectifs, et les mesures de la performance.

Conclusion : Les systèmes les plus récents mesurent la performance des processus sur la base de critères transversaux. On applique aux processus internes, tels que l'exécution des commandes, les achats et la planification de la production, des indicateurs concernant le coût, la qualité, la capacité de production, la durée des cycles et les délais. Réfléchir sur les processus pousse l'entreprise à améliorer la performance vis-à-vis des clients et des actionnaires.

<sup>120</sup> Kaplan R.-S. et Norton D.-P., **Le tableau de bord prospectif. Pilotage stratégique : les quatre axes du succès**, ed. Les Editions d'Organisation, Paris, 1997,p261.

## BIBLIOGRAPHIE

Quelques récentes références bibliographiques portant sur les mesures de la performance.

- Caroll B.W., 2000, **Obstacles à l'évaluation des résultats**, in *Optimum*, Vol.30, No.1, mars, pp44-50.
- Cartin T.J., **Principles and Practices of Organizational Performance Excellence**, ed. ASQ Quality Press, Milwaukee, 1999.
- Fernandez A., **Les nouveaux tableaux de bord pour piloter l'entreprise : systèmes d'information, nouvelles technologies et mesure de la performance**, éd. Editions d'Organisation, Paris, 1999.
- Finnegan G., 2000, **Getting Results : Improving Process & People Performance**, in *Performance Improvement*, Vol.39, No.2, February, pp10-21.
- Fuller J. and Farrington J., **From Training to Performance Improvement : Navigating the Transition**, ed. Jossey-Bass/Pfeiffer, San Francisco, California, 1999.
- Garvin D., 1993, **Construire une organisation intelligente**, in *Harvard-L'Expansion*, automne, pp53-64. (Garvin D., 1993, Building a Learning Organization, in *Harvard Business Review*, july-august).
- Gibson J.L. and Ivancevich J.M., **Organizations : Behavior, Structure, Processes**, ed. McGraw-Hill, New York, 2000.
- Green P.C., **Building Robust Competencies : Linking Human Resource Systems to Organizational Strategies**, ed. Jossey-Bass, San Francisco, California, 1999.
- Hale J., **The Performance Consultant's Fieldbook**, ed. Jossey-Bass/Pfeiffer, San Francisco, California, 1998.
- Harvard Business Review, **Les systèmes de mesure de la performance**, éd. Editions d'Organisation, Paris, 1999.
- Hatry H. and Wholey J.S., **Performance Measurement : Getting Results**, ed. Urban Institute Press, Washington, Dc., 1999.
- Kaplan R.-S. et Norton D.-P., 1992, **L'évaluation globale des performances, outil de motivation**, in *Harvard-L'Expansion*, été, p8. (Kaplan R.-S. et Norton D.-P., 1992, The Balanced Scorecard-Measures That Drive Performance, in *Harvard Business Review*, january-february).
- Kaplan R.-S. et Norton D.-P., 1996, **Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System**, in *Harvard Business Review*, january-february, pp75-85.
- Kaplan R.-S. et Norton D.-P., **Le tableau de bord prospectif. Pilotage stratégique : les quatre axes du succès**, ed. Les Editions d'Organisation, Paris, 1997.( Kaplan R.-S. et Norton D.-P., *The Balanced Scorecard : Translating Strategy into Action*, ed. Harvard Business School Press, Boston, Ma, 1996)
- Lorino P., **Méthodes et pratiques de la performance : le guide du pilotage**, éd. Editions d'Organisation, Paris, 1997.
- Lusthaus C., **Améliorer la performance organisationnelle : manuel d'auto-évaluation**, éd. Centre de recherche pour le développement international, Ottawa, 1999.
- Noyé D. et Chéreau F., **Pour améliorer les performances**, éd. INSEP Editions, Paris, 1999.
- Peaucelle J.L., **Systèmes d'information : le point de vue des gestionnaires**, ed. Economica, Paris, 1999.
- Preskill H.S. and Torres R.T., **Evaluating Inquiry for Learning in Organizations**, ed. Sage, Thousand Oaks, California, 1999.
- Smither J.W., **Performance Appraisal : State of the Art in Practice**, ed. Jossey-Bass, San Francisco, California, 1998.
- Sonnichsen R.C., **High Impact Internal Evaluation : a Practitioner's Guide to Evaluating and Consulting inside Organizations**, ed. Sage, Thousand Oaks, California, 1999.
- Taïeb J.P., **Les tableaux de bord de la gestion sociale :développer les nouveaux outils de la performance sociale**, éd. Dunod, Paris, 1998.
- Voyer P., **Tableaux de bord de gestion et indicateurs de performance**, éd. Presses de l'université du Québec, Sillery, Québec, 1999.
- Winterton J. and Winterton R., **Developing Managerial Competence**, ed. Routledge, New York, 1999.

## Annexe No. 6 : LES DIX SEQUENCES DE BASE

Peter Senge distingue dix séquences de base :

1. La croissance limitée : Dans la situation de croissance limitée, un processus amplificateur est lancé afin de produire un résultat recherché. Ce processus amplificateur est en action, seul, durant un temps donné. Il provoque une spirale de résultats positifs mais déclenche aussi des effets secondaires (sous formes de processus régulateurs) qui finissent par limiter la croissance. La boucle de régulation limite la croissance, la ralentie et voire même la stoppe complètement. (p122)
2. La solution anti-symptôme : Un problème sous-jacent provoque des symptômes qui demandent à être analysés. Mais ce problème sous-jacent est difficile à aborder de front, soit parce qu'il est obscur, soit parce qu'il dérange. Alors les gens cherchent «la solution anti-symptôme». Le remède semble d'une rare efficacité, mais il ne règle pas le problème de fond. Il ne fait que soigner les symptômes. Les causes sous-jacentes du mal demeurent. Elles s'amplifient, mais de manière cachée, car les symptômes ont apparemment disparu, et le système perd en fait un peu plus de ses moyens pour régler les vrais problèmes. (p132)
3. S'en remettre à l'intervention d'un tiers : Dans des situations où l'entreprise fait appel à un agent externe pour résoudre des problèmes, celui-ci réussit à éviter les symptômes, laissant les membres du système incapables de résoudre eux-mêmes leurs propres problèmes. (p141)
4. Le processus de régulation avec un effet - retard : Poursuivant un objectif, une organisation adapte son comportement compte tenu des réponses que lui fournit, avec un délai, l'environnement. Si elle n'a conscience de cet effet-retard, elle risque de prendre des mesures non adéquates. (p144)
5. Les remèdes qui échouent : Cette séquence de base correspond au raisonnement : « Cela a toujours réussi jusqu'à présent, je ne comprends pas pourquoi cela ne marche plus aujourd'hui ». Un remède a des conséquences favorables dans un premier temps. Mais il porte en germe des effets négatifs non prévus, tant et si bien ce remède devient de plus en plus indispensable. Par exemples, les entreprises qui empruntent pour payer les intérêts d'autres prêts, ce qui les conduit à toujours plus de frais financiers; les économies réalisées sur la maintenance, aboutissent à des pannes plus nombreuses et des coûts plus élevés, entraînant à leur tour le recours à de nouvelles économies. (p145)
6. L'érosion des objectifs : Un système de remède anti-symptôme dans lequel la solution à court terme implique une révision en baisse de l'objectif. (p147)
7. L'escalade : Deux entreprises (ou deux individus) sont persuadées que la réussite de l'un s'obtient aux dépens de l'autre. Quand l'un progresse, l'autre se sent menacé et riposte pour ainsi retrouver un avantage. L'autre riposte à son tour et ainsi de suite. Souvent l'un et l'autre sont convaincus qu'ils ne font que se défendre en agressant le rival. Tous les deux créent un système qui les pousse à aller au-delà des objectifs réellement souhaités. (p148)
8. Le succès va au succès : Deux entités rivalisent pour disposer d'une ressource en quantité limitée. Plus l'une est victorieuse, plus elle peut prélever sur cette ressource, laissant l'autre de plus en plus démunie. (p149)
9. La tragédie du bien commun : Les individus ont libre accès à une ressource limitée en fonction de leurs propres besoins. Par exemple, plusieurs services d'une même entreprise partagent le travail d'une équipe commerciale commune. Chaque responsable de service fait fixer des objectifs élevés de vente. Du côté des commerciaux, la volonté de ne décevoir personne les pousse à répondre à toutes les demandes. Résultat, une surcharge de travail, une efficacité en baisse et des départs plus nombreux. Les divisions devaient constituer elles-mêmes leurs propres équipes de ventes. (p151)
10. La croissance et le sous – investissement : La croissance atteint un seuil qui peut être surmonté si l'entreprise (ou l'individu) investit pour augmenter ses capacités. Parfois les normes de performance sont revues à la baisse pour justifier un investissement moindre. (p153)

( Source : Senge P., **La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent**, éd. First, Paris,1991)



---

 Annexe No. 7 : LES REFERENCES DES OUVRAGES CITES

- Stacey R.D., **Managing the Unknowable. Strategic Boundaries Between Order and Chaos in Organizations**, ed. Jossey-Bass, San Francisco, 1992.
- Watkins K.E. et Marsick V.J., **Sculpting the Learning Organization. Lessons in the Art and Science of Systematic Change**, ed. Jossey-Bass, San Francisco, 1993.
- Kilmann R.H. et Kilmann I., **Managing Ego Energy. The Transformation of Personal Meaning into Organizational Success**, ed. Jossey-Bass, San Francisco, 1994.
- Dixon N.M., **Organizational Learning Cycle – How we can Learn Collectively**, McGraw-Hill, 1994.
- Ashkenas R., Ulrich D., Jick T. et Kerr S., **The Boundaryless Organization. Breaking the Chains of Organizational Structure**, ed. Jossey-Bass, San Francisco, 1995.
- Lipnack J. et Stamps J., **The Teamnet Factor : Bringing the Power of Boundary Crossing into the Heart of Your Business**, ed. John Wiley & Sons, 1995.
- Leonard-Barton D., **Wellsprings of Knowledge**, Harvard Business School Press, Boston, Ma, 1995.
- Savage C.M., **Fifth Generation Management : Co-Creating Through Virtual Enterprising, Dynamic Teaming, and Knowledge Networking**, ed. Butterworth-Heinemann, 1996.
- Fisher K. et Fisher M.D., **The Distributed Mind. Achieving High Performance Through The Collective Intelligence of Knowledge Work Teams**, ed. Amacom, 1997.
- Collins J.C. and Porras J.I., **Built to Last : Successful Habits of Visionary Companies**, Harperbusiness, 1997.
- Allee V., **The Knowledge Evolution : Expanding Organizational Intelligence**, ed. Butterworth-Heinemann, 1997.
- Tobin D.R., **The Knowledge-Enabled Organization. Moving From « Training » to « Learning » to Meet Business Goals**, ed. Amacom, 1997.
- Pasternack B.A. et Viscio A.J., **The Centerless Corporation : A New Model for Transforming Your Organization for Growth and Prosperity**, ed. Simon & Schuster, 1998.
- O'Dell C.S., Essaiades N., Ostro N. (Contributor), Grayson C. (Preface) , **If Only We Knew What We Know : The Transfer of Internal Knowledge and Best Practice**, Free Press, New York, 1998.
- Dess G.G. and Picken J.C., **Beyond Productivity; How Leading Companies Achieve Superior Performance by Leveraging Their Human Capital**, ed. Amacom, 1999.
- Marquardt M.J. and Revans R., **Action Learning in Action : Transforming Problems and People for World-Class Organizational Learning**, Davies-Black Pub, 1999.
- Pfeffer J., Sutton R.I., **The Knowing-Doing Gap : How Smart Companies Turn Knowledge into Action**, Harvard Business School Press, Boston, Ma, 1999.
- Dixon N.M., **Common Knowledge: How Companies Thrive by Sharing What They Know**, Harvard Business School Press, Boston, Ma, 2000.
- Brown J.S. and Duguid P., **The Social Life of Information**, Harvard Business School Press, Boston, Ma, 2000.
- Katzenbach J.R., **Peak Performance: Aligning the Hearts and Minds of Your Employees**, Harvard Business School Press, Boston, Ma, 2000.

---

## Annexe No. 8 : LE GUIDE D'ENTREVUE

### 1. La vision de l'entreprise

- L'organisation a-t-elle une mission ? Est-elle clairement définie ? Ou bien est-elle vague et faiblement diffusée ?
- L'organisation s'assure-t-elle que sa mission et ses valeurs se traduisent concrètement dans ses activités courantes ? Si oui, est-ce à l'aide d'un processus d'auto-évaluation ? Ou bien, est-ce à l'occasion sans recourir à des mesures précises d'évaluation ?
- L'organisation fait-elle des efforts particuliers pour définir, maintenir et faire partager ses valeurs ?
- L'organisation fait-elle des efforts particuliers pour favoriser et maintenir la cohésion du personnel autour de ses valeurs ?
- L'organisation s'assure-t-elle de mesurer concrètement l'adhésion du personnel à sa mission et à ses valeurs ? Est-ce que des instruments de mesure ont été prévus à cette fin ?
- L'organisation alloue-t-elle des ressources à la recherche-développement, à l'innovation technologique, à l'amélioration des processus et méthodes de travail ?
- A propos de l'externalisation des savoir-faire. Faut-il procéder à l'externalisation de certaines activités et obtenir une substantielle réduction des coûts ou conserver les savoir-faire de l'entreprise ? Peut-on accepter un transfert externe de savoir-faire, à quel niveau, sous quelle forme et avec quelles garanties ? Enfin, quel type de savoir-faire peut-on externaliser ?
- Que cherche l'organisation à améliorer : coût, qualité, durée des cycles, livraison, défauts, taux de déchets, absentéisme, pertes de temps ?
- L'organisation a-t-elle des indicateurs visant à suivre le rythme d'amélioration de la performance de certains processus clés ?
- Quels sont les indicateurs qui permettent à l'organisation de comparer l'amélioration des performances des différentes divisions d'une entreprise ?

### 2. Quelle est la structure de l'entreprise ? (fonctionnelle, par secteur d'activité, en équipes de projet, autres)

- L'organisation se montre-t-elle ouverte à une redéfinition de l'organisation du travail ? Une réorganisation a-t-elle été menée ? Une réorganisation est-elle en cours ?
- Au cours de ces dernières années, l'organisation a-t-elle adopté des mesures destinées à simplifier les processus de production ou les méthodes de travail ?
- Au cours de ces dernières années, l'organisation a-t-elle étudié la possibilité de réduire le nombre de ses niveaux hiérarchiques ?
- Au cours de ces dernières années, l'organisation a-t-elle envisagé de décloisonner certaines unités de travail ?
- L'organisation est-elle disposée à accorder plus d'autonomie à ses employés dans l'exercice de leurs fonctions ? S'agit-il d'une autonomie limitée à certains aspects seulement ?
- L'organisation donne-t-elle à ses employés les moyens de résoudre les problèmes sans se référer à leurs supérieurs ? Autrement dit, peuvent-ils régler eux-mêmes plusieurs des problèmes qu'ils rencontrent ?
- L'organisation donne-t-elle à ses employés une formation qui les habitue à résoudre eux-mêmes les problèmes qu'ils rencontrent ? Des séances de formation en milieu de travail sont-elles prévues à cette fin ? La formation est-elle improvisée à mesure que se présentent les problèmes ?
- Existe-t-il dans l'organisation des mesures touchant la communication interne ? La communication interne fait-elle l'objet d'efforts ?

- 
- L'organisation communique-t-elle au personnel son orientation stratégique ? Est-ce de façon détaillée, de façon partielle sans recourir à tous les acteurs, vaguement sans s'adresser directement au personnel ?
  - Au sein de l'organisation, les idées et suggestions du personnel font-elles l'objet d'une attention spéciale ? Sont-elles systématiquement recueillies et étudiées ? Si elles sont recueillies, leur donne-t-on suite ? Quels sont les indicateurs de suggestions (le nombre de suggestion par salarié, le nombre des suggestions appliquées afin d'évaluer la qualité des suggestions et montrer aux salariés que leurs idées sont prises en compte, la pratique de l'affiche de la liste des suggestions, la communication des progrès réalisés grâce aux suggestions, un système de récompense pour les suggestions appliquées) ?
3. Comment se fait le travail dans l'entreprise ou chez le client ? Est-ce que le personnel part en équipe examiner les besoins du client ? Comment sont choisis les membres de l'équipe de projet ? L'organisation a-t-elle encouragé la mise en place d'équipe de travail ? Quels sont les indicateurs de cohésion des équipes ? (Par exemple : Enquête interne sur la constitution des équipes et les synergies créées par leur intermédiaire entre les unités; Niveau de partage des gains : cet indicateur mesure les partenariats établis par l'entreprise avec d'autres entreprises et clients (le pourcentage de projets amenant de nouveaux clients); Niveau de projets intégrés : le nombre de projets auxquels ont participé plusieurs unités de l'entreprises; Pourcentage de plans d'activité établis par les équipes : le pourcentage d'unités qui établissent leur plan avec l'assistance des services du siège; Pourcentage d'équipes ayant des objectifs communs)
  4. Est-ce que vous faites des réunions de travail pour le développement de projet en cours de réalisation ? Où ont-elles lieu ? (SOCIALISATION : le partage d'expérience)
    - La participation du plus grand nombre d'employés aux réunions est-elle encouragée ? Est-il facile de s'exprimer dans les réunions du personnel ? Est-ce qu'on s'assure que les employés puissent exprimer leur point de vue ?
    - L'organisation encourage-t-elle la participation du personnel au processus décisionnel découlant de son orientation stratégique ? La consultation est-elle constante ? Quelles sont les décisions prises en collaboration avec le personnel ?
  5. Y a-t-il des situations où les employés «juniors» sont appelés à observer et imiter les employés «seniors» ? (SOCIALISATION)
  6. Comment se fait le partage d'expériences et le dialogues continu avec les clients ? (SOCIALISATION)
    - L'organisation communique-t-elle son orientation stratégique à ses clients, partenaires et fournisseurs ? Est-ce seulement lorsqu'ils sont partie prenante d'un processus ?
    - L'organisation consent-elles des efforts particuliers pour améliorer ses relations avec ses fournisseurs et partenaires ? A-t-elle une politique claire à cet égard ?
    - Dans le processus de mise au point de nouveaux produits ou services, l'organisation privilégie-t-elle les équipes multifonctionnelles dont peuvent faire partie les clients ?
    - L'organisation a-t-elle conclu des alliances stratégiques avec ses fournisseurs et partenaires, qu'elles soient ponctuelles ou à long terme ?
  7. L'extériorisation se traduit par la réflexion collective, cette dernière étant stimulée par le dialogue portant sur une métaphore, une analogie, un modèle. Avez-vous été appelés à réfléchir sur une métaphore, une analogie, un modèle ? (EXTERIORISATION : l'articulation des connaissances tacites en concepts explicites)
  8. Quels sont les différents documents, utiles pour la gestion courante, qui circulent entre les différents postes de travail ? (COMBINAISON : la systématisation de concepts en un système de connaissances)
    - Quels sont les principes de recherche d'une information ? L'information est-elle acheminée et distribuée en respectant un circuit et des autorisations précises ? Quels sont les motifs qui justifient l'absence de procédures formalisées (temps, compétence, coût, utilité...) ?
    - Comment est collectée l'information ?

- 
- Sous quelle forme parvient-elle à l'acteur ?
  - Est-elle épurée, analysée, synthétisée et retraitée aux fins d'exploitation ? Pourquoi l'information est-elle livrée brute, non retraitée (absence de ressources, de compétences...) ?
  - Est-elle diffusée en temps réel pour agir et faire réagir ? Est-elle sécurisée pour permettre une réelle avancée concurrentielle ? Quelle est la valeur ajoutée de l'information ? Est-elle pertinente ? Répond-elle globalement à ses attentes ? L'information, est-elle en convergence avec les besoins de celui qui va la recevoir ? Est-elle fiable par la qualité de ses sources ? Permet-elle d'orienter la réflexion et de préparer l'action ? Permet-elle à l'acteur d'améliorer sa connaissance ? Lui permet-elle d'agir et de réagir en temps réel ? Fait-elle l'objet d'un retour ?
  - Quels sont les blocages à recenser (surabondance, délais, archivage, clarté, profusion d'informations, éparpillement, disponibilité, obsolescence trop rapide...) ?
  - Quels sont les indicateurs pour évaluer la disponibilité des données ? (Par exemple : le ratio de couverture de l'information stratégique qui comprend : le nombre de processus par lesquels l'entreprise dispose d'informations en temps réel sur la qualité, la durée des cycles et les coûts; et la proportion de salariés en contact direct aux informations sur les attentes des clients)
  - Quelles sont les bases documentaires utilisées ? Que renferment les bases de données et quel est leur taux réel d'utilisation ? Comment procède-t-on à leur mise à jour ? Qui s'en charge ?
  - Comment sont utilisés les réseaux pour gérer l'information ? Qui peut y avoir accès ? La qualification (par exemple : dossier technique, revue de presse, études sectorielles...) de l'information est-elle pertinente ? Existe-t-il des procédures formalisées, sécurisées ? Existe-t-il un système d'assurance qualité ?
  - Quel est le rôle du centre de documentation ? Quels sont les systèmes de conservation ? Comment capitalise-t-on, qui, quand, où et à quelles fins ? Que devient l'information une fois qu'elle est entre les mains de son destinataire (classement, destruction, copies,...) ? La destruction des documents est-elle sécurisée ? Existe-t-il des procédures ou des instructions techniques de protection ? Existe-t-il des programmes de formation destinés à la sécurisation des savoir-faire, des connaissances, de l'information ? Existe-t-il des procédures de gestion de crise (perte d'un programme, sauvegarde...) ? Existe-t-il des responsabilités claires en matière de sécurisation de l'information ?
  - Quels sont les protocoles de communication permettant d'assurer le transfert des données (fichiers, imageries, articles, catalogues, dossiers, études...) ? Quel est le mode de traitement de l'information à son entrée ? Comment se traite l'information obsolète ? Quelles sont les formes d'archivage et de stockage de l'information ? Quels sont les moteurs de recherche ?
  - Le SI en place permet-il de gérer efficacement les flux utiles et nécessaires à l'activité des différents acteurs de l'entreprise ? Quelle est l'utilisation réelle des nouvelles technologies de l'information ? Comment ces outils facilitent-ils le travail des groupes de projet ? Permettent-ils un échange fiable de l'information ? Utilise-t-on des réseaux d'experts, des réseaux de compétences externes, des réseaux de savoir-faire ? Comment s'organise l'entreprise pour faire face à l'afflux d'information ? L'information confidentielle est-elle transmise aux seules personnes concernées ? Qui peut avoir accès à ce type d'information (coursier, secrétariat, prestataires de services...) ? Les salariés qui reçoivent cette information l'utilisent-ils pour leur mission (caractère de pertinence) ? L'information «sensible» est-elle codifiée, classifiée, marquée de la mention «diffusion confidentielle ou restreinte» ?
  - Quel usage fait-on de la messagerie et de l'*intranet* (engorgement et surabondance d'informations, utilisation interne, externe, qualité des messages, exploitation...) ?
  - Les laboratoires de recherche (recherche, développement et innovation) font-ils l'objet d'une protection particulière ? Quelle est la politique en matière de dépôt des brevets ? Existe-t-il une procédure relative aux brevets ? Existe-t-il des brevets écrans pour protéger les brevets stratégiques ?
  - Comment et par qui sont filtrés les appels téléphoniques de l'extérieur ?
  - Les fichiers commerciaux font-ils l'objet d'une protection spécifique ?

- 
9. Existe-t-il des manuels de procédures ? (INTERIORISATION : l'incorporation de la connaissance explicite en connaissance tacite)
  10. Avez-vous, par exemple, un document qui répertorie les plaintes des clients ? Avez-vous programmé des problèmes potentiels ainsi que leurs solutions dans un système de base de données informatisée ? (INTERIORISATION)
  11. Quelle est la culture d'entreprise ? L'entreprise a-t-elle été marquée par des «figures» ? Y a-t-il des histoires de succès que le personnel s'échange ? (INTERIORISATION)
  12. Qu'est-ce qu'une action efficace ?
  13. En quoi consiste un échec dans votre métier ?
  14. Est-ce que l'échec fait l'objet d'un feedback ? Y a-t-il remise en cause des hypothèses à la base de l'action ayant conduit à l'échec ?
  15. Les politiques de gestion des ressources humaines
    - En matière de développement des compétences des employés, quels sont les moyens régulièrement mis en œuvre ? Ces moyens sont-ils mobilisés à la requête des employés ? Est-ce que cela se concrétise par la formation ?
    - L'organisation favorise-t-elle la réorientation ou l'actualisation du personnel de l'entreprise ? Quels sont les scénarios de réorientation retenus ? (Une actualisation des compétences (une partie plus ou moins importante du personnel requiert une actualisation de ses compétences essentielles), Une réorientation stratégique (certaines catégories des salariés ont besoin d'acquérir un nouveau savoir-faire stratégique), Une réorientation générale : une forte proportion de salariés a besoin d'une réorientation des compétences)
    - L'organisation utilise-t-elle des indicateurs de réorientation des compétences tels que le ratio de couverture des postes stratégiques (le nombre de salariés possédant les qualifications requises pour occuper des postes stratégiques par rapport aux besoins futurs de l'entreprise concernant ces postes. Des profils de poste sont définis afin que les titulaires puissent apporter le savoir-faire indispensable à la réalisation des objectifs relatifs aux processus internes), ou le laps de temps nécessaire pour amener les salariés à leur niveau de compétence ?
    - La formation est-elle planifiée ? Est-elle spécialement conçue pour les besoins des différentes catégories du personnel ? Quelle est la procédure d'évaluation des besoins de formation ? Comment et par qui est instruit le schéma directeur de formation ? Quelle est la forme du système d'évaluation des acquis lors des formations ? Les contenus des séminaires de formation sont-ils opérationnels ? Peuvent-ils se traduire concrètement dans l'action quotidienne ? A-t-on identifié les différents savoirs de l'entreprise et les risques liés ? Favorise-t-on l'apprentissage par l'action, le compagnonnage ? Comment est construite l'offre de formation ? Existe-t-il une offre interne suffisante et de qualité pour assurer un transfert efficace ? L'encadrement est-il impliqué dans la politique de formation des acteurs ? L'ingénierie de la formation est-elle une notion totalement intégrée ?
    - L'organisation est-elle ouverte au concept de diversification de la main-d'œuvre en matière de compétence, aptitudes et expériences ? Est-ce que cela se concrétise à travers une réorganisation des équipes de travail ? Ou bien à travers l'embauche de personnel ?
    - L'organisation a-t-elle défini une politique de mobilité, recrutement, sélection et promotion et de rémunération du personnel ? Ces politiques, font-elles l'objet d'une application rigoureuse ?
    - Au sein de l'organisation, les fonctions et les responsabilités de chacun lui sont-elle indiquées ? Est-ce que chacun possède une idée précise de ses fonctions et responsabilités ? Ou bien est-ce de façon partielle et seulement pour certaines fonctions et responsabilités ?
    - L'organisation s'assure-t-elle de débattre au moins une fois l'an de la contribution du personnel à la performance globale de l'entreprise ? Des rencontres sont-elles prévues à cette fin ? Est-ce de façon systématique et dans tous les services et unités ?
    - L'organisation tient-elle compte de l'esprit d'équipe dans la grille d'évaluation des employés ?

- A propos de la pérennisation du savoir. Les retours d'expériences sont-ils capitalisés ? Par qui et comment ? Les acteurs bénéficient-ils d'un crédit temps pour la capitalisation ? A-t-on instauré des incitations de capitalisation ? Certains cadres sont-ils motivés à formaliser, publier?
- Comment est assurée la conservation des compétences-clés ou savoir-faire uniques ? Comment sont gérés les emplois critiques ? Leurs connaissances font-elles l'objet d'une capitalisation préalable des connaissances ? Comment formalise-t-on le savoir ? Existe-t-il un référentiel de compétences en lien direct avec le plan de formation ? Existe-t-il des formateurs internes issus d'un réseau d'expert ? Comment concrètement est modélisé le savoir-faire ? Existe-t-il un processus qualité ? Quels sont les outils informatiques disponibles sur ce thème ? Comment sont mesurées les acquisitions de savoirs?
- Comment obtient-on la fidélité des collaborateurs-clés ? Existe-t-il des pratiques de bonus, primes, participation qui permettent de limiter les départs ? Comment sont prévus et gérés les licenciements? Le savoir-faire est-il préalablement capitalisé ?

## Annexe No. 9 : LES PARAMETRES DE CONCEPTION

| Groupe                                     | Paramètres de conception                 | Concepts associés   |
|--|--|---|
| Conception des postes                      | Spécialisation du travail                | Division de base du travail   |
|  | Formalisation du comportement            | Standardisation du contenu du travail<br>Système de flux régulés  |
|  | Formation et socialisation               | Formalisation des qualifications  |
| Conception de la superstructure            | Regroupement en unités                   | Supervision directe<br>Division administrative du travail<br>Système d'autorité formelle, de flux régulés, de communication informelle, et de constellations de travaux<br>Organigramme |
|  | Taille des unités                        | Système de communication informelle<br>Supervision directe<br>Surface de contrôle   |
| Conception des liens latéraux              | Systèmes de planification et de contrôle | Standardisation des productions<br>Systèmes de flux régulés   |
|  | Mécanismes de liaison                    | Ajustement mutuel<br>Systèmes de communication informelle, de constellations de travaux et de processus de décision ad hoc  |
| Conception du système de prise de décision | Décentralisation verticale               | Division administrative du travail<br>Système d'autorité formelle, de flux régulés, de constellations de travaux et de processus de décision ad hoc                                     |
|  | Décentralisation horizontale             | Division administrative du travail<br>Systèmes de communication informelle, de constellations de travaux, et de processus de décision ad hoc  |

Source : Mintzberg H.,  
**Structure et dynamique des organisations**,  
éd. Les Editions d'Organisation,  
Paris, 1982,  
p85.

## Annexe No.10 : LE CAS COTT

L'entreprise Cott produit des boissons sous marques de détaillants (les grandes surfaces telles que Métro, IGA, Loblaw's,....). L'usine de Pointe-Claire à Montréal fabrique 340 bouteilles la minute et 1100 canettes la minute et travaille sur environ 20 recettes. L'environnement est stable car il n'y a pas de changements fréquents des recettes de la part des clients. La structure de l'usine est composée des unités suivantes : Production, Maintenance, Sanitation (Laboratoire), Entrepôt, Achat, Ventes, Finance. La recherche et développement se font aux Etats-Unis.

D'après le Rapport Annuel de la Corporation *Cott* de 1999, la vision de l'entreprise consiste à demeurer le leader de l'innovation en matière de boissons gazeuses sous marques de détaillants. La responsabilisation, le travail d'équipe et la collaboration sont les valeurs fondamentales de Cott. Les exploitations principales se trouvent au Canada, Royaume-Uni et aux Etats-Unis.

L'usine de Pointe-Claire à Montréal a connu des transformations organisationnelles. La dernière «restructuration» a débouché sur des «coupures». Par exemple, le poste de «Directeur Qualité» a été éliminé. Désormais, le superviseur de production, devenu le subordonné hiérarchique direct du directeur de l'usine, s'occupe de la qualité. Remarquons que le directeur de l'usine provient de l'unité de la vente.

Le superviseur de production (SP) supervise les postes de travail suivants : un rover (un polyvalent qui remplace certains opérateurs pendant les heures de dîner), un aide superviseur (spécialiste en micro-biologie), trois techniciens de laboratoire, un opérateur réemballage, un opérateur de couvercle, un opérateur sidel, un opérateur de mead-kayat, quatre chauffeurs de lift, un opérateur dépalettiseur, un opérateur remplisseur (filler), un opérateur étiqueteuse, un opérateur palettiseur, deux employés de plateaux. Concernant la surface de contrôle, une vingtaine d'opérateurs travaille sous la supervision directe du SP. Ce dernier aide, conseille, repositionne le personnel au niveau de la chaîne. Le SP s'occupe du matériel, des commandes de matières premières, des pannes, de la qualité, des commandes urgentes des clients. La supervision directe est le principal mécanisme de liaison. En effet, depuis son bureau, le SP perçoit le déroulement de l'activité dans l'atelier de production à travers une grande fenêtre. Par ailleurs, il est constamment en communication avec le personnel sur la chaîne de production grâce à une radio. Si un opérateur a un problème lors du changement de ligne de produits ou de cédules, il lance un appel au SP par la radio. Le SP peut également suivre les communications entre les opérateurs.

La standardisation des postes de travail est également un mécanisme de coordination. Le contenu des postes de travail est standardisé. Cette formalisation se trouve dans des documents : le règlement intérieur, la description des tâches et les procédures de travail. La description des tâches est un document (trois pages), établi par le SP, qui décrit les différentes tâches du poste de travail (avant le quart, pendant le quart et après le quart). Les procédures (dans un classeur), concernant les différents postes de travail, ont été rédigées par *Cott*. Les procédures changent en fonction de la cédule ou ligne de produits. Les recettes se trouvent dans le système d'information (les ordinateurs). L'ordinateur indique l'état d'avancement de la production dans le processus. Cependant, le contenu des postes de travail (c'est-à-dire les tâches) peut évoluer. Par exemple, lorsqu'ils se sont aperçus que l'opérateur chargé du nettoyage avait beaucoup de travail, une mesure, exigeant les opérateurs à nettoyer avant de quitter leur poste de travail, a été prise.

Il existe des Groupes d'Amélioration de la Productivité, GAP, des groupes à la recherche de moyens d'amélioration de la productivité, de la qualité et des coûts. Par exemple, le «GAP perte sur la ligne de production » a pour objectif de trouver les moyens de minimiser les pertes de contenants comme les bouteilles et les canettes. Lors du processus de recherche des solutions, le groupe visualise le rôle de chaque poste de travail dans le processus de production par rapport au problème à résoudre. Les GAP se réunissent une fois par semaine pendant les heures de travail. Une fois l'objet du GAP résolu, il est dissout. Et d'autres GAP sont créés au fur et à mesure que des problèmes surgissent. Notons qu'un formulaire est à la disposition des opérateurs pour noter leurs suggestions de problèmes rencontrés pouvant faire l'objet d'un GAP. Les solutions, auxquelles aboutit un GAP pour un problème déterminé, sont proposées au GAP au niveau de la direction. Ce dernier est composé des membres de la finance pour tenir compte de l'aspect coût de la proposition, de la maintenance (mécanique), du directeur d'usine et du représentant du GAP («opérationnel»), de la base, c'est généralement un rover, issu du syndicat). La proposition est discutée à deux niveaux de GAP.

L'évaluation du personnel de l'atelier se fait par le SP. Une fiche d'évaluation des opérateurs comprend les critères suivants : la ponctualité, l'absentéisme, le respect du règlement intérieur, le respect de la description des tâches et des procédures, le fait de remplir convenablement la «feuille de route» indiquant la quantité fabriquée, les arrêts, les pannes, les causes des arrêts et pannes. L'évaluation du SP de la part du directeur d'usine est plus «souple» en ce sens qu'elle porte sur des critères plus généraux tels que la qualité de l'encadrement et la participation.



## Annexe No.11 : LE CAS DMR

Nous avons mené deux entrevues avec un responsable d'un centre de compétence<sup>121</sup>.

Historique : Pierre Ducros, Serge Meilleur et Alain Roy, trois employés d'IBM, fonde le groupe conseil DMR inc. en 1973. DMR un fournisseur de services aux entreprises privées et publiques en matière de conseil en gestion et en technologie de l'information. Cette société de service fournit des services à l'échelle mondiale. Son chiffre d'affaires s'élève à plus de 920 millions de dollars US en 1999. En 1998, 47% du chiffre d'affaires a été réalisé aux Etats-Unis, 22% au Canada, 19% en Europe et 12% en Asie-Pacifique.

DMR a été acquise en 1995 par la firme américaine Amdahl Corporation, fournisseur d'ordinateurs, de logiciels et de services informatiques. Notons que dans les premiers mois qui ont suivi l'annonce de l'acquisition de DMR par Amdahl, certains cadres de DMR ont constitué une firme appelée AGTI<sup>122</sup>. En 1997, DMR a conclu des alliances avec Fujitsu Ltée, groupe œuvrant dans les secteurs du matériel, des logiciels et des services de conseils en technologie de l'information. Désormais, DMR fait partie du réseau *Global Solution Link* de Fujitsu, réseau intégré des groupes spécialisés dans les «meilleures façons de faire» au sein de toutes les organisations de services informatiques de Fujitsu. Le *Global Solution Link* offre à DMR la possibilité d'accéder aux expériences acquises par des milliers d'experts en services de conseil dans les différents secteurs de l'industrie, et de profiter des «façons de faire» qui ont été couronnées de succès. Ce réseau permet à DMR de livrer à ses clients des solutions d'affaires complètes de la planification stratégique des technologies de l'information à la mise en œuvre de la technologie.

En 1998, 29% du chiffre d'affaires du groupe a concerné des services destinés aux entreprises dans le secteur des télécommunications, 22% des services financiers, 14% de la fabrication, commerce de détail et distribution, 13% dans le secteur gouvernemental, 8% des services d'électricité et postaux et finalement 4% dans le transport.

La structure du groupe est par région : Canada<sup>123</sup>, en Europe<sup>124</sup>, aux Etats-Unis<sup>125</sup> et en Asie-Pacifique<sup>126</sup>. DMR possède plus de 60 bureaux et regroupe près de 9000 spécialistes à travers le monde. Chaque bureau d'affaires, indépendant, est un centre de profit. Actuellement, l'entreprise connaît une réorganisation. Deux sortes de regroupements sont envisagées : les «*home base*» (les conseillers qui financent les ressources géographiques) et les «*market segment*» : ceux qui s'occupent de la vente et de la mise en marché. Ils sont organisés par industrie. Il existe à tous les niveaux, un groupe de ressources, un groupe de pratique et un groupe de mise en marché.

DMR propose des solutions intégrées en TI : des services conseil (conseil en réalisation de bénéfices et planification stratégique des TI, mandats de réingénierie), des services de livraison (construction et développement de systèmes) et des services de gestion de portefeuille d'applications (les services de livraisons se font dans le cadre de contrats tandis que le portefeuille d'applications est un ensemble d'actions qui s'étalent sur le LT). En 1998, 43% des revenus ont concerné les services de conseil, 43% les services de livraison et 42% les services de gestion de portefeuille d'application.

<sup>121</sup> Un centre de compétence : une unité qui a pour mandat de développer le marché et un certain domaine de pratique, et de soutenir les différentes unités de DMR pour le développement de l'expertise dans un domaine donné.

<sup>122</sup> Beaudoin A., 1999, **Fusions/Acquisitions et culture organisationnelle : le rôle de l'identité, de la confiance et du contrat psychologique dans le processus de détermination de la fidélité organisationnelle. Une étude de cas**, Mémoire présenté comme exigence partielle à la maîtrise en administration des affaires, encadré par le Professeur Robert Poupard, Université du Québec à Montréal (UQAM), Ecole des Sciences de la Gestion, Département des Sciences Administratives, Programme du MBA-Recherche, Option développement organisationnel, octobre 1999. André Beaudoin a mené quatorze entrevues auprès d'ex-employés de DMR qui ont joint la firme AGTI, firme d'expertise – conseil constitué à la suite de la vente de DMR. Cette étude cherche à répondre à la question suivante : Comment l'identité et la confiance, comme partie intégrante de la culture organisationnelle, interviennent-elles dans le processus de perception de violation du contrat psychologique à la suite d'une fusion / acquisition ?

<sup>123</sup> Brossard, Calgary, Edmonton, Fredericton, Halifax, Montréal, Ottawa, Sainte-Foy, Saint John, Toronto, Vancouver, Victoria, Winnipeg

<sup>124</sup> Belgique (Bruxelles), Danemark (Kobenhavn), Espagne (Barcelone, Madrid), France (Paris), Irlande (Dublin), Italie (Rome), Luxembourg (Luxembourg), Pays Bas (Utrecht), Portugal (Lisbon), Norvège (Oslo), Royaume Uni (Middlesex), Suède (Stockholm)

<sup>125</sup> Bellevue WA, Birmingham AL, Charlotte NC, Dallas TX, Edison NJ, Englewood CO, Falls Church VA, Jacksonville FL, Jersey City NJ, Milford CT, New York NY, Orange CA, Overland Park KS, Pasadena CA, Phoenix AZ, Rosemont IL, San Francisco CA, Southfield MI, Sunnyvale CA, Tampa FL, Tucker GA, Westwood MA

<sup>126</sup> Australie (Adelaide, Brisbane, Canberra, Darwin, Melbourne, Perth, Sydney), Nouvelle Zélande (Auckland, Wellington) et en Asie (Malaysie, Kuala Lumpur).

Les deux tiers des projets sont réalisés par une équipe de projet. Le «gestionnaire de la proposition» étudie la proposition au sein d'une équipe. Cette équipe, qui développe la proposition, peut être éclatée à travers le monde. Le téléphone et le courriel sont les principaux moyens de communication. Les membres de l'équipe de projet sont choisis au moment de la proposition dans un compromis entre les besoins du client et les ressources disponibles au niveau du bureau d'affaires ou au niveau du groupe. Le «responsable d'affectation» est en charge des affectations. Il existe une base de données informatique comprenant tous les curriculum-vitae du personnel. Le logiciel de recherche s'intitule «*people finder*». Les réunions ont lieu dans les bureaux.

L'équipe de projet est composée en partie de junior et de senior. En effet, le personnel est classé en deux catégories : les juniors (utilisation des pratiques) et les seniors (contribution au développement de la connaissance). Ces juniors réalisent graduellement des tâches sur le projet. Leur intervention dépend de la complexité de la mission.

La relation entre les consultants junior et les consultants seniors est entretenue par le biais d'un système de gestion des carrières. Chacun gère sa propre carrière. Cependant, chaque consultant senior a la responsabilité de gérer la carrière d'un junior. Le senior donne des conseils au junior en matière de formation et de choix des mandats. Un senior peut être le «gérant de carrière» de cinq ou six juniors qui ne doivent pas faire automatiquement partie de son unité. Le lien hiérarchique ou l'appartenance à la même unité importe peu. «Nous avons établi chez DMR une structure d'encadrement selon laquelle les employés plus expérimentés aidaient les plus jeunes. Ces «gérants», en plus de leur travail chez les clients, devaient assurer un suivi auprès des ressources qui leur étaient confiées. Ils veillaient à ce que les mandats se déroulent bien, que le développement individuel soit adéquat et qu'aucun problème de ressources humaines ne couve. Ils nous avisaient lorsque des difficultés se présentaient en cours de mandat. Ils faisaient également des recommandations concernant les augmentations de salaire; ils proposaient des activités de perfectionnement ou suggéraient des types de mandats pour les ressources dont ils étaient responsables. Toute cette supervision s'effectuait en dehors des heures facturables»<sup>127</sup>.

Dans chaque unité, il y a un «gestionnaire de la pratique»<sup>128</sup> qui organise des activités de «*coaching*». Il anime des rencontres à l'intérieur d'une pratique pour présenter les nouvelles démarches suivies dans les pratiques, répertoriées et mises à jour tous les six mois dans DMR Macroscopie. DMR Macroscopie se trouve sur l'intranet.

De 1983 à 1989, DMR a développé un référentiel de connaissances appelé DMR Macroscopie. Lors de l'élaboration du projet DMR Macroscopie, l'équipe a réfléchi sur la métaphore du Macroscopie<sup>129</sup>, proposée par deux personnes dont J.M. Proulx. C'est un ensemble de méthodes, d'outils logiciels, de techniques de pointe, de cours de formation (événements d'apprentissage) axés sur les besoins du client. Ce référentiel de connaissances met à la disposition des conseillers et équipes de projet de DMR les meilleurs processus de solutions, issus d'une expérience de vingt années de mandats de consultation, pour résoudre tout problème. DMR Macroscopie est un ensemble de méthodes de travail pour les conseillers et équipes de projet en vue de livrer des solutions orientées sur les résultats du client de manière efficace. L'approche de réalisation des bénéfiques consiste à identifier les résultats visés par le client, formaliser le raisonnement, identifier les initiatives. La démarche est la suivante : identifier le processus le plus pertinent par rapport à la référence du bénéfique. Quelles initiatives mettre à l'avant ?; analyse de l'audience : quelles sont les connaissances que possèdent les individus ? Quel est le contenu de la tâche ? Quelles sont les compétences exigées par la tâche ?; trouver un modèle pour le processus : l'outil Intranet. Cette démarche peut prendre deux mois.

La conception de DMR Macroscopie a contribué à l'essor du service Formation. En effet, DMR Macroscopie fournit aux clients de DMR, achetant une licence de DMR Macroscopie, un cadre prenant en charge l'amélioration continue de la qualité dans le marché des TI.

<sup>127</sup> Meilleur S., **DMR : la fin d'un rêve**, éd. Les Editions Transcontinental, Montréal, 1997, p121.

<sup>128</sup> La «practice management» est une unité fonctionnelle qui existe jusqu'au niveau corporatif.

<sup>129</sup> Une expression de Joël de Rosnay, **Le macroscopie : vers une vision globale**, éd. Editions du Seuil, Paris, 1975.

Les sessions de formation, portant sur la consultation, les modes d'intervention, les difficultés, les fondements du management, la gestion d'équipe, la culture DMR, la mise en marché, les simulations d'entrevues avec les clients, la conclusion de contrats, sont également des occasions de partage d'expériences entre les employés. «Pour la seule année 1984, près de 300 employés participèrent à nos sessions de formation. Ces sessions, en rapprochant les conseillers et en provoquant des discussions sur le fonctionnement de la firme, ont certainement contribué à développer un fort esprit d'entraide au sein de nos ressources canadiennes. Savoir que telle compétence existait à Vancouver, que tel outil était disponible à Ottawa contribuait à rendre l'organisation plus efficace et plus apte à profiter des opportunités du marché et de l'extraordinaire bassin de connaissances et de compétences que recelait l'entreprise partout au pays»<sup>130</sup>.

En ce qui concerne le partage d'expériences et les dialogues continus avec les clients, des «*executive breakfast*» sont organisés. Des consultants DMR font des communications dans le cadre de colloques. Toutes ces rencontres peuvent constituer des lieux de partage d'expériences et de dialogues avec les clients.

Il existe un grand nombre de documents qui circulent entre les postes de travail. Au niveau corporatif, par exemple, il existe des communiqués de presse. Au niveau d'un projet, une infrastructure est mise en place permettant aux membres de l'équipe de projet de partager les notes de rencontres et toute autre information. Les clients, ayant une licence, peuvent accéder à DMR Macroscope.

Les discussions se passent essentiels par le courriel. Les forums de discussion sur l'intranet présentent des limites. Les gens préfèrent discuter dans le cadre de groupe. Cependant, les forums de discussions pourraient être intéressants pour une équipe de projet.

Il existe un manuel de procédures pour la facturation, et pour le processus de gestion des carrières. Les méthodes se trouvent dans Macroscope qui suggère des processus adaptables aux différentes situations. DMR Macroscope est disponible sur l'intranet. L'unité PSE «Connaissances Produit et Service d'Entreprise» (*Corporate Knowledge Product and Services*) est chargée de modifier DMR Macroscope. DMR Macroscope concerne tous les employés.

Le document «gestion de la prestation de DMR» ou *Delivery Management Database* concerne les niveaux hiérarchiques allant de la direction aux différents directeurs de projet. Ce document fait la revue de l'état des projets ainsi que des processus de gestion allant de l'évaluation de l'opportunité du projet jusqu'à l'évaluation finale du projet. On peut l'assimiler à l'assurance-qualité.

Il n'existe pas de document qui répertorie les plaintes des clients. Un client non satisfait ne paie pas la facture. La plainte est perçue au niveau de la facturation. Dans DMR Macroscope, des problèmes potentiels sont programmés ainsi que leurs solutions dans un système de base de données informatisée. Il existe des liens hypertextes. La recherche se fait par situation.

En ce qui concerne la culture d'entreprise, des posters affichés sur les murs sont des éléments de Macroscope. L'entreprise a un journal interne. Les quatre valeurs de l'entreprise : la satisfaction du personnel, la qualité des services, la satisfaction des clients, et la santé financière. La culture d'entreprise consiste à assurer un équilibre entre ces quatre valeurs. Les «héros» de l'entreprise sont ceux qui ont démarré de nouvelles unités (par exemple l'unité Australie), ceux qui ont dirigé des projets importants, ceux qui ont développé des façon de faire, ceux qui détiennent des expertises reconnues dans un domaine particulier.

Dans le métier de consultant, la situation où le client n'est pas content est un échec. L'échec peut être dû à un retard, un prix révisé, la politique interne du client, le client pose trop de contrainte, le client n'aime pas le processus, le client décide de mettre fin au projet. Le «gestionnaire de la prestation» s'intéresse à l'échec. Le «gestionnaire de la pratique» s'intéresse à l'échec dû à la façon de faire. «Une entreprise de consultation est constamment à la merci de ses clients. Ceux-ci peuvent recourir ou non à ses services, choisir de demander l'expertise d'un compétiteur, accélérer, ralentir ou même arrêter un projet. Trouver des mandats intéressants et lucratifs, éviter les temps morts non facturables et se montrer à la hauteur des attentes des clients comptent parmi les défis les plus exigeants de la gestion d'une grande firme de consultation. (...) Le carnet de commandes comprend habituellement des projets fermes pour un horizon de quatre à six mois. Si le carnet est dégarni, alors la firme risque de connaître un grave problème de liquidités. Evidemment, si le carnet est garni très longtemps d'avance, cela signifie que les affaires sont excellentes. Toutefois, la gestion des ressources s'avère plus difficile, et la firme risque de faire face à des

<sup>130</sup> Meilleur S., **DMR : la fin d'un rêve**, éd. Les Editions Transcontinental, Montréal, 1997, p123.

changements de priorités de la clientèle pour finalement se trouver en situation précaire. J'ai toujours considéré que l'équilibre du carnet de commandes se situe autour de six mois»<sup>131</sup>.

Lorsqu'il y a échec, le processus est bloqué car il est non adapté à la situation de client. Le «gérant de compte» voit avec le client ce qu'il peut être fait pour ajuster la manière afin de poursuivre le projet et livrer les solutions de manière plus efficace. Au niveau corporatif, le «gestionnaire de la prestation» est chargé de la revue régulière de l'état d'avancement du projet : satisfaction du client, suivi des étapes, suivi financier. La revue du comité de projet est de comprendre la cause de l'échec. C'est un comité de support au chef de projet. Le comité de projet chargé de la revue peut changer le chef de projet, revoir les pratiques, reconstituer une nouvelle équipe de projet. On s'intéresse aux causes de l'échec à long terme. Le processus de «*delivery management*» s'intéresse aux faillites des projets.

#### Bibliographie

- Beaudoin A., 1999, **Fusions/Acquisitions et culture organisationnelle : le rôle de l'identité, de la confiance et du contrat psychologique dans le processus de détermination de la fidélité organisationnelle. Une étude de cas**, Mémoire présenté comme exigence partielle à la maîtrise en administration des affaires, encadré par le Professeur Robert Poupart, Université du Québec à Montréal (UQAM), Ecole des Sciences de la Gestion, Département des Sciences Administratives, Programme du MBA-Recherche, Option développement organisationnel, octobre 1999.
- Carbonneau F., 1992, **Création et design de systèmes de gestion des ressources technologiques : le cas de la valorisation des connaissances au sein du Groupe DMR**, Mémoire présenté comme exigence partielle à la maîtrise en administration des affaires, Université du Québec à Montréal (UQAM), Ecole des Sciences de la Gestion, Département des Sciences Administratives, Programme du MBA-Recherche.
- Meilleur S., **DMR : la fin d'un rêve**, éd. Les Editions Transcontinental, Montréal, 1997.
- Rosnay J. de, **Le microscope vers une vision globale**, éd. Edition du Seuil, Paris, 1975.
- Turcotte C., 1997, **Serge Meilleur raconte sa version – La «vraie histoire de DMR - La vente à Amdahl fut une erreur**, in *Le Devoir*, le 3 mars, p.B2.

<sup>131</sup> Meilleur S., **DMR : la fin d'un rêve**, éd. Les Editions Transcontinental, Montréal, 1997,p141-142.

## Annexe No. 12 : LA GESTION DES OPERATIONS ET LA GESTION DES PROJETS

| Opérations                  | Projets            |
|-----------------------------|--------------------|
| <b>Caractères</b>           |                    |
| Répétitif                   | Inédit             |
| Réversible                  | Irréversible       |
| Séparable                   | Contextualité      |
| <b>Facteurs d'influence</b> |                    |
| Internes                    | En partie externes |
| Contrôlables                | Non maîtrisable    |
| <b>Résultats</b>            |                    |
| Aléatoires                  | Incertains         |

Source : Koenig G., 1994,  
**L'apprentissage organisationnel :  
repérage des lieux,**  
in *Revue Française de Gestion*,  
Janvier-Février,  
pp76-83.

## Annexe No. 13 : QUELQUES INSTRUMENTS DE CONSERVATION ET DE DIFFUSION DES CONNAISSANCES

**CAPEX** (capitalisation de l'expérience) est une méthode pour les PME (10 à 2000 salariées). Le savoir-faire fait l'objet d'une retranscription par notes de synthèses thématiques datées, qui sont enregistrées sur une base de données capitalisant les différentes expérimentations réalisées. Il faut apporter, lors de la phase relative à l'initialisation du processus, une assistance aux acteurs afin qu'ils puissent concrètement formaliser leurs connaissances aux fins de reproductibilité. Cette formalisation s'obtient en procédant par étapes : Identifier clairement les savoir-faire stratégiques (ou compétences-clés); Procéder au recensement des savoirs à capitaliser, identifiés par grands domaines. La connaissance, une fois formalisée par écrit, fait l'objet d'une analyse de faisabilité pédagogique afin d'estimer sa « valeur transférable ou reproductible ». C'est l'étape de la formalisation du transfert de la connaissance en fonction des besoins des utilisateurs potentiels. Remarque : la connaissance ne relève pas uniquement d'un acteur mais d'une série d'acteurs dont les missions sont complémentaires ou transverses. Dans ce cas, il s'agit de rédiger une synthèse d'ensemble pour en faire un support pédagogique interne pertinent. La base de connaissances est introduite dans la base de données pour diffusion élargie et enrichissement. La mise en œuvre de cette méthodologie nécessite le recours à un consultant spécialisé dans le domaine du management des connaissances. Chaque structure, à son niveau, peut se doter d'un outil de capitalisation sans pour autant procéder à un investissement dépassant le cadre de ses ressources.

**L'extranet** est un outil de communication disponible à partir d'un site Internet. Il peut être développé soit dans le cadre d'une seule entreprise multisites avec filiales (nationales ou internationales), soit dans le cadre d'un regroupement d'intervenants d'horizons totalement différents, désireux de travailler ensemble ou souhaitant partager leur savoir-faire.

**GEIDE** (gestion électronique de l'information et des documents existants) est un moyen qui permet non seulement d'organiser le système informatique de diffusion/transmission, mais également simplifie la gestion et le stockage manuel de l'information papier. Il est important de clarifier les fonctions du système d'information de celles qui sont du ressort du système de gestion de la connaissance. Le système d'information n'est, en fait, qu'un moyen d'accéder à la connaissance, qu'il s'agisse de la bureautique communicante (messagerie, groupware, forums), des réseaux ou de la GED (gestion électronique des documents). Il gère des stocks et des flux. En revanche, la connaissance se traduit par la nature de l'information utile qui est véhiculée par le SI. Ceci sous-tend qu'il faille non se préoccuper de l'efficacité de SI, mais également de la qualité des documents qui transmettent la connaissance. Le système de gestion des connaissances (SGC) est constitué par un ensemble organisé de savoirs et de savoir-faire transcrits dans différents supports (documents), actionnés par différents outils permettant de les exploiter le moment opportun (arbres de compétences, Umap, système de gestion des bases de données). Les SGC est intégré au SI par sa vocation plus large. C'est à lui que revient la gestion des flux, l'alimentation des bases, le stockage, le tri et la destruction de l'information.

**GINGO** est un logiciel qui effectue la synthèse des compétences d'une entreprise à partir du recueil préalable de l'ensemble des savoir-faire de chaque acteur. Ce logiciel possède des fonctionnalités telles que : représentation graphique synthétique et évolutive des données; navigation contextuelle et intuitive dans l'environnement hypertextuel des espaces d'information construit par l'arbre; communication et messagerie adressées par la signification; simulation et modélisation de problématiques et de solutions; mise à jour dynamique, interactive et agrégative en temps réel. Cet outil a connu un développement chez EDF, GDF, PSA, CEA, IBM, Coopers&Lybrand Consultants, Bossard, Gémini consultants, RATP).

**Groupware** ou collecticiel regroupe un ensemble d'applications informatiques qui autorisent toute forme de travail à distance à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise. Cet outil intègre les messageries, les forums de discussions, la gestion documentaire, le workflow. Les principaux progiciels utilisés à ce jour sont Exchange server de Microsoft, Lotus note d'IBM, Groupwise de Novell.

**REX** (retour d'expérience) est une méthode de conservation de la connaissance dont l'objectif est de permettre la maîtrise du cycle de retours d'expériences à travers le système de gestion de l'expérience de l'entreprise (SGEE). Le SGEE repose sur deux processus : le premier capte l'expérience produite, le second fournit les éléments de cette connaissance. Entre ces deux processus, intervient le stockage qui constitue la véritable mémoire de l'entreprise. Cette mémoire est disponible sur une base de données contenant tous les éléments d'expériences dont la structuration s'obtient à partir de procédures codifiées. La consultation s'effectue en langage libre permettant ainsi de retrouver les expérimentations accumulées. Elles se présentent sous la forme de dossiers d'informations ordonnés par domaines de pertinence et complétés de la documentation adéquate. Cette méthode est utilisée par EDF et l'Aérospatiale (gestion de l'expérience du Concorde et des Airbus).

**SGBD** (Systèmes de gestion de bases de données). Les bases de données (BDD clients, produits, articles, bibliographiques) sont des outils conçus pour pouvoir gérer et exploiter des masses d'informations importantes. Le SGBD permet, quant à lui, l'exploitation et le croisement de plusieurs BDD, autorisant notamment des interfaces à distance. Les plus fréquemment utilisés sont Accès, Sybase, Oracle.

**Les systèmes experts** (ou l'intelligence artificielle). Leur principale fonction est d'apporter une assistance opérationnelle aux utilisateurs en facilitant les raisonnements complexes, ou en permettant l'accès à une connaissance qu'ils n'ont pas, ou en simplifiant la résolution de problèmes précis.

**UMAP** est un logiciel de visualisation et d'exploitation individualisée de l'information de masse. C'est un outil qui permet de cartographier et d'exploiter efficacement des masses d'informations dans leur format d'origine. Il comprend deux versions : UMAP Universal qui permet des recherches sur les réseaux locaux et Internet; et UMAP-Web qui traite exclusivement des informations recueillies sur les pages Web.

**Workflow** ou gestionnaire de flux d'informations est une émanation du groupware permettant d'optimiser la gestion des flux de documents entre utilisateurs ou groupes d'utilisateurs. Il facilite la coordination des travaux collectifs par la mise en place d'une base de communication. En outre, le Workflow permet un suivi des procédures mises en place par l'entreprise.

Source : Bück J-Y., **Le management des connaissances, Mettre en œuvre un projet de knowledge management**, éd. Éditions d'Organisation, Paris, 1999, pp 99-127.

## Annexe No. 14 : BIBLIOGRAPHIE DE L'AUTEUR IKUHIRO NONAKA

Les ouvrages :

- Nonaka I., **Organization and Market : Exploratory Study of Centralization vs. Decentralization**. Ph.D. diss., Graduate School of Business Administration, University of California, Berkeley, 1972.
- Takeuchi H. et Nonaka I. (Avec des contributions de Ingham M.), **La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante**, ed. De Boeck Université, Bruxelles, 1997. (Takeuchi H. and Nonaka I., **The Knowledge-Creating Company : How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation**, Oxford University Press, Oxford, 1995).
- Johansson J.K. and Nonaka I., **Relentless : The Japanese Way of Marketing**, ed. Harper Business, 1997.
- Dierkes M., Child J. and Nonaka I. (eds), **Handbook of Organizational Learning**, Oxford University Press, Oxford, 2000.
- Von Krogh G., Nonaka I. and Nishiguchi T. (eds), **Knowledge Creation : A Source of Value**, St.Martins Press, 2000.
- Von Krogh G., Ichijo K. and Nonaka I., **Enabling Knowledge Creation : How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation**, Oxford University Press, Oxford, 2000.

Les articles :

- Nonaka I. and Johansson J. K., 1985, **Japanese Management : What about the Hard Skills?**, Academy of Management Review, Vol. 10, No 2, pp181-191.
- Imai K., Nonaka I. and Takeuchi H., 1985, **Managing the New Product Development Process : How Japanese Companies Learn and Unlearn**, in *The Uneasy Alliance : Managing the Productivity-Technology Dilemma*, Clark K.B., Hayes R.H. and Lorenz C., (Eds.), Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts, pp337-381.
- Takeuchi H. and Nonaka I., 1986, **The New New Product Development Game**, Harvard Business Review, January-February, pp 137-146.
- Sullivan, Jeremiah J. and Nonaka I., 1986, **The Application of Organizational Learning Theory to Japanese and American Management**, Journal of International Business Studies, Vol. 17, No 4, pp127-147.
- Nonaka I., 1988, **Creating Organizational Order Out of Chaos : Self-Renewal in Japanese Firms**, in *California Management Review*, 30, No 3, pp57-73.
- Nonaka I., 1988, **Self-Renewal of the Japanese Firm and the Human Resource Strategy**, in *Human Resource Management*, Vol.27, No1, pp 45-62.
- Nonaka I., 1988, **Toward Middle-Up Down Management : Accelerating Information Creation**, in *Sloan Management Review*, 29, No 3, pp 9-18.
- Nonaka I. and Kenney M., 1989, **Innovation as an Organizational Information Creation Process : A Comparison of Canon Inc. and Apple Computer**, Working Paper.
- Nonaka I. and Yamanouchi, 1989, **Managing Innovation as a Self-Renewing Process**, in *Journal of Business Venturing*, Vol.4, No.5, pp299-315.
- Nonaka I., 1989, **Organizing Innovation as a Knowledge-Creation Process : A Suggestive Paradigm for Self-Renewing Organization**, Working Paper, University of California at Berkeley, Berkeley, CA, No. OBIR-41.
- Numagami T., Ohta T. and Nonaka I., 1989, **Self-Renewal of Corporate Organizations : Equilibrium, Self-Sustaining, and Self-Renewing Models**, Working Paper, University of California at Berkeley, Berkeley, CA, No. OBIR-43.
- Nonaka I., 1990, **Managing Globalization as a Self-Renewing process : Experiences of Japanese Multinational Corporations**, in *Managing the Global Firm*, Bartlett C.A., Doz Y.L and Hedlung G. (eds), Routledge, New York, pp69-94.
- Nonaka I., 1990, **Redundant, Overlapping Organizations: A Japanese Approach to Managing the Innovation Process**, in *California Management Review*, 32, No 3, p 27-38.
- Nonaka I., 1991, **The Knowledge Creating Company**, in *Harvard Business Review*, November-December, pp 96-104.
- Nonaka I., 1991, **Managing the Firm as an Information Creation Process**, in *Advances in Information Processing in Organizations*, A Research Annual, Meindl J.R., Cardy R.L. and Puffer S.M. (Eds.), JAI Press, London, Vol.4, pp239-275.
- Nonaka I., Amikura H., Kanai T. and Kawamura T., 1992, **Organizational Knowledge Creation and the Role of Middle Management**. Paper presented at the Academy of Management Conference, Las Vegas, August 11.
- Nonaka I. and Hedlung G., 1993, **Models of Knowledge Management in the West and Japan**, in *Implementing Strategic Processes : Change, Learning and Co-operation*, Lorange P., Chakravarthy B., Roos J. and Van de Ven A. (Eds.), Basil Blackwell, Oxford, pp117-144.
- Nonaka I., 1994, **A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation**, in *Organization Science*, Vol.5, No.1, p14-37.
- Nonaka I., Byosiere P., Borucki C. C. and Konno N., 1994, **Organizational Knowledge Creation Theory : A First Comprehensive Test**, in *International Business Review*, Vol.3, No.4, pp337-351.
- Nonaka I. and Konno N., 1998, **The Concept of «BA» : Building a Foundation for Knowledge Creation**, in *California Management Review*, Vol.40, No.3, Spring, pp40-54.
- Kusunoki K., Nonaka I. and Nagata A., 1998, **Organizational Capabilities in Product Development of Japanese Firms : A Conceptual Framework and Empirical Findings**, in *Organization Science*, Vol.9, No.6, November-December, pp699-718.

A propos de l'auteur :

Barbara Presley Noble, 1996, Book Review : Takeuchi H. and Nonaka I., *The Knowledge-Creating Company : How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press, 1995, in *Strategy & Business* (Booz Allan & Hamilton), First Quarter. <http://www.strategy-business.com/books/96198/>

A Critique of Nonaka & Takeuchi (Mike McMaster) in <http://world.std.com/~lo/95.07/0123.html>

## Annexe No.15 : BIBLIOGRAPHIE DE L'AUTEUR CHRIS ARGYRIS

Les ouvrages :

- Argyris C., **Personality and Organizations : the Conflict between System and the Individual**, ed. HarperCollins, New York, 1957.
- Argyris C., **Interpersonal Competence and Organizational Effectiveness**, Homewood, Irwin Dorsey, 1962.
- Argyris C., **Integrating the Individual and the Organization**, ed. Wiley, New York, 1964. (Argyris C., Participation et organisation, éd. Dunod, Paris, 1970).
- Argyris C., **Organization and Innovation**, in Irwin-Dorsey Series in Behavioral Science, Homewood, IL : Irwin, 1965.
- Argyris C., **Executive Leadership - an Appraisal of a Manager in Action**, Hamden, Conn : Archon Books, 1967.
- Argyris C., **Intervention Theory and Method : a Behavioral Science View**, ed. Reading, Massachusetts : Addison-Wesley, 1970.
- Argyris C., **On Organizations of the Future**, Ca : Sage, Beverly Hills, 1973.
- Argyris C. and Schön D.A., **Organizational Learning**, ed. Reading, Massachusetts : Addison-Wesley, 1978.
- Argyris C., **Inner Contradictions of Rigorous Research**, ed. Academic Press, New York, 1980.
- Argyris C., **Reasoning, Learning and Action : Individual and Organizational**, ed. Jossey-Bass, San Francisco, 1982.
- Argyris C., Putnam R. and McLain Smith D., **Action Science. Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention**, ed. Jossey-Bass, San Francisco, 1985.
- Argyris C., **Strategy, Change and Defensive Routines**, ed. Harper Business, New York, 1985.
- Argyris C., **Overcoming Organizational Defenses : Facilitating Organizational Learning**, ed. Needham, Massachusetts : Allyn & Bacon, 1990.
- Argyris C., **On Organizational Learning**, ed. Blackwell Publishers, Cambridge Massachusetts, 1993. (2<sup>ND</sup>. ED., Blackwelle, Oxford, England, 1999)
- Argyris C., **Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel**, éd. InterEditions, 1995. (Argyris C., Knowledge for Action. A Guide to Overcoming Barriers to Organisational Change, ed. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1993).
- Argyris C. and Schön D.A., **Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice**, ed. Addison-Wesley Publishing Company, New York, 1996.
- Argyris C. and Schön D.A., **Théorie et pratique professionnelle : Comment accroître l'efficacité**, éd. Les Editions Logiques, Collection Formation des maîtres, Québec, 1999. (Argyris C. and Schön D.A., **Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness**, ed. Jossey-Bass, San Francisco, 1974)
- Argyris C., **Flawed Advice and the Management Trap. How Managers Can Know When They're Getting Good Advice and When They're Not**, ed. Oxford University Press, New York, 2000.

Les articles :

- Argyris C., 1964, **T-Groups for Organizational Effectiveness**, in *Harvard Business Review*, march-avril.
- Argyris C., 1976, **Problems and New Directions for Industrial Psychology**, in *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Dunette M.D. (Ed.), Skokie, IL :Rand McNally.
- Argyris C., 1977, **Double Loop Learning in Organization**, in *Harvard Business Review*, september-october.
- Argyris C., 1978, **Is Capitalism the Culprit?** in *Organizational Dynamics*, pp21-37.
- Argyris C., 1980, **Some Unintended Consequences of Rigorous Research**, in *Organizational Assessment*, Lawler III E.E., Nadler D.A. and Cammann C.(Ed), ed. John Wiley&Sons, New York, 1980.
- Argyris C., 1982, **Research as Action : Usable Knowledge for Understanding and Changing the Status Quo**, in *The Theory and Practice of Organization Psychology*, Nicholson N. and Wall T.D. (Eds), Academic Press, London.
- Argyris C., 1983, **Usable Knowledge for Double-Loop Problems**, in Kilmann R. and others, *Useful Knowledge for Organizations*, Praeger, New York.
- Argyris C., 1983, **Action Science and Intervention**, in *Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 19, pp115-140.
- Argyris C., 1985, **Making Knowledge more Relevant to Practice :Maps for Action**, in Lawler III E.E., Mohrman Jr. A.M., Mohrman S.A., Ledford Jr. G.E., Cummings T.G., & Associates, *Doing Research that is Useful for Theory and Practice*, ed. Jossey-Bass, San Francisco, pp79-106.
- Argyris C., 1985, **Dealing with Threat and Defensiveness**, in Pennings J.M. and Associates (Editors), *Organizational Strategy and Change*, Jossey-Bass, CA, San Francisco, 1985, pp412-430.
- Argyris C., 1987, **Reasoning, Action Strategies, and Defensive Routines. The Case of OD Practitioners**, in *Research in Organizational change and Development*, eds. Woodman R.W. and Pasmore W.A., JAI Press Inc., Greenwich, Vol.1, pp89-128.
- Argyris C., 1988, **L'art de l'incompétence**, in *Harvard-L'Expansion*, automne, pp28-42. (Argyris C., 1986, *Skilled Incompetence*, in *Harvard Business Review*, september-october).
- Argyris C., 1990, **The Dilemma of Implementing Controls : The Case of Managerial Accounting**, in *Accounting, Organizations and Society*, Vol.15, No.6, pp503-511.
- Argyris C., 1990, **Inappropriate Defenses against the Monitoring of Organization Development Practices**, in *Journal of Applied Behavioral Science*, Vol.26, No.3, pp299-312.
- Argyris C., 1991, **Teaching Smart People How to Learn**, in *Harvard Business Review*, Vol.69, No.3, pp99-109.
- Argyris C., 1992, **Overcoming Organizational Defenses**, in *Journal for Quality & Participation*, Vol.15, No.2, march, pp26-29.
- Argyris C., 1994, **Good Communication that Blocks Learning**, in *Harvard Business Review*, July-August, pp77-85.
- Argyris C., 1995, **Action Science and Organizational Learning**, in *Journal of Managerial Psychology*, Vol.10, No.6, pp20-26.  
<http://www.emerald-library.com/brev/05010fc1.htm>.
- Argyris C., 1996, **Unrecognized Defenses of Scholars : Impact on Theory and Research**, in *Organization Science*, Vol.7, No.1, January-February, pp79-87.
- Argyris C., 1997, **Epilogue : Actionability and Design Causability**, in Cooper C.L and Jackson S.E. (Editors), *Creating Tomorrow's Organizations. A Handbook for Future Research in Organizational Behavior*, ed. John Wiley & Sons, West Sussex, 1997.



Argyris C., 1998, **L'empowerment ou les habits neufs de l'empereur**, in *L'Expansion Management Review*, septembre, pp25-30.  
(Argyris C., 1998, *The Emperor's New Clothes*, in *Harvard Business Review*, may-june).

Working Papers :

Argyris C. and Schön D.A., 1990, **Two Conceptions of Causality : The Case of Organizational Theory and Behavior**, Working Paper, Harvard Business School and Department of Urban Planning, MIT, Cambridge, MA.

Argyris C. and Kaplan R., 1993, **Implementing New Knowledge : the Case of Activity-Based Costing**, in Harvard Business School Working Paper, November 8, 1993.

A propos de Chris Argyris :

Scheid J.-C., **Les grands auteurs en organisation**, éd. Dunod, Paris, 1990, pp230-236.

Argyris C., 1992, **Looking Backward and Inward in Order to Contribute to the Future**, in Bedeian (dir.), *Management Laureates. A Collection of Autobiographical Essays*, Greenwich, JAI Press, 1992, Vol.1, pp43-64.

Kurtzman J., 1998, **An Interview with Chris Argyris**, in *Strategy & Business (Booz - Allen & Hamilton. Inc.)*, First Quarter, Issue 10, pp87-95.

Fulmer R.M. and Keys J.B., 1998, **A Conversation with Chris Argyris : The Father of Organizational Learning**, in *Organizational Dynamics*, Special Edition : Teaching Smart Companies to Learn : Organizational Learning Revisited, Vol.27, No.2, Autumn, pp21-32.

<http://www.strategy-business.com/pdf/98109.pdf>

Charriere S. et Perret V., 1998, **Un entretien avec Chris Argyris**, in *Revue Française de Gestion*, juin-juillet-août, pp63-68.

Abernathy D.J., 1999, **A Chat With Chris Argyris**, in *Training & Development*, May, pp80-84.

Zuber M. et Ruano-Borbalan J.-C., 1998, **Entretien avec Chris Argyris : «Les individus sont guidés par leur désir d'apprendre»**, in *Les Organisations. Etats des savoirs*, Cabin P. (coordonné par), ed. Sciences Humaines Editions, Auxerre Cedex, 1999.

## BIBLIOGRAPHIE

### LES OUVRAGES

- Albers Mohrman S., Cohen S.G. and Mohrman Jr. A.M., **Designing Team-Based Organizations. New Forms for Knowledge Work**, éd. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1995. (Chap 1 : Designing Organizations for Knowledge Work, pp5-37)
- Bartlett C.A. et Ghoshal S., **Le management sans frontières**, éd. Les Editions d'Organisations, Paris, 1991. (Chap 7 : Faciliter l'apprentissage : processus multiples d'innovation, pp169-196). Edition originale : Bartlett C.A. et Ghoshal S., *Managing Across Borders. The Transnational Solution*, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts, 1989.
- Bateson G., **Vers une écologie de l'esprit**, Tome I, éd. Editions du Seuil, Paris, 1995.
- Bedeian A.G. and Zammuto R.F., **Organizations. Theory and Design**, éd. The Dryden Press, Orlando, 1991. (Chap 13 : Organizational Learning, pp530-547)
- Binney G. and Williams C., **Learning into the Future. Changing the Way People Change Organizations**, Nicholas Brealey Publishing, Sonoma, California, 1996. (Chap 8 : Learning While Doing, pp138-156)
- Büch J-Y., **Le management des connaissances. Mettre en œuvre un projet de knowledge management**, éd. Éditions d'Organisation, Paris, 1999.
- Cooper C.L. and Argyris C. (Editors), **Encyclopedia of Management**, The Concise Blackwell, Blackwell Publishers Ltd, Oxford, 1998.
- Choo C.W., **The Knowing Organization**, ed. Oxford University Press, New York, 1988.
- Davenport T.H. and Prusak L., **Working Knowledge : How Organizations Manage what they Know**, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts, 1998.
- Diamond M.A., **The Unconscious Life of Organizations. Interpreting Organizational Identity**, éd. Quorum books, Westport, connecticut, 1993. (Chap 2 : Ritualistic Organizational Defenses and the Self-System, pp39-55)
- Drucker P.-F., **L'avenir du management**, éd. Village Mondial, Paris, 1999. (Drucker P.-F., *Management Challenges for the 21<sup>st</sup> Century*, éd. Harper Business, New York, 1999).
- Durand D., **La systémique**, Que sais-je?, No 1795, éd. Presses Universitaires De France, Paris, 1979.
- Doz Y.L. and Hamel G., **Alliance Advantage. The Art of Creating Value through Partnering**, éd. Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts, 1998. (Chap 7 : Managing Learning and Adjustment over Time, pp169-193)
- Graham M.A. and Lebaron M.L., **The Horizontal Revolution. Reengineering Your Organization Through Teams**, éd. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1994. (Chap8 : Revolutionary Prescriptions : Continuous Learning and Hard Work, pp247-281)
- Guns B., **The Faster Learning Organization, Gain and Sustain the Competitive Advantage**, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1996.
- Harvard Business Review, **Le Knowledge Management**, éd. Editions d'Organisation, Paris, 1999.
- Kaplan R.-S. et Norton D.-P., **Le tableau de bord prospectif. Pilotage stratégique : les quatre axes du succès**, ed. Les Editions d'Organisation, Paris, 1997. (Kaplan R.-S. et Norton D.-P., *The Balanced Scorecard : Translating Strategy into Action*, Harvard Business School Press, Boston, Ma, 1996)
- Landier H., **Vers l'entreprise intelligente. Dynamique du changement et mutation du management**, éd. Calmann-Lévy, Paris, 1991.
- Liebowitz J. and Beckman T., **Knowledge Organizations : What Every Manager Should Know**, ed. CRC Press LLC, Florida, 1998.
- Lorino P., **Méthodes et pratiques de la performance : le guide du pilotage**, éd. Editions d'Organisation, Paris, 1997. (Chap 11 : L'apprentissage organisationnel, pp463-486)
- Mahé de Boislandelle H., **Dictionnaire de gestion. Vocabulaire, concepts et outils**, éd. Economica, Paris, 1998.
- Marquardt M. and Reynolds A., **Global Learning Organization, Gaining Competitive Advantage through Continuous Learning**, Irwin Professional Publishing, New York, 1994.

- Morgan G., **Imaginization, the Art of Creative Management**, Sage Publications, Newbury Park, California, 1993.
- Moulet M., **Le management clandestin**, éd. InterEditions, Paris, 1992.
- Ostroff F., **The Horizontal Organization. What the Organization of the Future Looks Like and How it Delivers Value to Customers**, ed. Oxford University Press, New York, 1999.
- Pascale R.T., **Les risques de l'excellence. La stratégie des conflits constructivistes**, éd. InterEditions, Paris, 1992. (Pascale R.T., *Managing on the Edge*, eds. Simon and Schuster, 1990). (Chap 9 : Les deux facettes de l'apprentissage : General Motors et Honda, pp297-331)
- Pedler M., Burgoyne J. and Boydell T., **The Learning Company : a Strategy for Sustainable Development**, The McGraw-Hill Publishing Company, England, 1991. (Second Edition, 1997)
- Pfeffer J.P. and Sutton R.I., **The Knowing-Doing Gap, How Smart Companies turn Knowledge into Action**, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts, 2000.
- Polanyi M., **The Tacit Dimension**, ed. Doubleday & Company, Inc., Garden City, New York, 1966.
- Probst G. et Büchel B., **La pratique de l'entreprise apprenante**, éd. Les Editions d'Organisation, Paris, 1995.
- Probst G., Bruggimann O., Mercier J.-Y. and Rakotobarison A., **Organisation et Management**, éd. Les Editions d'Organisation, Paris, 1997. (Livre III : Guider le développement de l'entreprise, Chap 2 : Concepts de base du développement : Apprentissage organisationnel, pp83-122)
- Quinn J.B., **L'entreprise intelligente**, éd. Dunod, Paris, 1994. (Quinn J.B., *Intelligent Enterprise*, ed. The Free Press, New York, 1992).
- Reich R., **L'économie mondialisée**, éd. Dunod, Paris, 1993. (Reich R., *The Work of Nations*, ed. Alfred A. Knopf, Inc., New York, 1991).
- Rubinstein M.F. and Firstenberg I.R., **The Minding Organization**, John Wiley&Sons, New York, 1999.
- Senge P., **La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent**, éd. First, Paris, 1991. (Senge P., *The Fifth discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*, ed. Doubleday, New York, 1990)
- Stacey R.D., **Complexity and Creativity in Organizations**, éd. Berrett-Koehler Publishers, San Francisco, 1996. (Chap 3 : Adaptive Feedback Networks : Self-Organizing Learning Systems at the Edge of Chaos, pp72-106)
- Stewart T.A., **Intellectual Capital. The New Wealth of Organizations**, ed. Doubleday, New York, 1997.
- Tarondeau J.C., **Le management des savoirs**, Que sais-je ?, No.3407, éd. Presses Universitaires De France, Paris, 1998.
- Townsend P.L. and Gebhart J.E., **How Organizations learn, Invesgate, Identify, Institutionalize**, CRISP Management Library, Publications, 1999.
- Yoshimori M., **Les entreprises japonaises**, Que sais-je ?, No.2186, éd. Presses Universitaires De France, Paris, 1984.

#### Rubrique : Méthodologie de recherche

- Aktouf O., **Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations**, éd. Presses de l'Université du Québec, Québec, 1990.
- Altheide D.L. and Johnson J.M., 1994, **Criteria for Assessing Interpretive Validity in Qualitative Research**, in Denzin N.K. and Lincoln Y.S. (eds), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks, California, 1994, pp485-499.
- Allard-Poesi F., Drucker-Godard C. et Ehlinger S., **Analyses de représentations et de discours**, in Thiétart R-A., *Méthodes de recherche en management*, éd. Dunod, Paris, 1999, Chap 16, pp449-475.
- Angot J. et Milano P., **Comment lier concepts et données**, in Thiétart R-A., *Méthodes de recherche en management*, éd. Dunod, Paris, 1999, Chap 7, pp169-187.
- Benson J.K., 1977, **Les organisations : un point de vue dialectique**, in Séguin-Bernard F. et Chanlat J.F. (Textes choisis et présentés par), *L'analyse des organisations, une anthologie sociologique (Tome I)*, éd. Editions Préfontaine inc., Québec, 1983, pp412-441.
- Boutin G., **L'entretien de recherche qualitatif**, éd. Presses de l'Université du Québec, Québec, 1997.

- Chabot J.-L. et Macarez N., **Méthodes des sciences sociales**, éd. Presses Universitaires de France, Paris. (Première Partie : Epistémologie des Sciences Sociales, pp15-130)
- Cohen E., 1989, **Epistémologie de la gestion**, in Joffre P. et Simon Y., Encyclopédie de gestion, éd. Economica, Paris, 1989.
- Cossette P., 1994, **Les cartes cognitives au service de l'étude des organisations**, in Cartes cognitives et Organisations, Cossette P. (sous la direction de), éd. Les Presses de l'Université Laval et les Editions Eska, Québec, 1994, pp3-33.
- Coulon A., **L'ethnométhodologie**, Que sais-je ?, No 2393, éd. Presses Universitaires De France, Paris, 1987.
- Demers Marthe, **Le projet de recherche au Ph.D**, ed. Les Editions Hélio Inc., Québec, 1993.
- Deslauriers J.-P., **Recherche qualitative, guide pratique**, éd. Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 1991.
- Dufour S., Fortin D. et Hamel J., **L'enquête de terrain en sciences sociales : l'approche monographique et les méthodes qualitatives, bibliographie annotée**, éd. Les Editions coopératives Albert Saint-Martin, Montréal, 1991. (Chap I : L'approche monographique, pp13-63)
- Dumas B., 1999, **Les savoirs nomades**, in *Sociologie et Sociétés*, Numéro Spécial : L'interdisciplinarité, Vol.31, No.1, Printemps, pp51-62.
- Gauthier B. (Sous la direction de), **Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données**, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1992.
- Garfinkel H. and Sacks H., 1986, **On formal structures of practical actions**, in Ethnomethodological Studies of Work, edited by Harold Garfinkel, ed. Routledge & Kegan Paul, London, 1986, pp160-193.
- Grawitz M., **Méthodes des sciences sociales**, éd. Dalloz, Paris, 1996. (No.261-1 : L'interdisciplinarité, pp305-309)
- Habermas J., **Théorie de l'agir communicationnel**, Tome 1 : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société, éd. Fayard, Paris, 1987.
- Hartley J.F., 1994, **Case Studies in Organizational Research**, in Cassell C. and Symon G. (eds), Qualitative Methods in Organizational Research, Sage, Thousand Oaks, California, 1994, pp208-229.
- Holstein J.A. and Gubrium J.F., 1994, **Phenomenology, Ethnomethodology, and Interpretative Practice**, in Denzin N.K. and Lincoln Y.S. (eds), Handbook of Qualitative Research, Sage, Thousand Oaks, California, 1994, pp262-272.
- Huberman A. M. et Miles M. B., **Analyse des données qualitatives, Recueil de nouvelles méthodes**, éd. De Boeck Université, Bruxelles, 1991. (7.2 : Tactiques de vérification ou de confirmation des résultats, pp414-455)
- Kaplan A., 1964, **Measurement in Behavioral Science**, in Chandler, The Conduct of Inquiry : Methodology for Behavioral Science, Scranton, 1964, pp206-214.
- Kincheloe J.L. and McLaren P.L., 1994, **Rethinking Critical Theory and Qualitative Research**, in Denzin N.K. and Lincoln Y.S. (eds), Handbook of Qualitative Research, Sage, Thousand Oaks, California, 1994, pp138-157.
- Koenig G., 1997, **Pour une conception infirmationniste de la recherche-action diagnostique**, in *Management international*, Vol.2, No.1, pp27-35.
- Kushner S., 1996, **The Limits of Constructivism in Evaluation**, in *Evaluation*, Vol.2, No.2, pp189-200.
- Le Moigne J.-L., **Les épistémologies constructivistes**, Que sais-je ?, No.2969, éd. Presses Universitaires De France, Paris, 1995.
- Lessard-Hébert M., Goyette G. et Boutin G., **La recherche qualitative, fondements et pratiques**, éd. Editions Nouvelles, 2<sup>ème</sup> édition, Montréal, 1995.
- Mucchielli A., **Les méthodes qualitatives**, Que sais-je ?, No. 2591, éd. Presses Universitaires De France, Paris, 1991. (Chap 5 : La méthode monographique, pp99-100).
- Ouederni A.I., 1987, **De la rationalité gestionnaire dans le discours sociologique**, in *Sociologie du Sud-Est*, No. 51-54, Janvier-Février, pp167-199.
- Peneff J., 1996, **Les débuts de l'observation participante ou les premiers sociologues en usine**, in *Sociologie du travail*, No.1, pp25-44.
- Plane J.-M., 1998, **Pour une approche ethnométhodologique de la PME**, in *Revue Internationale PME*, Vol.11, No.1, pp123-140.

- Poupart J., 1993, **Discours et débats autour de la scientificité des entretiens de recherche**, in *Sociologie et Sociétés*, Numéro spécial : La construction des données, Vol. 24, No.2, automne, pp93-110.
- Poupart J., Lalonde M. et Jaccoub M., **De l'École de Chicago au postmodernisme : trois quarts de siècle de travaux sur la méthodologie qualitative. Bibliographie alphabétique et thématique**, éd. Les Presses Inter Universitaires, Québec, 1997.
- Royer I. et Zarlowski P., 1999, **Le design de la recherche**, in Thiétart R-A., *Méthodes de recherche en management*, éd. Dunod, Paris, 1999, Chap 6, pp139-168.
- Sandelands L. E. and Srivatsan V., 1993, **The Problem of Experience in the Study of Organizations**, in *Organization Studies*, Vol.14, No.1, pp1-22.
- Scheid J.C., **Les grands auteurs en organisation**, éd. Dunod, Paris, 1990.
- Schwandt T.A., 1994, **Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry**, in Denzin N.K. and Lincoln Y.S. (eds), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks, California, 1994, pp118-137.
- Silverman D., **Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction**, Sage Publications, Thousand Oaks, California, 1993. ( Part one : Theory and Method in Qualitative Research, pp1-29)
- Strauss A. and Corbin J., **Basics of Qualitative Research**, Sage Publications, Newbury Park, California, 1990.
- Zghal R., **Méthodologie de recherche en sciences sociales**, éd. CLE, Tunis, 1992.

#### LES ARTICLES

Rubrique : Apprentissage organisationnel (*Organizational Learning*) et gestion des connaissances (*Knowledge Management*)

- Adler P.S., 1993, **The «Learning Bureaucracy» : New United Motor Manufacturing, Inc.**, in *Research in Organizational Behavior*, eds. Staw B.M. and Cummings L.L., Vol. 15, pp111-194.
- Adler P.S. and Cole R.E., 1993, **Designed for Learning : A Tale of Two Auto Plants**, in *Sloan Management Review*, Vol.34, No.3, Spring, pp85-94.
- Adler P.S., 1999, **Building Better Bureaucracies**, in *Academy of Management Executive*, Vol.13, No.4, pp36-49.
- Alvesson M., 1993, **Organizations as Rhetoric : Knowledge-Intensive Firms and the Struggle with Ambiguity**, in *Journal of Management Studies*, Special Issue : Knowledge Workers and Contemporary Organizations, Vol. 30, No 6, November, pp997-1020.
- Appelbaum S.H. and Gallagher J., 2000, **The Competitive Advantage of Organizational Learning**, in *Journal of Workplace Learning : Employee Councelling Today*, Vol.12, No.2, pp40-56.(<http://www.emerald-library.com/>)
- Araujo L., 1998, **Knowing and Learning as Networking**, in *Management Learning*, Special Issue : Organizational Learning and the Learning Organization : Diverging Communities of Practice?, Vol.29, No.3, September, pp317-336.
- Armenakis A. and Bedeian A.G., 1999, **Organizational Change : A Review of Theory and Research in the 1990s**, in *Journal of Management*, Vol.25, No.3, pp293-315.
- Armstrong H., 2000, **The Learning Organization : Changed Means to an Unchanged End**, in *Organization*, Special Issue on Knowing in Practice, Vol.7, No.2, May, pp355-361.
- Arthur M.B., Claman P.H. and DeFillippi R.J., 1995, **Intelligent Enterprise, Intelligent Careers**, in *Academy of Management Executive*, Vol.9, No.4, pp7-22.
- Ashkenas R.N. and Jick T.D., 1992, **From Dialogue to Action in Ge Work-Out : Developmental Learning in a Change Process**, in *Research in Organizational Change and Development*, eds. Pasmore W.A. and Woodman R.W., Vol.6, pp267-287.
- Athanassiou N. and Nigh D., 1999, **The Impact of U.S. Company Internationalization on Top Management Team Advice Networks : A Tacit Knowledge Perspective**, in *Strategic Management Journal*, Vol.20, pp83-92.
- Attewell P., 1992, **Technology Diffusion and Organizational Learning**, in *Organization Science*, Vol.3, No.1, February, in Cohen M.D. and Sproull L.S. (Editors), *Organizational Learning*, ed.Sage Publications, Thousand Oaks, 1996, pp203-229.
- Augier M. and Vendelo M.T., 1999, **Networks, Cognition and Management of Tacit Knowledge**, in *Journal of Knowledge Management*, Vol.3, No.4, pp252-261. (<http://www.emerald-library.com/>)

- Baba M.L., 1990, **Local Knowledge Systems in Advanced Technology Organizations**, Gomez-Mejia L.R. and Lawless M.W. (Eds.), *Organizational Issues In High Technology Management*, éd.JAI Press Inc., Connecticut, Vol.11 : Monographs in Organizational Behavior and Industrial Relations, pp57-296.
- Bairs L., Holland P. and Deacon S., 1999, **Learning from Action: Imbedding more Learning into the Performance Fast Enough to Make a Difference**, in *Organizational Dynamics*, Spring, pp19-32, <http://www.emerald-library.com/pdfs/50227db2.pdf>
- Baldwin T.T., Danielson C and Wiggernhorn W., 1997, **The Evolution of Learning Strategies in Organizations : From Employee Development to Business Redefinition**, in *Academy of Management Executive*, Vol.11, No.4, pp47-58.
- Ballay J.-F., 1997, **La boîte noire du savoir-faire**, in *L'Expansion Management Review*, mars, pp111-119.
- Ballay J.-F., 1999, **Les processus clés de la gestion des savoirs**, in *L'Expansion Management Review*, décembre, pp111-119.
- Baum J.A.C. and Berta W.B., 1999, **Sources, Dynamics, and Speed : a Longitudinal Behavior Simulation of Interorganizational and Population-Level Learning**, in *Advances in Strategic Management*, Baum J.A.C.(Series Ed), Miner A.S. and Anderson P. (Volume Ed), JAI Press Inc., Connecticut, 1999, Vol.16, pp155-184.
- Baumard P., 1999, **La guerre du savoir a commencé**, in *L'Expansion Management Review*, mars, pp60-69.
- Barefield T. et Moingeon, 1994, **Tirer le meilleur du travail d'équipe**, in *L'Expansion Management Review*, été, pp89-92.
- Barley S.R., 1988, **Technology, Power, and the Social Organization of Work : Towards a Pragmatic Theory of Skilling and Desking**, in *Research in the Sociology of Organizations*, ed. Bacharach S.B., JAI Press Inc., Connecticut, Vol.6, pp33-80.
- Bareil C. et Savoie A., **Comprendre et mieux gérer les individus en situation de changement organisationnel**, pp86-94. (Numéro spécial de la revue Internationale de Gestion, 1999, **Transformer l'organisation. Pourquoi, comment et vers quoi les organisations se transforment**, vol 24, No 3, automne)
- Barrie J. and Pace R.W., 1997, **Competence, Efficiency, and Organizational Learning**, in *Human Resource Development Quarterly*, Vol.8, No.4, Winter, pp335-342.
- Barrie J. and Pace R.W., 1998, **Learning for Organizational Effectiveness : Philosophy of Education and Human Resource Development**, in *Human Resource Development Quarterly*, Vol.9, No.1, Spring, pp39-54.
- Bartlett C.A. and Ghoshal S., 1993, **Beyond the M-Form: Toward a Managerial Theory of the Firm**, in *Strategic Management Journal*, Special Issue: Organizations, Decision Making and Strategy, Vol.14, Winter, pp23-46.
- Basili V.R. and Caldiera G., 1995, **Improve Software Quality by Reusing Knowledge and Experience**, in *Sloan Management Review*, Vol.37, No.1, Fall, pp55-64.
- Bate P., Khan R. and Pye A., **Towards a Culturally Sensitive Approach to Organization Structuring : where Organization Design meets Organization Development**, in *Organization Science*, Vol.11, No.2, March-April, pp197-211.
- Beeby M. and Booth C., 2000, **Networks and Inter-Organizational Learning : A Critical Review**, in *The Learning Organization*, Vol.7, No.2, pp75-88. (<http://www.emerald-library.com/>)
- Beer M., 1992, **Strategic-Change Research : An Urgent Need for Usable Rather Than Useful Knowledge**, in *Journal of Management Inquiry*, Vol.1, No.2, June, pp111-116.
- Bennis W. and Nanus B., 1985, **Organizational Learning : Management of the Collective Self**, in *New Management*, Vol.3, No.1, pp7-13.
- Berreby D., 2000, **L'économie de la connaissance à l'âge des cavernes**, in *L'Expansion Management Review*, No.97, Juin, pp6-14.
- Bessant J. and Buckingham J., 1993, **Innovation and Organizational Learning : the Case of Computer-Aided Production Management**, in *British Journal of Management*, Vol.4, pp219-234.
- Bhatt G.D., 2000, **Information Dynamics, Learning and Knowledge Creation in Organizations**, in *The Learning Organization*, Vol.7, No.2, pp89-98. (<http://www.emerald-library.com/>)
- Bhatt G.D., 2000, **Organizing Knowledge in the Knowledge Development Cycle**, in *Journal of Knowledge Management*, Vol.4, No.1, pp15-26. (<http://www.emerald-library.com/>)
- Bijlsma-Frankema K., Prins E. and Weber B., 1999, **Managerial Perspective on Success and Failure of Post-Acquisition Process : Discontinuities in Knowledge and Organizational Learning**, in *Current Topics in*

- Management, Rahim M.A., Golembiewski R.T. and Mackenzie K.D.(Ed), JAI Press Inc., Connecticut, Vol.4, pp155-178.
- Blackler F., 1993, **Knowledge and the Theory of Organizations : Organizations as Activity Systems and the Reframing of Management**, in *Journal of Management Studies*, Special Issue : Knowledge Workers and Contemporary Organizations, Vol. 30, No 6, November, pp863-884.
- Blackler F., 1995, **Knowledge, Knowledge Work and Organizations : An Overview and Interpretation**, in *Organization Studies*, Vol.16, No.6, pp1021-1046.
- Blackler F., Crump N. and McDonald S., 1999, **Managing Experts and Competing through Innovation : An Activity Theoretical Analysis**, in *Organization*, Vol.6, No.1, pp5-31.
- Blackler F., Crump N. and McDonald S., 2000, **Organizing Processes in Complex Activity Networks**, in *Organization*, Special Issue on Knowing in Practice, Vol.7, No.2, May, pp277-300.
- Bleecker S.E., 1994, **The Virtual Organization**, in Hickman G.R. (Editor), *Leading Organizations. Perspectives for a New Era*, Sage Publications, Thousand Oaks, California, 1998, pp44-49.
- Boblin N. et Brenner P., 1996, **L'art de mesurer l'apprentissage organisationnel**, in *L'Expansion Management Review*, mars, pp17-23. (Boblin N. et Brenner P., 1995, *Measuring Learning : Assessing and Valuing Progress*, in *Prism*, No.3).
- Bohn R.E., 1994, **Measuring and Managing Technical Knowledge**, in *Sloan Management Review*, Vol.36, No.1, Fall, pp61-73.
- Boisot M., 1983, **Convergence Revisited : the Codification and Diffusion of Knowledge in a British and a Japanese Firm**, in *Journal of Management Studies*, Vol. 20, No.1, April, pp159-190.
- Boland R.J. and Tenkasi R.V., 1995, **Perspective Making and Perspective Taking in Communities of Knowing**, in *Organization Science*, Vol.6, No.4, pp350-372.
- Bontis N., 1998, **Intellectual Capital : an Exploratory Study that Measures and Models**, in *Management Decision*, Vol.36, Issue2, pp63-76. (<http://www.emerald-library.com/>).
- Bontis N., Dragonetti N.C., Jacobsen K. et Roos G., 1999, **Les indicateurs de l'immatériel**, in *L'Expansion Management Review*, décembre, pp37-46. (Bontis N., Dragonetti N.C., Jacobsen K. et Roos G., 1999, *The Knowledge Toolbox : a Review of the Tools Available to Measure and Manage Intangible Resources*, in *European Management Journal*, Vol.17, No.4, août).
- Bonora E.A. and Revang Q., 1993, **A Framework for Analysing the Storage and Protection of Knowledge on Organizations. Strategic Implications and Structural Arrangements**, in *Implementing Strategic Processes : Change, Learning and Co-operation*, Lorange P., Chakravarthy B., Roos J. and Van de Ven A. (Eds.), Basil Blackwell, Oxford, pp 191-213.
- Bood R.P., 1998, **Charting Organizational Learning : A Comparison of Multiple Mapping Techniques**, in *Managerial And Organizational Cognition. Theory, Methods and Research*, Eden C. and Spender J.C. (Eds), Sage Publications, London, 1998, pp210-230.
- Bouchikhi H. et Kimberly J.R. , **L'entreprise à la carte : un nouveau paradigme de gestion pour le XXI<sup>e</sup> siècle**, pp114-121. (Numéro spécial de la revue Internationale de Gestion, 1999, **Transformer l'organisation. Pourquoi, comment et vers quoi les organisations se transforment**, vol 24, No 3, automne)
- Bouchikhi H. et Kimberly J.R., 1999, **De la libre entreprise à la libre personne**, in *L'Expansion Management Review*, septembre, pp6-14. (Bouchikhi H. et Kimberly J.R., 1999, *The Customised Workplace : a New Paradigme for the 21<sup>th</sup> Century*, in *Management 21 C : New Visions for the New Millenium*, The Financial Times, september).
- Brenneman W.B., Keys J.B. and Fulmer R.M., 1998, **Learning Across a Living Company : The Shell Companies' Experiences**, in *Organizational Dynamics*, Special Edition : Teaching Smart Companies to Learn : Organizational Learning Revisited, Vol.27, No.2, Autumn, pp61-69.
- Brooks A.K., 1992, **Building Learning Organizations : The Individual-Culture Interaction**, in *Human Resource Development Quarterly*, Vol.3, No.4, Winter, pp323-335.
- Brooks A.K., 1994, **Power and The Production of Knowledge : Collective Team Learning in Work Organizations**, in *Human Resource Development Quarterly*, Vol.5, No.3, Fall, pp213-235.
- Brown A.D. and Starkey K., 2000, **Organizational Identity and Learning : a Psychodynamic Perspective**, in *Academy of Management Review*, Vol.25, No.1, pp102-120.
- Brown J.S., 1991, **Quand la recherche réinvente l'entreprise**, in *Harvard Business Review*, Le Knowledge Management, éd. Editions d'Organisation, Paris, 1999, pp198-229.

- Brown J.S. and Duguid P., 1991, **Organizational Learning and Communities of Practice : Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation**, in *Organization Science*, Vol.2, no 1, February, pp40-57.
- Brown J.S. and Duguid P., 1998, **Organizing Knowledge**, in *California Management Review*, Special Issue : KNOWLEDGE AND THE FIRM, Vol.40, No.3, Spring, pp90-111.
- Brown J.S. and Duguid P., 2000, **Balancing Act : How to Capture Knowledge Without Killing it**, in *Harvard Business Review*, May-June, pp73-80.
- Burgoyne J.G. and Hodgson V.E., 1983, **Natural Learning and Managerial Action : a Phenomenological Study in the Field Setting**, in *Journal of Management Studies*, Vol. 20, No.3, July, pp387-399.
- Burke W.W., 1995, **Organization Change, What We Know, What We Need to Know**, in *Journal of Management Inquiry*, Vol.4, No.2, June, pp158-171.
- Carr L.P., 1992, **Applying Cost of Quality to a Service Business**, in *Sloan Management Review*, Vol.33, No.4, Summer, pp72-77.
- Carroll J.S., 1998, **Organizational Learning Activities in High-Hazard Industries : the Logics Underlying Self-Analysis**, in *Journal of Management Studies*, Vol. 35, No.6, November, pp699-717.
- Carley K.M., 1992, **Organizational Learning and Personnel Turnover**, in *Organization Science*, Vol.3, No.1, February, in Cohen M.D. and Sproull L.S. (Editors), *Organizational Learning*, ed.Sage Publications, Thousand Oaks, 1996, pp230-266.
- Carley K.M., **Learning within and among Organizations**, in *Advances in Strategic Management*, Baum J.A.C.(Series Ed), Miner A.S. and Anderson P. (Volume Ed), JAI Press Inc., Connecticut, 1999, Vol.16, pp33-53.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, **Société du savoir et gestion des connaissances**, éd. Les Editions de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques), Paris, 2000. (Chap 2 : Production, transmission et utilisation du savoir dans différents secteurs, pp41-74; Chap 4 : Le nouvel ordre du jour de la recherche, pp109-118)
- Chalofsky N.-E., 1996, **A New Paradigm for Learning in Organizations**, in *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 7, No 3, pp287-293.
- Chao G.t., 1997, **Organizational Socialization in Multinational Corporations : the Role of Implicit Learning**, in Cooper C.L and Jackson S.E. (Editors), *Creating Tomorrow's Organizations. A Handbook for Future Research in Organizational Behavior*, ed. John Wiley & Sons, West Sussex, 1997, pp43-57.
- Charriere S. et Perret V., 1998, **Un entretien avec Chris Argyris**, in *Revue Française de Gestion*, juin-juillet-août, pp63-68.
- Chesbrough H. et Teece D., 1996, **Une organisation virtuelle n'est pas toujours vertueuse**, in *L'Expansion Management Review*, juin, pp19-27. (Chesbrough H. et Teece D., 1996, *When is Virtual Virtuous?*, in *Harvard Business Review*, january-february).
- Clardy A., 2000, **Learning on their Own : Vocationally Oriented Self-Directed Learning Projects**, in *Human Resource Development Quarterly*, Vol.11, No.2, Summer, pp105-131.
- Coghlan D., 1997, **Organizational Learning as a Dynamic Interlevel Process**, in *Current Topics in Management*, eds. Rahim M.A., Golembiewski R.T. and Pate L.E., Vol.2, pp27-44.
- Cohen M.D., 1991, **Individual Learning and Organizational Routine : Emerging Connections**, in *Organization Science*, Vol.2, No.1, February, Special Issue : *Organizational Learning : Papers in Honor of (and by) James G. March*, pp135-139.
- Cohen M.D., 1994, **Organizational Routines Are Stored as Procedural Memory**, in *Organization Science*, Vol.5, No.4, November, in Cohen M.D. and Sproull L.S. (Editors), *Organizational Learning*, ed.Sage Publications, Thousand Oaks, 1996, pp403-429.
- Cohen D., 1998, **Toward a Knowledge Context : Report on the First University of California, Berkeley Forum on Knowledge and the Firm**, in *California Management Review*, Vol.40, No.3, Spring, pp22-39.
- Cohen S.G., 1990, **Corporate Restructuring Team**, in *Groups that Work (and Those That Don't). Creating Conditions for Effective Teamwork*, Hackman J.R. (Editor), Jossey-Bass Publishers, San Francisco, pp 19-55.
- Cohen W.M. and Levinthal D.A., 1990, **Absorptive Capacity : A New Perspective on Learning and Innovation**, in *Administrative Science Quarterly*, Special Issue: *Technology, Organizations, and Innovation*, Vol.35, No.1, March, pp128-152.



- Confessore S.J. and Kops W.J., 1998, **Self-Directed Learning and the Learning Organization : Examining the Connection Between the Individual and the Learning Environment**, in *Human Resource Development Quarterly*, Vol.9, No.4, Winter, pp365-375.
- Cook P., 1999, **I heard it through the Grapevine: making Knowledge Management Work by Learning to Share Knowledge, Skills and Experience**, in *Industrial and Commercial Training*, Vol.31, No.3, pp101-105, (<http://www.emerald-library.com/>)
- Cook S.D.N. and Yanow D., 1993, **Culture and Organizational Learning**, in *Journal of Management Inquiry*, Vol.2, No.4, December, pp373-390.
- Cook S.D.N and Brown J.S., 1999, **Bridging Epistemologies : The Generative Dance between Organizational Knowledge and Organizational Knowing**, in *Organization Science*, Vol.10, No.4, July-August, pp381-400.
- Cooper R. and Merkus M.L., 1995, **Human Reengineering**, in *Sloan Management Review*, Vol.36, No.4, Summer, pp39-50.
- Cornet A., **Dix ans de réingénierie des processus d'affaires : qu'avons nous appris?**, pp66-75. (Numéro spécial de la revue Internationale de Gestion, 1999, **Transformer l'organisation. Pourquoi, comment et vers quoi les organisations se transforment**, vol 24, No 3, automne)
- Cowan D.A., 1995, **Rhythms of Learning, Patterns That Bridge Individuals and Organizations**, in *Journal of Management Inquiry*, Vol.4, No.3, Septembre, pp222-246.
- Crossan M.M., Lane H. W. et White R. E., 1999, **An Organizational Learning Framework : from Intuition to Institution**, in *Academy of Management Review*, Vol. 24., No 3., pp522-537.
- Crowston K., 1997, **A Coordination Theory Approach to Organizational Process Design**, in *Organization Science*, Vol.8, No.2, March-April, pp157-175.
- Cullen J., 1999, **Socially Constructed Learning : A Commentary on the Concept of the Learning Organization**, in *The Learning Organization*, Vol.6, No.1, pp45-52. <http://www.emerald-library.com>
- Cummings T.C. and Mohrman S.A., 1987, **Self-Designing Organizations : Towards Implementing Quality-of-Work-Life Innovations**, in *Research in Organizational Change and Development*, eds. Pasmore W.A. and Woodman R.W., Vol.1, pp275-310.
- Daft R.L., 1982, **Bureaucratic Versus Nonbureaucratic Structure and the Process of Innovation and Change**, in *Research in the Sociology of Organizations*, Bacharach S.B.(Ed), JAI Press Inc., Connecticut, Vol.1, pp129-166.
- Daft R.L. and Huber G.P, 1987, **How Organizations Learn : A Communication Framework**, in *Research in the Sociology of Organizations*, ed. Bacharach S.B., JAI Press Inc., Connecticut, Vol.5, pp1-36.
- Davenport T. et Nohria N., 1994, **Recollez le travail au lieu de le diviser!**, in *L'Expansion Management Review*, automne, pp56-67. (Davenport T. et Nohria N., 1994, *Case Management and the Integration of Labor*, in *Sloan Management Review*, winter, Vol.35, No.2).
- Davenport T., Jarvenpaa S. and Beers M.C., 1996, **Improving Knowledge Processes**, in *Sloan Management Review*, Vol.37, No.4, Summer, 53-65.
- Davenport T.H. and Klahr P., 1998, **Managing Customer Support Knowledge**, in *California Management Review*, Special Issue : KNOWLEDGE AND THE FIRM, Vol.40, No.3, Spring, pp195-208.
- Davenport T.H., De Long D. and Beers M.C., 1998, **Successful Knowledge Management Projects**, in *Sloan Management Review*, Vol.39, No.2, Winter, pp43-57.
- Davis A.S., Maranville S.J. and Obloj K., 1997, **The Paradoxical Process of Organizational Transformation : Propositions and a Case Study**, in *Research in Organizational Change and Development*, eds. Pasmore W.A. and Woodman R.W., Vol.10, pp275-314.
- De Boer M., Van Den Bosch F.A.J. and Volberda H.W., 1999, **Managing Organizational Knowledge Integration in the Emerging Multimedia Complex**, in *Journal of Management Studies*, Vol.36, No.3, May, pp379-398.
- De Geus A., 1988, **Planning as Learning**, in *Harvard Business Review*, No.2, March-April, pp70-74.
- De Geus A., 1997, **The Living Company**, in *Harvard Business Review*, March-April, 3-11.
- Delcourt J., 1994, **New Organizational Structures : A Chance for Workers or a New Mode of Control**, in *International Journal of Value-Based Management*, Vol.7, pp39-48.
- De Maricourt R., 1994, **L'art et la manière d'attaquer «par les coins»**, in *L'Expansion Management Review*, printemps, pp76-81.

- Demers C., 1999, **De la gestion du changement à la capacité de changer. L'évolution de la recherche sur le changement organisationnel de 1945 à aujourd'hui**, pp131-139. (Numéro spécial de la revue Internationale de Gestion, 1999, **Transformer l'organisation. Pourquoi, comment et vers quoi les organisations se transforment**, vol 24, No 3, automne).
- DiBella A.J., Nevis E.C. and Gould J.M., 1996, **Understanding Organizational Learning Capability**, in *Journal of Management Studies*, Vol. 33, No.3, May, pp361-379.
- Dietrich A., 1999, **Compétence et performance : entre concepts et pratiques de gestion**, in *Education Permanente*, No.140, pp19-34.
- Dixon N.M., 1992, **Organizational Learning : a Review of the Literature with Implications for HRD Professionals**, in *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 3, No 1, Spring, pp29-49.
- Dixon N.M., 1993, **Organizational Learning**, in *The Conference Board of Canada*, pp1-18.
- Dixon N.M., 1997, **The Hallways of Learning**, in *Organizational Dynamics*, Vol.25, No.4, Spring, pp23-34.
- Dixon N.M., 1999, **The Changing Face of Knowledge**, in *The Learning Organization*, Vol.6, No.5, pp212-216. (<http://www.emerald-library.com/>)
- Dogson M., 1991, **Technology Learning, Technology Strategy and Competitive Pressures**, in *British Journal of Management*, Vol.2, pp133-149.
- Dodgson M., 1993, **Organizational Learning : A Review of Some Literatures**, in *Organization Studies*, Vol.14, No.3, pp375-394.
- Dovey K., 1997, **The Learning Organization and the Organization of Learning**, in *Management Learning*, Vol.28, No.3, pp331-349.
- Druker P.F., 1988, **L'émergence de la nouvelle organisation**, in Harvard Business Review, Le Knowledge Management, éd. Editions d'Organisation, Paris, 1999, pp12-33.
- Druker P.F., 1994, **The Age of Social Transformation**, in Hickman G.R. (Editor), *Leading Organizations. Perspectives for a New Era*, Sage Publications, Thousand Oaks, California, 1998, pp538-555.
- Druker P.F., 1999, **Le savoir, nouveau défi pour l'entreprise**, in *L'Expansion Management Review*, mars, pp52-53. (Druker P.F., 1993, *The Coming of the New Organization*, in Harvard Business Review, february).
- Drucker P.F., 1999, **Knowledge-Worker Productivity : the Biggest Challenge**, in *California Management Review*, Vol.41, No.2, Winter, pp79-94.
- Ducan R. and Weiss A., 1979, **Organizational Learning : Implications for Organizational Design**, in *Research in Organizational Behavior*, eds. Staw B.M. and Cummings L.L., Vol. 1, pp75-123.
- Durand T., 1993, **The Dynamics of Cognitive Technological Maps. The Strategic Process of Thinking about Indeterminate Future Technological Options which Adapt to Unspecified Market Demands**, in *Implementing Strategic Processes : Change, Learning and Co-operation*, Lorange P., Chakravarthy B., Roos J. and Van de Ven A. (Eds.), Basil Blackwell, Oxford, pp165-189.
- Dyerson R. and Mueller F.U., 1999, **Learning, Teamwork and Appropriability : Managing Technological Change in the Department of Social Security**, in *Journal of Management Studies*, Vol.36, No.5, September, pp629-652.
- Earl M.L. and Scott I.A., 1999, **What is a Chief Knowledge Officer?**, in *Sloan Management Review*, Vol.40, No.2, Winter, pp29-38.
- Easterby-Smith M., Snell R. and Gherardi S., 1998, **Organizational Learning and Learning Organization : Diverging Communities of Practice?**, in *Management Learning*, Special Issue : Organizational Learning and the Learning Organization : Diverging Communities of Practice?, Vol.29, No.3, September, pp259-272.
- Edmonson A. and Moingeon B., 1998, **From Organizational Learning to the Learning Organization**, in *Management Learning*, Vol.29, No.1, pp5-20.
- Edmonson A., 1999, **Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams**, in *Administrative Science Quarterly*, Vol.44, pp350-383.
- Ellerman D., 1999, **Global Institutions : Transforming International Development Agencies into Learning Organizations**, in *Academy of Management Executive*, Vol.13, No.1, pp25-35.
- Ellinger A.D., Watkins K.E. and Bostrom R.P., 1999, **Managers as Facilitators of Learning Organizations**, in *Human Resource Development Quarterly*, Vol.10, No.2, Summer, pp105-125.

- Erceau J., 1997, **Subir l'information ou partager la connaissance**, in *L'Expansion Management Review*, mars, pp104-111.
- Etheredge L.S. and Short J., 1983, **Thinking about Government Learning**, in *Journal of Management Studies*, Special Issue : Organizational Learning, Argyris C. and Schön D.A. (Editors), Vol. 20, No.1, January, pp41-58.
- Fabi B., Martin Y. et Valois P., **Favoriser l'engagement organisationnel des personnes œuvrant dans des organisations en transformations. Quelques pistes de gestion prometteuses**, pp102-113. (Numéro spécial de la revue Internationale de Gestion, 1999, Transformer l'organisation. Pourquoi, comment et vers quoi les organisations se transforment, vol 24, No 3, automne)
- Farey L. and Prusak L., 1998, **The Eleven Deadliest Sins of Knowledge Management**, in *California Management Review*, Special Issue : KNOWLEDGE AND THE FIRM, Vol.40, No.3, Spring, pp265-276.
- Fahey L. et Prusak L., 1999, **Les onze erreurs à ne pas commettre**, in *L'Expansion Management Review*, mars, pp 82-87.
- Fiol C-M. and Lyles M-A., 1985, **Organizational Learning**, in *Academy of Management Review*, Vol. 10, No 4, pp803-813.
- Foray D., 2000, **Caractériser la base de connaissances : un répertoire des indicateurs disponibles et un repérage des lacunes**, in Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Société du savoir et gestion des connaissances, éd. Les Editions de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques), Paris, 2000, pp273-293.
- Ford C.M., 1996, **A Theory of Individual Creative Action In Multiple Social Domains**, in *Academy of Management Review*, Vol.21, No.4, pp1112-1142.
- Forss K., Cracknell B. and Samset K., 1994, **Can Evaluation Help An Organization To Learn?**, in *Evaluation Review*, Vol.18, No.5, October, pp574-591.
- Friedman V.J. and Lipshitz R., 1992, **Teaching People Cognitive Gears : Overcoming Resistance on the Road to Model II**, in *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol.28, No.1, March, pp118-136.
- Fulmer R.M., Gibbs P. and Keys J.B., 1998, **The Second Generation Learning Organizations : New Tools for Sustaining Competitive Advantage**, in *Organizational Dynamics*, Special Edition : Teaching Smart Companies to Learn : Organizational Learning Revisited, Vol.27, No.2, Autumn, pp7-20.
- Fulmer R.M. and Keys J.B., 1998, **A Conversation with Chris Argyris : The Father of Organizational Learning**, in *Organizational Dynamics*, Special Edition : Teaching Smart Companies to Learn : Organizational Learning Revisited, Vol.27, No.2, Autumn, pp21-32.
- Fulmer R.M. and Keys J.B., 1998, **A Conversation with Peter Senge : New Developments in Organizational Learning**, in *Organizational Dynamics*, Special Edition : Teaching Smart Companies to Learn : Organizational Learning Revisited, Vol.27, No.2, Autumn, pp33-42.
- Garratt B., 1999, **The Learning Organization 15 Years On : Some Personal Reflections**, in *The Learning Organization*, Vol.6, No.5, pp202-206. <http://www.emerald-library.com>
- Garud R. and Kotha S., 1994, **Using The Brain As A Metaphor To Model Flexible Production Systems**, in *Academy of Management Review*, Vol.19, No.4, pp671-698.
- Garvin D., 1993, **Construire une organisation intelligente**, in Harvard-L'Expansion, automne, pp53-64. (Garvin D., 1993, Building a Learning Organization, in Harvard Business Review, july-august).
- Garvin D.A., 1998, **The Processes of Organization and Management**, in *Sloan Management Review*, Vol.39, No.4, Summer, pp33-50.
- Gherardi S., Nicolini D. and Odella F., 1998, **Toward a Social Understanding of How People Learn in Organizations**, in *Management Learning*, Special Issue : Organizational Learning and the Learning Organization : Diverging Communities of Practice?, Vol.29, No.3, September, pp273-297.
- Gherardi S., 1999, **Learning as Problems-driven or Learning in the Face of Mystery?**, in *Organization Studies*, Vol.20, No.1, pp101-124.
- Gherardi S. and Nicolini D., 2000, **The Organizational Learning of Safety in Communities of Practice**, in *Journal of Management Inquiry*, Vol.9, No.1, March, pp7-18.
- Gherardi S., 2000, **Practice-based Theorizing on Learning and Knowledge in Organizations**, in *Organization*, Special Issue on Knowing in Practice, Vol.7, No.2, May, pp211-223.

- Gherardi S. and Nicolini D., 2000, **To Transfer is to Transform : The Circulation of Safety Knowledge**, in *Organization*, Special Issue on Knowing in Practice, Vol.7, No.2, May, pp329-348.
- Ghoshal S. and Bartlett C., 1996, **Rebuilding Behavioral Context : A Blueprint for Corporate Renewal**, in *Sloan Management Review*, Vol.37, No.2, Winter, pp23-35.
- Glazer R., 1998, **Measuring the Knower : toward a Theory of Knowledge Equity**, in *California Management Review*, Special Issue : KNOWLEDGE AND THE FIRM, Vol.40, No.3, Spring, pp175-194.
- Glazer R., 1999, **Winning in Smart Markets**, in *Sloan Management Review*, Vol.40, No.4, Spring, pp59-69.
- Glick W.H., Huber G.P., Miller C.C., Doty D.H. and Sutcliffe K.M., 1995, **Studying Changes in Organizational Design and Effectiveness**, in Huber G.P. and Van de Ven A.H. (Editors), *Longitudinal Field Research Methods. Studying Processes of Organizational Change*, ed. Sage Publications, Thousand Oaks, California, 1995, pp126-154.
- Glynn M.-A., 1996, **Innovative Genius : a Framework for Relating Individual and Organizational Intelligences to Innovation**, in *Academy of Management Review*, Vol. 21, No4, pp1081-1111.
- Golding D., 1991, **Some Everyday Rituals in Management Control**, in *Journal of Management Studies*, Vol.28, No.6, November, pp569-583.
- Gouillart F.J. and Kelly J.N., 1995, **Building Individual Learning**, in Hickman G.R. (Editor), *Leading Organizations. Perspectives for a New Era*, Sage Publications, Thousand Oaks, California, 1998, pp424-438.
- Grant R.-M., 1996, **Toward a Knowledge-Based Theory of the Firm**, in *Strategic Management Journal*, vol.17, Winter Special Issue, pp109-122.
- Grant R.M., 1996, **Prospering in Dynamically-competitive Environments : Organizational Capability as Knowledge Integration**, in *Organization Science*, Vol.7, No.4, July-August, pp375-387.
- Grant R.M., 1996, **Toward a Knowledge-Based Theory of the Firm**, in *Strategic Management Journal*, Special Issue : KNOWLEDGE AND THE FIRM, Vol.17, december, pp109-122.
- Griego O.V., Geroy G.D. and Wright P.C., 2000, **Predictors of learning organizations : a human resource development practitioner's perspective**, in *The Learning Organization*, Vol.7, no.1, pp5-12.
- Grieves J., 2000, **Navigating Change into the New Millennium : Themes and Issues for the Learning Organization**, in *The learning Organization*, Vol.7, No.2, pp54-74. (<http://www.emerald-library.com/>)
- Hackman J.R., 1985, **Doing Research That Makes a Difference**, in Lawler III E.E., Mohrman Jr. A.M., Mohrman S.A., Ledford Jr. G.E., Cummings T.G., & Associates, *Doing Research that is Useful for Theory and Practice*, ed. Jossey-Bass, San Francisco, pp127-149.
- Hafsi T., 1999, **La capacité de changement stratégique : vers un nouveau paradigme**, pp140-146. (Numéro spécial de la revue Internationale de Gestion, 1999, **Transformer l'organisation. Pourquoi, comment et vers quoi les organisations se transforment**, vol 24, No 3, automne)
- Hall D.T. and Fukami C.V., 1979, **Organizational Design and Adult Learning**, in *Research in Organizational Behavior*, eds. Staw B.M. and Cummings L.L., Vol. 1, pp125-167.
- Hamel G. et Prahalad C.K., 1993, **Strategic Intent**, in *International Review of Strategic Management*, Vol.4, pp63-86.
- Hamel G. et Prahalad C.K., 1994, **Engagez la course pour le futur!**, in *L'Expansion Management Review*, Winter, pp44-51.
- Handy C., 1996, **Pas d'organisation virtuelle sans confiance**, in *L'Expansion Management Review*, mars, pp56-69. (Handy C., 1995, *Trust and the Virtual Organization*, in *Harvard Business Review*, may-june).
- Hansen M.T., 1999, **The Search-Transfer Problem : The Role of Weak Ties in Sharing Knowledge across Organization Subunits**, in *Administrative Science Quarterly*, Vol.44, pp82-111.
- Hargadon A.B., 1998, **Firms as Knowledge Brokers : Lessons in Pursuing Continuous Innovation**, in *California Management Review*, Special Issue : KNOWLEDGE AND THE FIRM, Vol.40, No.3, Spring, pp209-227.
- Hargreaves D.H., 2000, **La production, le transfert et l'utilisation des connaissances professionnelles**, in *Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Société du savoir et gestion des connaissances*, éd. Les Editions de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques), Paris, 2000, pp249-271.
- Harryson S., 1997, **En R&D, les Japonais préfèrent le réseau**, in *L'Expansion Management Review*, septembre, pp36-41. (Harryson S., 1996, *Improving R&D Performance through Networking-Lessons from Canon and Sony*, in *Prism*, No4).



- Harvey C., Denton J., 1999, **To Come Of Age : The Antecedents Of Organizational Learning**, in *Journal of Management Studies*, Vol.36, No.7, December, pp897-918.
- Harvey J.B., 1995, **Prayers of Communication and Organizational Learning**, in *Management Learning*, Vol.26, No.2, pp147-158.
- Hax A C., and Wilde II D.L., 1999, **The Delta Model : Adaptative Management for a Changing World**, in *Sloan Management Review*, Vol.40, No.2, Winter, 11-28.
- Heaton D.P. and Harung H.S., 1999, **The Conscious Organization**, in *The Learning Organization*, Vol.6, No.4, pp157-162. <http://www.emerald-library.com>
- Hedberg B., 1981, **How Organizations Learn and Unlearn**, in *Handbook of Organizational Design*, Nystrom P. C. and Starbuck W.H. (eds.), Vol.1 (Adapting Organizations to their Environments), Oxford University Press, New York, 1981, pp3-24.
- Hedlund G., 1994, **A Model of Knowledge Management and the N-Form Corporation**, in *Strategic Management Journal*, Vol.15, pp73-90.
- Henderson R.M., 1992, **Technological Change and the Management of Architectural Knowledge**, in Cohen M.D. and Sproull L.S. (Editors), *Organizational Learning*, ed.Sage Publications, Thousand Oaks, 1996, pp359-375.
- Hennestad B.W., 1998, **A Constructive Triad for Change Learning**, in *Journal of Management Inquiry*, Vol.7, No.1, March, pp40-52. Hildreth P., 2000, **Communities of Practice in the Distributed International Environment**, in *Journal of Knowledge Management*, Vol.4, No.1, pp27-38. (<http://www.emerald-library.com>)
- Hinterhuber H.H., Friedrich, Handlbauer and Stuhec U., 1996, **The Company As A Cognitive System of Core Competences and Strategic Business Units**, in *Strategic Change*, Vol.5, pp223-238.
- Hodgkinson M., 1998, **The « Learning Organization » and Emergent Strategies**, in *Strategic Change*, Vol.7, pp421-433.
- Holmqvist M., 1999, **Learning in Imaginary Organizations : Creating Interorganizational Knowledge**, , in *Journal of Organizational Change Management*, Vol.12, No.5, pp419-438. <http://www.emerald-library.com>
- Holtshouse D., 1998, **Knowledge Research Issues**, in *California Management Review*, Special Issue : KNOWLEDGE AND THE FIRM, Vol.40, No.3, Spring, pp277-280.
- Hong J., 1999, **Structuring for Organizational learning**, in *The Learning Organization*, Vol.6, Issue 4, <http://www.emerald-library.com/brev/11906dd1.htm>.
- Hoopes D.G. and Postrel S., 1999, **Shared Knowledge, «Glitches», and Product Development Performance**, in *Strategic Management Journal*, Vol.20, pp837-865.
- Höpfl H. and Linstead S., 1997, **Introduction : Learning to Fell and Feeling to Learn : Emotion and Learning in Organizations**, in *Management Learning*, Vol.28, No.1, pp5-13.
- Hosking D. and Fineman S., 1990, **Organizing Processes**, in *Journal of Management Studies*, Vol. 27, No.6, November, pp583-604.
- Huber G.P., 1990, **A Theory of the Effects of Advanced Information Technologies on Organizational Design, Intelligence, and Decision Making**, in *Academy of Management Review*, Vol.15, No.1, pp47-71.
- Huber G-P., 1991, **Organizational Learning : the Contributing Processes and the Litteratures**, in *Organization Science*, Vol.2, no 1, February, pp88-115.
- Hull R., 1999, **Actor Network and Conduct : The Discipline and Practices of Knowledge Management**, in *Organization*, Vol.6, No.3, pp405-428.
- Hustad W., 1999, **Expectational Learning in Knowledge Communities**, in *Journal of Organizational Change Management*, Vol.12, No.5, pp405-418. <http://www.emerald-library.com>
- Ikehara H.T., 1999, **Implications of Gestalt Theory and Practice for the Learning Organization**, in *The Learning Organization*, Vol.6, No.2, pp63-69. <http://www.emerald-library.com>
- Ingham M. et Mothe C., 2000, **Les déterminants de l'apprentissage organisationnel**, in *Revue Française de Gestion*, dossier : Compétences : de la théorie au terrain, No.127, Janvier-Février, pp71-79.
- Inkpen A.C. and Crossan M.M., 1995, **Believing is Seeing : Joint Ventures and Organization Learning**, in *Journal of Management Studies*, Vol. 32, No.5, September, pp595-618.
- Inkpen A.C., 1996, **Creating Knowledge through Collaboration**, in *California Management Review*, Vol.39, No.1, Fall, pp123-140.

- Inkpen A.C. and Dinur A., 1998, **Knowledge Management Processes and International Joint Ventures**, in *Organization Science*, Vol.9, No.4, July-August, pp454-468.
- Inkpen A.C., 1998, **Learning and Knowledge Acquisition through International Strategic Alliances**, in *Academy of Management Executive*, Vol.12, No.4, pp69-80.
- Isaac H., 2000, **L'entreprise numérique**, in *Revue Française de Gestion*, Dossier : Vers le e-Management, No. 129, Juin-Juillet-Août, pp75-79.
- Isaacs W.N., 1993, **Taking Flight : Dialogue, Collective Thinking and Organizational Learning**, in *Organizational Dynamics*, Vol.22, No.2, Autumn, pp25-39.
- Izutsu M., 1997, **L'entreprise japonaise fait sa mue**, in *L'Expansion Management Review*, décembre, pp41-49. (Izutsu M., 1997, New Directions in Human Resource Policy in Japan, in NRI Quarterly, summer).
- Jacques R., 1992, **Critique and Theory Building : Producing Knowledge «From The Kitchen»**, in *Academy of Management Review*, Vol.17, No.3, pp582-606.
- Jacobson S.W., 1997, **Destabilizing the Field, Poststructuralist Knowledge-Making Strategies in a Postindustrial Era**, in *Journal of Management Inquiry*, Vol.6, No.1, March, pp42-59.
- Johanessen J.-A., Olaisen J. and Olsen B., 1999, **Systemic Thinking as the Philosophical Foundation for Knowledge Management and Organizational Learning**, in *Kybernes*, vol.28, Issue 1, <http://www.emerald-library.com/brev/06728aa1.htm>.
- Jolivet F., 1995, **Peut-on éviter les dysfonctionnements ?**, in *L'Expansion Management Review*, mars, pp62-71.
- Jones A.M. and Hendry C., 1994, **The Learning Organization : Adult Learning and Organizational Transformation**, in *British Journal of Management*, Vol.5, pp153-162.
- Julien P-A. et Jacob R., **La transformation du rôle de l'entrepreneur et l'économie du savoir**, pp. 43-50. (Numéro spécial de la revue Internationale de Gestion, 1999, **Transformer l'organisation. Pourquoi, comment et vers quoi les organisations se transforment**, vol 24, No 3, automne)
- Katz R., 1988, **Organizational Socialization**, in Katz R. (ed), *Managing Professionals in Innovative Organizations*. A Collection of Readings, Ballinger Publishing Company, Cambridge, Massachusetts, 1988, pp355-369.
- Keidel R.W., 1994, **Rethinking Organizational Design**, in *Academy of Management Executive*, Vol.8, No.4, pp12-30.
- Kelly J. et Gouillart F., 1995, **Un cadre général pour la transformation de l'entreprise**, in *L'Expansion Management Review*, septembre, pp104-110.
- Keeney R.L., 1994, **Creativity in Decision Making with Value-Focused Thinking**, in *Sloan Management Review*, Vol.35, No.4, Summer, pp33-41.
- Khurana A., 1999, **Managing Complex Production Processes**, in *Sloan Management Review*, Vol.40, No.2, Winter, pp85-97.
- Kim D.H., 1993, **The Link between Individual and Organizational Learning**, in *Sloan Management Review*, Vol.35, No.1, Fall, pp37-50.
- Kim L., 1998, **Crisis Construction and Organizational Learning : Capability Buiding in Catching-up at Hyundai Motor**, in *Organization Science*, Vol.9, No.4, July-August, pp506-521.
- Kleiner A. and Roth G., 1997, **L'expérience comme guide de l'entreprise**, in *Harvard Business Review*, Le Knowledge Management, éd. Editions d'Organisation, Paris, 1999, pp178-195.
- Knights D., Murray F. and Willmott H., 1993, **Networking as Knowledge Work : a Study of Strategic Interorganizational Development in the Financial Services Industry**, in *Journal of Management Studies*, Special Issue : Knowledge Workers and Contemporary Organizations, Vol. 30, No 6, November, pp975-995.
- Koch P., 1999, **Entreprise qualifiante et entreprise apprenante : concepts et théories sous-jacentes**, in *Education Permanente*, No.140, pp61-81.
- Koenig G., 1994, **L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux**, in *Revue Française de Gestion*, Janvier-Février, pp76-83.
- Koenig G., 1996, **Karl E. Weick**, in *Revue Française de Gestion*, Mars-Avril, No. 108, pp57-70.
- Kofman F. and Senge P.M., 1993, **Communities of Commitment : The Heart of Learning Organizations**, in *Organizational Dynamics*, Vol.22, No.2, Autumn, pp5-23.
- Kogut B. and Zander U., 1996, **What Firms Do? Coordination, Identity and Learning**, in *Organization Science*, Vol.7, No.5, September-October, pp502-518.

- Lado A.A. and Zhang M.J., 1998, **Expert Systems, Knowledge Development and Utilization, and Sustained Competitive Advantage : A Resource-Based Model**, in *Journal of Management*, Vol.24, No.4, pp489-509.
- Lane P.J. and Lubatkin M., 1998, **Relative Absorptive Capacity and Interorganizational Learning**, in *Strategic Management Journal*, Vol.19, pp461-477.
- Lant T.K., and Phelps C., 1999, **Strategic Groups : a Situated Learning Perspective**, in *Advances in Strategic Management*, Baum J.A.C.(Series Ed), Miner A.S. and Anderson P. (Volume Ed), JAI Press Inc., Connecticut, 1999, Vol.16, pp221-247.
- Larsson R., Bengtsson L., Henriksson K. and Sparks J., 1998, **The Interorganizational Learning Dilemma : Collective Knowledge Development in Strategic Alliances**, in *Organization Science*, Vol.9, No.3, May-June, pp285-305.
- Lazonick W., 1997, **Organizational Learning and International Competition : the Skill-Based Hypothesis**, in Working Paper, No. 21, August.
- Le Bas C., 1993, **La firme et la nature de l'apprentissage**, in *Economies et Sociétés*, Série Dynamique technologique et organisation, W., No 1, 5, pp7-24.
- Lei D., Hitt M.A. and Bettis R., 1996, **Dynamic Core Competences through Meta-Learning and Strategic Context**, in *Journal of Management*, Vol.22, No.4, pp549-569.
- Lei D., Slocum J.W. and Pitts R.A., 1999, **Designing Organizations for Competitive Advantage : The Power of Unlearning and Learning**, in *Organizational Dynamics*, Vol.27, No.3, Winter, pp24-38.
- Lemaire B., 1994, **Vers l'entreprise du quatrième type**, in *L'Expansion Management Review*, printemps, pp56-67.
- Lemaire B., 1994, **Des entreprises sans hiérarchie**, in *L'Expansion Management Review*, automne, pp74-82.
- Leonard-Barton D., Bowen K., Clark K., Holloway C. et Wheelwright S., 1995, **C'est en collaborant que les fonctions progressent**, in *L'Expansion Management Review*, mars, pp52-61. (Leonard-Barton D., Bowen K., Clark K., Holloway C. et Wheelwright S., 1994, **How to Integrate Work and Deepen Expertise**, in *Harvard Business Review*, september-october).
- Leonard D. and Straus S., 1997, **Comment tirer parti de toute la matière grise de votre firme**, in *Harvard Business Review*, Le Knowledge Management, éd. Editions d'Organisation, Paris, 1999, pp144-176.
- Leonard D. and Sensiper S., 1998, **The Role of Tacit Knowledge in Group Innovation**, in *California Management Review*, Special Issue : KNOWLEDGE AND THE FIRM, Vol.40, No.3, Spring, pp112-132.
- Leroy F. and Ramanantsoa B., 1997, **The Cognitive and Behavioral Dimensions of Organizational Learning in a Merger : an Empirical Study**, in *Journal of Management Studies*, Special Issue : Thinking in Organizations, Vol.34, No.6, November, pp871-894.
- Levinthal D.A., 1991, **Organizational Adaptation and Environmental Selection-Interrelated Processes of Change**, in *Organization Science*, Vol.2, No.1, February, Special Issue : Organizational Learning : Papers in Honor of (and by) James G. March, pp140-145.
- Levinthal D.A. and March J.G., 1993, **The Myopia of Learning**, in *Strategic Management Journal*, Special Issue: Organizations, Decision Making and Strategy, Vol.14, Winter, pp95-112.
- Levitt B. and March J.G., 1988, **Organizational Learning**, in *Annual Review of Sociology*, Vol.14, in Cohen M.D. and Sproull L.S. (Editors), *Organizational Learning*, ed.Sage Publications, Thousand Oaks, 1996.
- Lichtenstein B.M.B., 2000, **Generative Knowledge and Self-Organized Learning. Reflecting on Don Schön's Research**, in *Journal of Management Inquiry*, Vol.9, No.1, March, pp47-54.
- Liebowitz J., 1998, **Expert systems. An Integral Part of Knowledge Management**, in *Kybernetes*, Vol.27, No.2, pp170-175. <http://www.emerald-library.com/brev/06727bf1.htm>.
- Liebowitz J. and Suen C.Y., 2000, **Developing Knowledge Management Metrics for Measuring Intellectual Capital**, in *Journal of Intellectual Capital*, Vol.1, No.1, pp54-67. <http://www.emerald-library.com>
- Liedtka J.M., Haskins M.E., Rosenblum J.W. and Weber J., 1997, **The Generative Cycle : Linking Knowledge and Relationships**, in *Sloan Management Review*, Vol.39, No.1, Fall, pp47-58.
- Lincoln J.R., Ahmadjian C.L. and Mason E., 1998, **Organizational Learning and Purchase-Supply Relations in Japan : Hitachi, Matsushita, and Toyota Compared**, in *California Management Review*, Special Issue : KNOWLEDGE AND THE FIRM, Vol.40, No.3, Spring, pp241-264.
- Lyles M.A. and Schwenk C.R., 1992, **Top Management, Strategy and Organizational Knowledge Structures**, in *Journal of Management Studies*, Vol. 29, No.2, March, pp155-174.

- Lynn G.S., 1998, **New Product Team Learning : Developing and Profiting from your Knowledge Capital**, in *California Management Review*, Vol. 40, No.4, Summer, pp74-93.
- Mack M., 1996, **Une visite de la théorie de la complexité**, in *L'Expansion Management Review*, décembre, pp107-115.
- Mack M., 1999, **L'apprentissage en équipe**, in *L'Expansion Management Review*, mars, pp70-75.
- Mair A., 1999, **Learning from Honda**, in *Journal of Management Studies*, Vol.36, No.1, January, pp25-44.
- Malone T.W., 1997, **Diriger et contrôler au XXI<sup>e</sup> siècle**, in *L'Expansion Management Review*, juin, pp23-33. ( Malone T.W., 1997, Is Empowerment just a Fad? Control, Decision Making and IT, in *Sloan Management review*, Winter).
- March J.G., 1988, **Réflexions sur le changement dans les organisations**, in March J.G., *Décisions et Organisations*, éd. Les Editions d'Organisation, Paris, 1991, pp87-107.
- March J.G., 1988, **La mémoire incertaine : apprentissage organisationnel et ambiguïté**, in March J.G., *Décisions et Organisations*, éd. Les Editions d'Organisation, Paris, 1991, pp205-229.
- March J.G., 1991, **Exploration and Exploitation in Organizational Learning**, in *Organization Science*, Vol.2, No.1, February, Special Issue : Organizational Learning : Papers in Honor of (and by) James G. March, pp71-87.
- March J.G. Sproull L.S. and Tamuz M., 1991, **Learning from Samples of One or Fewer**, in *Organization Science*, Special Issue : Organizational Learning : Papers in Honor of (and by) James G. March, Vol.2, No.1, February, pp 1-13.
- March J.G., 1995, **The Future, Disposable Organizations and the Rigidities of Imagination**, in *Organization*, Vol.6, No.3, pp427-440.
- March J.C. and Sutton R.I., 1997, **Organizational Performance as a Dependent Variable**, in *Organization Science*, Vol.8, No.6, November-December, pp698-706.
- Marshall R. and Yorks L., 1994, **Planning for a Restructured, Revitalized Organization**, in *Sloan Management Review*, Vol.35, No.4, Summer, pp81-91.
- Marsick V-J. and Watkins K-E., 1994, **The Learning Organization : An Integrative Vision for HRD**, in *Human Resource Development Quarterly*, Vol.5, No 4, Winter, pp353-360.
- Marsick V-J. and Watkins K-E., 1999, **Looking Again at Learning in the Learning Organization : a Tool That Can Turn Into a Weapon!**, in *The Learning Organization*, Vol.6, No.5, pp207-211. <http://www.emerald-library.com>
- Markus M.L. and Keil M., 1994, **If We Build It, They Will come : Designing Information Systems That People Want To Use**, in *Sloan Management Review*, Vol.35, No.4, Summer, pp11-25.
- Martiny M., 1998, **Knowledge Management at HP Consulting**, in *Organizational Dynamics*, Special Edition : Teaching Smart Companies to Learn : Organizational Learning Revisited, Vol.27, No.2, Autumn, pp71-77.
- Masino G., 1999, **Information Technology and Dilemmas on Organizational Learning**, in *Journal of Organizational Change Management*, Vol.12, No.5, pp360-376. <http://www.emerald-library.com>
- Matthews P., 1999, **Workplace Learning : Developeng an Holistic Model**, in *The Learning Organization*, Vol.6, No.1, pp18-29. <http://www.emerald-library.com>
- Matusik S.F. and Hill C.W.L., 1998, **The Utilization of Contingent Work, Knowledge Creation, And Competitive Advantage**, in *Academy of Management Review*, Vol.23, No.4, pp680-697.
- McAdam R. and Leonard D., 1998, **Development of a Learning Approach to Business Improvement Strategy in Rapidly Changing Business Environments**, in *Strategic Change*, Vol.7, pp261-276.
- McAdam R. and McCreedy S., 1999, **A Critical Review of Knowledge Management Models**, in *The Learning Organization*, Vol.6, No.3, pp91-100. <http://www.emerald-library.com>
- McDermott R., 1999, **Why Information Technology Inspired But Cannot Deliver Knowledge Management**, in *California Management Review*, Vol.41, No.4, Summer.
- McGill M.E., Slocum Jr. J.W. and Lei D., 1992, **Management Practices in Learning Organizations**, in *Organizational Dynamics*, Vol.21, No.1, Summer, pp5-17.
- McGill M. E and Slocum Jr. J.W., 1993, **Unlearning the Organization**, in *Organizational Dynamics*, Vol.22, No.2, Autumn, pp67-78.
- McGill M. E and Slocum Jr. J.W., 1995, **Executive Development in Learning Organizations**, in *American Journal of Management Development*, Vol. 1, No.2, pp23-30. <http://www.emerald-library.com/brev/15901bc1.htm>.



- McKern B., 1993, **An Evolutionary Approach to Strategic Management in the International Firm**, in *Implementing Strategic Processes : Change, Learning and Co-operation*, Lorange P., Chakravarthy B., Roos J. and Van de Ven A. (Eds.), Basil Blackwell, Oxford, pp 349-372.
- Mclaughlin H. and Thorpe R., 1993, **Action Learning – A Paradigme in Emergence : the Problems Facing a Challenge to Traditional Management Education and Development**, in *British Journal of Management*, Vol.4, pp19-27.
- Miles R.E. and Snow C.C., 1986, **Organizations : New Concepts for New Forms**, in *California Management Review*, Vol. 28, No.3, Spring, pp62-73.
- Miller D., 1996, **A Preliminary Typology of Organizational Learning :Synthesizing the Literature**, in *Journal of Management*, Vol.22, No.3, pp485-505.
- Miller D., Greenwood R. et Hinings, 1999, **Miser sur le chaos créateur ou évoluer dans la continuité. Le schisme entre les perspectives normative et universitaire du changement organisationnel**, pp158-164. (Numéro spécial de la revue Internationale de Gestion, 1999, **Transformer l'organisation. Pourquoi, comment et vers quoi les organisations se transforment**, vol 24, No 3, automne)
- Miner A.S. and Haunschild P.R., 1995, **Population Level Learning**, in *Research in Organizational Behavior*, eds. Staw B.M. and Cummings L.L., Vol. 17, pp115-166.
- Mintzberg H., 1991, **The Effective Organization : Forces and Forms**, in *Sloan Management Review*, Vol.32, No.2, Winter, pp54-67.
- Mintzberg H., 1994, **L'obsession du contrôle n'est qu'une illusion**, in *L'Expansion Management Review*, été, pp93-100.
- Mintzberg H., 1995, **Quelques rêveries sur le management**, in *L'Expansion Management Review*, septembre, pp6-15.
- Mintzberg H., 1996, **Some Surprising Things about Collaboration-Knowing How People Connect Makes It Work Better**, in *Organizational Dynamics*, Vol.25, No.4, Spring, pp60-71.
- Mintzberg H., 1998, **La stratégie de l'éléphant**, in *L'Expansion Management Review*, mars, pp6-16.
- Mintzberg H., 1999, **Organigraphs : Drawing How Companies Really Work**, in *Harvard Business Review*, september-october, pp87-94.
- Mintzberg H., Ahlstrand B. et Lampel J., 1999, **Transformer l'entreprise**, pp122-130. (Numéro spécial de la revue Internationale de Gestion, 1999, **Transformer l'organisation. Pourquoi, comment et vers quoi les organisations se transforment**, vol 24, No 3, automne)
- Mintzberg H and Lampel J., 1999, **Reflecting on the Strategy Process**, in *Sloan Management Review*, Vol.40, No.3, Spring, pp21-30.
- Mizruchi M. and Fein L.C., 1999, **The Social Construction of Organizational Knowledge : A Study of The Uses of Coercive, Mimetic, and Normative Isomorphism**, in *Administrative Science Quarterly*, Vol.44, pp653-683.
- Moingeon B. et Ramanantsoa B., 1995, **Comment rendre l'entreprise apprenante**, in *L'Expansion Management Review*, septembre, pp98-103.
- Mowery D.C., Oxley J.E. and Silverman B.S., 1996, **Strategic Alliances and Interfirm Knowledge Transfer**, in *Strategic Management Journal*, Special Issue : KNOWLEDGE AND THE FIRM, Vol.17, december, pp77-91.
- Midler C., 1995, **Un entretien avec Christophe Midler : Une affaire d'apprentissage collectif**, in *L'Expansion Management Review*, mars, pp71-79.
- Miles R.E., Snow C.C., Mathews J.A., Miles G. and Coleman Jr H.J., 1997, **Organizing in the Knowledge Age : Anticipating the Cellular Form**, in *Academy of Management Executive*, Vol.11, No.4, pp7-24.
- Miles G., Miles R.E., Perrone V. and Edvinsson L., 1998, **Some Conceptual and Research Barriers to the Utilization of Knowledge**, in *California Management Review*, Special Issue : KNOWLEDGE AND THE FIRM, Vol.40, No.3, Spring, pp281-288.
- Milliot E., 1999, **Les modes de fonctionnement de l'organisation informationnelle**, in *Revue Française de Gestion*, septembre-octobre, No125.
- Miner A.S. and Anderson P., **Industry and Population – Level Learning : Organizational, Interorganizational, and Collective Learning Process**, in *Advances in Strategic Management*, Baum J.A.C.(Series Ed), Miner A.S. and Anderson P. (Volume Ed), JAI Press Inc., Connecticut, 1999, Vol.16, pp1-30.

- Mitra A., Winfrey F.L. and Michalisin M.D., 1998, **Identifying Sources of Competitive Advantage for New Form Organizations**, in *Strategic Change*, Vol.7, pp81-88.
- Mitsugi Y., Takimoto M. et Yamazaki M, 1999, **La technologie au service de l'information**, in *L'Expansion Management Review*, mars, pp 76-81.
- Mohrman S.A. and Mohrman A.M., 1997, **Fundamental Organizational Change as Organizational Learning : Creating Team-Based Organizations**, in *Research in Organizational Change and Development*, eds. Pasmore W.A. and Woodman R.W., Vol.10, pp197-228.
- Moore K. and Birkinshaw J., 1998, **Managing Knowledge in Global Service Firms : Centers of Excellence**, in *Academy of Management Executive*, Vol.12, No.4, pp81-92.
- Moorman C. and Miner A.S., 1998, **Organizational Improvisation and Organizational Memory**, in *Academy of Management Review*, Vol.23, No.4, pp698-723.
- Moss Kanter R., 1988, **When a Thousand Flowers Bloom : Structural, Collective and Social Conditions for Innovation in Organization**, in *Research in Organizational Behavior*, eds. Staw B.M. and Cummings L.L., Vol. 10, pp169-211.
- Moss Kanter R. and Eccles R.G., 1992, **Making Network Research Relevant to Practice**, (Conclusion) in Nohria N. and Eccles R. (Editors), *Networks and Organizations : Structure, Form, and Action*, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts, 1992, pp521-527.
- Nadler D.A. and Tushman M.L., 1999, **The Organization of the Future : Strategic Imperatives and Core Competencies for the 21<sup>st</sup> Century**, in *Organizational Dynamics*, Vol.28, No.1, Summer, pp45-59.
- Nahapiet J. and Ghoshal S., 1998, **Social Capital, Intellectual Capital and The Organizational Advantage**, in *Academy of Management Review*, Vol.23, No.2, pp242-266.
- Nelson R.R., 1991, **Why do Firms Differ, and how does it Matter?**, in *Strategic Management Journal*, Vol.12, pp61-74.
- Nevis E.C., DiBella A.J. and Gould J.M., 1995, **Understanding Organizations as Learning Systems**, in *Sloan Management Review*, Vol.36, No.2, Winter, pp73-85.
- Nielsen R.P., 1993, **Woolman's « I Am We » Triple-Loop Action-Learning : Origin and Application in Organization Ethics**, in *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol.29, No.1, March, pp117-138.
- Nohria N. and Eccles R., 1992, **Face-to-Face : Making Network Organizations Work**, in Nohria N. and Eccles R. (Editors), *Networks and Organizations : Structure, Form, and Action*, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts, 1992, pp288-308.
- Normann R., 1985, **Developing Capabilities for Organizational Learning**, in Pennings J.M. and Associates (Editors), *Organizational Strategy and Change*, Jossey-Bass, CA, San Francisco, 1985, pp217-248.
- Nutt P.C. and Backoff R.W., 1997, **Transforming Organizations with Second-Order Change**, in *Research in Organizational Change and Development*, eds. Pasmore W.A. and Woodman R.W., Vol.10, pp229-274.
- Nutt P.C. and Backoff R.W., 1997, **Organizational Transformation**, in *Journal of Management Inquiry*, Vol.6, No.3, September, pp235-254.
- Nystrom P.C. and Starbuck W.H., 1984, **To Avoid Organizational Crises, Unlearn**, in *Organizational Dynamics*, Vol.12, No.4, Spring, pp53-65.
- O'Dell C. and Grayson C.J., 1998, **If Only we Knew what we Know : Identification and Transfer of Internal Best Practices**, in *California Management Review*, Special Issue : KNOWLEDGE AND THE FIRM, Vol.40, No.3, Spring, pp154-174.
- Ohana P., 1995, **L'art de mesurer la performance sociale**, in *L'Expansion Management Review*, décembre, pp103-111.
- Owen J.M and Lambert F.C., 1995, **Roles for Evaluation in Learning Organizations**, in *Evaluation*, Vol.1, No.2, pp237-250.
- Palmer I. and Dunford R., 1996, **Conflicting Uses of Metaphors : Reconceptualizing Their Use In The Field Of Organizational Change**, in *Academy of Management Review*, Vol.21, No.3, pp691-717.
- Pascale R.T., 1999, **Naviguer aux frontières du chaos**, in *L'Expansion Management Review*, septembre, pp15-26. (Pascale R.T., 1999, *Surfing the Edge of Chaos*, in *Sloan Management Review*, Spring, Vol.40, No3).
- Pérez-Bustamante G., 1999, **Knowledge Management in Agile Innovative Organizations**, in *Journal of Management*, Vol.3, No.1, pp6-17. <http://www.emerald-library.com/brev/23003aa1.htm>.

- Perry N., 1993, **Scientific Communication, Innovation Networks and Organization Structures**, in *Journal of Management Studies*, Special Issue : Knowledge Workers and Contemporary Organizations, Vol. 30, No 6, November, pp957-973.
- Pfeffer J., 1996, **When It Comes to « Best Practices » - Why Do Smart Organizations Occasionally Do Dumb Things?**, in *Organizational Dynamics*, Vol.25, No.1, Summer, pp33-44.
- Pfeffer J. and Sutton R.I., 1999, **Knowing « What » to Do Is Not Enough :Turning Knowledge Into Action**, in *California Management Review*, Vol.42, No.1, Fall, pp83-108.
- Plourde L. et Benoit R., 2000, **La réingénierie des processus : une étude de cas**, in *Revue : Organisations & Territoires*, Vol.9, No.2, Été, pp101-111.
- Porter G. and Tansky J.-W., 1996, **Learning Orientation of Employees : Moving Toward Organization-Based Assessment**, in *Human Resource Development Quarterly*, Vol.7, No2, Summer, pp165-178.
- Prasad A. and Prasad P., 1998, **Everyday Struggles at the Workplace : the Nature and Implications of Routine Resistance in Contemporary Organizations**, in *Research in the Sociology of Organizations*, ed. Bacharach S.B., JAI Press Inc., Connecticut, Vol.15, pp225-257.
- Preskill H. and Torres R.T., 1999, **Building Capacity for Organizational Learning Through Evaluative Inquiry**, in *Evaluation*, Vol.5, No.1, pp42-60.
- Purser R.E. and Pasmore W.A., 1992, **Organizing for Learning**, in *Research in Organizational Change and Development*, eds. Pasmore W.A. and Woodman R.W., Vol.6, pp37-114.
- Quinn J.Q., Anderson P. and Finkelstein S., 1996, **La gestion du capital intellectuel : comment tirer le meilleur parti des meilleurs**, in *Harvard Business Review*, Le Knowledge Management, éd. Editions d'Organisation, Paris, 1999, pp232-262.
- Quinn J.Q., 1999, **Strategic Outsourcing : Leveraging Knowledge Capabilities**, in *Sloan Management Review*, Vol.40, No.4, Spring, pp9-21.
- Rabardel P., 1999, **Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale élargie**, in Clot Y. (sous la direction de), *Avec Vygotski*, ed. La Dispute, Paris, 1999.
- Raelin J.A., 1997, **Action Learning and Action Science : Are They Different?**, in *Organizational Dynamics*, Vol.26, No.1, Summer, pp21-34.
- Raelin J.A., 1997, **A Model of Work-Based Learning**, in *Organization Science*, Vol.8, No.6, November-December, pp563-578.
- Renolds R. and Ablett A., 1998, **Transforming the Rhetoric of Organizational Learning to the Learning Organization**, in *The Learning Organization*, Vol.5, Issue1, <http://www.emerald-library.com/brev/11905ac1.htm>.
- Reio Jr. T. and Wiswell A., 2000, **Field Investigation of the Relationship among Adult Curiosity, Workplace Learning, and Job Performance**, in *Human Resource Development Quarterly*, Vol.11, No.1, Spring, pp5-30.
- Richter I., 1998, **Individual and Organizational Learning at the Executive Level**, in *Management Learning*, Special Issue : Organizational Learning and the Learning Organization : Diverging Communities of Practice?, Vol.29, No.3, September, pp299-316.
- Roche J., 1999, **Que faut-il entendre par professionnalisation?**, in *Education Permanente*, No.140, pp35-50.
- Romme A.G.L., 1997, **Work, Authority and Participation : the Scenario of Circular Organizing**, in *Journal of Organizational Change Management*, Vol.10, No.2, pp156-166. <http://www.emerald-library.com/brev/02310bd1.htm>.
- Romme A.G.L., 1997, **Organizational Learning, Circularity and Double-linking**, in *Management Learning*, Vol.28, No.2, pp149-160.
- Romme A.G.L. and Van Witteloostuijn A., 1999, **Circular Organizing and Triple Loop Learning**, in *Journal of Organizational Change Management*, Vol.12, No.5, pp439-453. <http://www.emerald-library.com>
- Rondeau A., 1999, **Transformer l'organisation. Vers un modèle de mise en œuvre**, pp148-157. (Numéro spécial de la revue Internationale de Gestion, 1999, **Transformer l'organisation. Pourquoi, comment et vers quoi les organisations se transforment**, vol 24, No 3, automne)
- Rondeau A., 1999, **La transformation des organisations. Les forces qui façonnent l'organisation et le travail**, in *Disparition ou Réorganisation du Travail ?*, Leclerc M. (Sous la direction de), éd. Presses de l'Université de l'Université du Québec, Sainte-Foy, Québec, 1999, pp15-30.
- Rossett A., 1999, **Knowledge Management Meets Analysis**, in *Training & Development*, May, pp63-68.

- Roth G.L. and Senge P.M., 1996, **From Theory to Practice : Research Territory, Processes and Structure at an Organizational Learning Centre**, in *Journal of Organizational change Management*, Vol.9, No.1, pp92-106. <http://www.emerald-library.com/brev/02309ag1.htm>.
- Roth G.L. and Kleiner A., 1998, **Developing Organizational Memory Through Learning Histories**, in *Organizational Dynamics*, Vol.27, No.2, Autumn, pp43-60.
- Rouleau L., **Le «malaise» du management intermédiaire en contexte de réorganisation : éclatement et renouvellement identitaires**, pp. 96-101. (Numéro spécial de la revue Internationale de Gestion, 1999, **Transformer l'organisation. Pourquoi, comment et vers quoi les organisations se transforment**, vol 24, No 3, automne)
- Rowley J., 2000, **From Learning Organization to Knowledge Entrepreneur**, in *Journal of Knowledge Management*, Vol.4, No.1, pp7-15. (<http://www.emerald-library.com/>)
- Roy M., **Les équipes semi-autonomes au Québec et la transformation des organisations**, pp. 76-85. (Numéro spécial de la revue Internationale de Gestion, 1999, **Transformer l'organisation. Pourquoi, comment et vers quoi les organisations se transforment**, vol 24, No 3, automne)
- Ruggles R., 1998, **The State of the Notion : Knowledge Management in Practice**, in *California Management Review*, Special Issue : KNOWLEDGE AND THE FIRM, Vol.40, No.3, Spring, pp80-89.
- Rugman A. et D'Cruz J., 1997, **La suprématie annoncée des réseaux**, in *L'Expansion Management Review*, décembre, pp62-69. (Rugman A. et D'Cruz, 1997, The Flagship Theory, in *European Management Journal*, Vol.15, No4, août).
- Sanchez R. and Mahoney J.T., 1996, **Modularity, Flexibility, and Knowledge Management in Product and Organization Design**, in *Strategic Management Journal*, Special Issue : KNOWLEDGE AND THE FIRM, Vol.17, december, pp63-76.
- Sandelands L.E. and Stablein R.E., 1987, **The Concept of Organization Mind**, in *Research in the Sociology of Organizations*, ed. Bacharach S.B., JAI Press Inc., Connecticut, Vol.5, pp135-161.
- Sarvary M., 1999, **Knowledge Management and Competition in the Consulting Industry**, in *California Management Review*, Vol. 41, No.2, Winter, pp95-107.
- Senge P.M., 1990, **The leader's New Work : Building Learning Organizations**, in *Sloan Management Review*, Vol.32, No.1, Fall, pp7-23.
- Senge P.M., 1993, **Transforming the Practice of Management**, in *Human Resource Development Quarterly*, Vol.4, No.1, Spring, pp5-37.
- Serres M., 1999, **La troisième révolution technologique**, Conférence présentée lors d'un colloque tenu au mont Sainte-Anne les 7 et 8 octobre 1998, cédérom in *Disparition ou Réorganisation du Travail ?*, Leclerc M. (Sous la direction de), éd. Presses de l'Université de l'Université du Québec, Sainte-Foy, Québec, 1999.
- Schein E.H., 1984, **Coming to a New Awareness of Organizational Culture**, in *Sloan Management Review*, Vol.25, No.2, Winter, pp3-16.
- Schein E.H., 1988, **Organization Socialization and the Profession of Management**, in *Sloan Management Review*, Vol.30, No.1, Fall, pp53-65.
- Schein E.H., 1988, **Does Japanese Management Style Have a Message for American Managers ?**, in Katz R. (ed), *Managing Professionals in Innovative Organizations. A Collection of Readings*, Ballinger Publishing Company, Cambridge, Massachusetts, 1988, pp370-383.
- Schein E.H., 1990, **A General Philosophy of Helping : Process Consultation**, in *Sloan Management Review*, Vol.31, No.3, Spring, pp57-64.
- Schein E.H., 1993, **How Can Organizations Learn Faster? The Challenge of Entering the Green Room**, in *Sloan Management Review*, Vol.34, No.2, Winter, pp85-92.
- Schein E.H., 1993, **On Dialogue, Culture and Organizational Learning**, in *Organizational Dynamics*, Vol.22, No.2, Autumn, pp40-51.
- Schein E.H., 1996, **Culture : The Missing concept in Organization Studies**, in *Administrative Science Quarterly*, Vol.41, No.2, June, pp229-240.
- Schein E.S., 1996, **Three Cultures of Management : The Key to Organizational Learning**, in *Sloan Management Review*, Vol.38, No.1, Fall, pp9-20.

- Schein E.H., 1997, **Organizational Learning : What Is New?**, in *Current Topics in Management*, eds. Rahim M.A., Golembiewski R.T. and Pate L.E., Vol.2, pp11-25.
- Schein E.H., 1999, **Empowerment, Coercive Persuasion and Organizational Learning : do they Connect ?**, in *The Learning Organization*, Vol.6, No.4, pp163-172, <http://www.emerald-library.com/brev/11906dc1.htm>.
- Schneider S.C. and Angelmar R., 1993, **Cognition in Organizational Analysis : Who's Minding the Store?**, in *Organization Studies*, Vol.14, No.3, pp347-374.
- Schoemaker P.J.H., 1992, **How to Link Strategic Vision to Core Capabilities**, in *Sloan Management Review*, Vol.34, No.1, Fall, pp67-81.
- Schon D.A. 1975, **Deutero-Learning in Organizations : Learning for Increased Effectiveness**, in *Organizational Dynamics*, Vol.4, No.1, pp2-16.
- Seibert K.W., 1999, **Reflection-in-Action : Tools for Cultivating On-the-job Learning Conditions**, in *Organizational Dynamics*, Vol.23, No.3, Winter, pp54-65.
- Shrivastava P., 1983, **A Typology of Organizational Learning Systems**, in *Journal of Management Studies*, Special Issue : Organizational Learning, Argyris C. and Schön D.A. (Editors), Vol. 20, No.1, January, pp7-28.
- Siegel D., 2000, **L'e-business redessine l'entreprise**, in *L'Expansion Management Review*, No.97, Juin, pp106-112.
- Simon H.A., 1991, **Bounded Rationality and Organizational Learning**, in *Organization Science*, Vol.2, No.1, February, Special Issue : Organizational Learning : Papers in Honor of (and by) James G. March, pp125-134.
- Sitkin S.B., 1996, **Learning Through Failure**, in Cohen M.D. and Sproull L.S. (Editors), *Organizational Learning*, ed.Sage Publications, Thousand Oaks, 1996, pp541-577.
- Slocum Jr. J.W., McGill M. and Lei D.T., 1994, **The New Learning Strategy : Anytime, Anything, Anywhere**, in *Organizational Dynamics*, Vol.23, No.2, Autumn, pp33-47.
- Smith P.A.C., 1999, **The Learning Organization Ten Years On : A Case Study**, in *The Learning Organization*, Vol.6, No.5, pp217-223. <http://www.emerald-library.com>
- Snell S.A., Youndt M.A. and Wright P.M., 1996, **Establishing a Framework for Research in Strategic Human Resource Management : Merging Resource Theory and Organizational Learning**, in *Research in Personnel and Human Resources Management*, Ferris G.R. (Ed.), JAI Press , Vol.14, pp61-90.
- Snell R and Chak A.M.K., 1998, **The Learning Organization : Learning and Empowerment for Whom ?**, in *Management Learning*, Special Issue : Organizational Learning and the Learning Organization : Diverging Communities of Practice?, Vol.29, No.3, September, pp337-364.
- Snyder W.M. et Wenger E.C., 2000, **Cultivez vos réseaux invisibles**, in *L'Expansion Management Review*, No.96, Mars, pp6-12. (Snyder W.M. and Wenger E.C., 2000, *Communities of Practice : The Organizational Frontier*, in *Harvard Business Review*, January-February).
- Spear S. and Bowen H.K., 1999, **Decoding the DNA of the Toyota Production System**, in *Harvard Business Review*, september-october, pp97-106.
- Spender J.C., 1994, **Knowing, Managing and Learning. A Dynamic Managerial Epistemology**, in *Management Learning*, Vol.25, No.3, pp387-412.
- Spender J.C., 1996, **Making Knowledge the Basis of a Dynamic Theory of the Firm**, in *Strategic Management Journal*, Special Issue : KNOWLEDGE AND THE FIRM, Vol.17, december, pp45-62.
- Spender J.C. and Grant R.-M., 1996, **Knowledge and the Firm : Overview**, in *Strategic Management Journal*, Special Issue : KNOWLEDGE AND THE FIRM, Vol.17, december, pp5-9.
- Spender J.C., 1998, **The Dynamics of Individual and Organizational Knowledge**, in *Managerial And Organizational Cognition. Theory, Methods and Research*, Eden C. and Spender J.C. (Eds), Sage Publications, London, 1998, pp13-39.
- Spender J.C., 1998, **Pluralist Epistemology and the Knowledge-based Theory of the Firm**, in *Organization*, Vol.6, No.3, pp233-256.
- Srivastva S, Bilimoria D., Cooperrider and Fry R.E., 1995, **Management and Organization Learning for Positive Global Change**, in *Management Learning*, Vol.26, No.1, pp37-54.
- Starbuck W.H., 1992, **Learning by Knowledge-Intensive Firms**, in *Journal of Management Studies*, Vol.29, No.6, November, in Cohen M.D. and Sproull L.S. (Editors), *Organizational Learning*, ed.Sage Publications, Thousand Oaks, 1996.

- Starbuck W.H., 1993, **Keeping a Butterfly and an Elephant in a House of Cards : the Elephants of Exceptional Success**, in *Journal of Management Studies*, Special Issue : Knowledge Workers and Contemporary Organizations, Vol. 30, No 6, November, pp885-921.
- Stata Ray, 1989, **Organizational Learning –The Key to Management Innovation**, in *Sloan Management Review*, Vol.30, No.3, Spring, pp63-74.
- St.Clair L. and Quinn R.E., 1997, **Progress Without Precision : The Value of Ambiguity as a Tool for Learning about Organizational Phenomena**, in *Research in Organizational Change and Development*, eds. Pasmore W.A. and Woodman R.W., Vol.10, pp105-129.
- Steiner L., 1998, **Organizational Dilemmas as Barriers to Learning**, in *The Learning Organization*, Vol.5, Issue 4, <http://www.emerald-library.com/brev/11905de1.htm>.
- Sternberg R.J., 1997, **Managerial Intelligence : Why IQ Isn't Enough**, in *Journal of Management*, Vol.23, No.3, pp475-493.
- Stewart T.A., 1995, **How a Little Company Won Big by Betting on Brainpower**, in *Fortune*, 4 september, pp121-122.
- Stewart T.A., 1995, **Getting Real about Brainpower**, in *Fortune*, 27 november, pp201-203.
- Storck J. and Hill P.A., 2000, **Knowledge Diffusion through «Strategic Communities»**, in *Sloan Management Review*, Vol.41, No.2, Winter.
- Suchman L., 2000, **Organizing Alignment : A Case of Bridge-Building**, in *Organization*, Special Issue on Knowing in Practice, Vol.7, No.2, May, pp311-327.
- Swain P., 1999, **Organizational Learning: Developing Leaders to Deal with Continous Change - a Strategic Human Resource Perspective**, in *The Learning Organization*, Vol.6, No.1, pp30-37, <http://www.emerald-library.com/brev/11906ac1.htm>.
- Swan J., Newll S., Scarbrough H. and Hislop D., 1999, **Knowledge Management and Innovation : Networks and Networking**, in *Journal of Knowledge Management*, Vol.3, No.4, pp262-275. (<http://www.emerald-library.com/>)
- Szulanski G., 1996, **Exploring Internal Stickiness : Impediments to the Transfer of Best Practice within the Firm**, in *Strategic Management Journal*, Special Issue : KNOWLEDGE AND THE FIRM, Vol.17, december, pp27-43.
- Teece D.J., 1998, **Capturing Value from Knowledge Assets : the New Economy, Markets for Know-How, and Intangible Assets**, in *California Management Review* , Special Issue : KNOWLEDGE AND THE FIRM, Vol.40, No.3, Spring,pp55-79.
- Teece D.J., 1998, **Research Directions for Knowledge Management**, in *California Management Review* , Special Issue : KNOWLEDGE AND THE FIRM, Vol.40, No.3, Spring,pp289-292.
- Terziovski M., Howell A., Sohal A and Morrison M., 2000, **Establishing mutual dependence between TQM and the learning organization : a multiple case study analysis**, in *The Learning Organization*, Vol.7, no.1, pp23-31.
- Thomas A.B. et Al-Maskati H., 1997, **Contextual Influences on Thinking in Organizations : Learner and Tutor Orientations to Organizational Learning**, in *Journal of Management Studies*, Special Issue : Thinking in Organizations, Vol.34, No.6, November, pp851-870.
- Tomasko R., 1994, **Six remèdes pour guérir les structures malades**, in *L'Expansion Management Review*, automne, pp68-73. (Tomasko R., 1993, Rethinking the Organizational Architecture, in *Prism*, No4.)
- Torraco R.J., 1999, **Integrating Learning with Working : a Reconception of the Role of Workplace Learning**, in *Human Resource Development Quaterly*, Vol.10, No3,Fall, pp249-296.
- Toupin L., 1991, **L'entreprise du savoir et les savoirs en entreprise : dérive ou ancrage?**, in *Sociologies et sociétés*, Vol. XXIII, No.1, printemps, pp109-129.
- Thorberry N., 1997, **L'art d'être visionnaire**, in *L'Expansion Management Review*, juin, pp16-23. (Thorberry N., 1997, A View about Vision, in *European Management Journal*, Vol. 15, No1, february).
- Tremblay D.-G. et Rolland D., 2000, **L'organisation à la japonaise : ses sources de succès et sa transférabilité à l'extérieur du Japon**, in *Revue : Organisations & Territoires*, Vol.9, No.2, Été, pp29-43.
- Tsoukas H., 1996, **The Firm as a Distributed Knowledge System : A Constructionist Approach**, in *Strategic Management Journal*, Special Issue : KNOWLEDGE AND THE FIRM, Vol.17, december, pp11-25.
- Tyre M.J. and Von Hippel E., 1997, **The Situated Nature of Adaptive Learning in Organizations**, in *Organization Science*, Vol.8, No.1, January-February, pp71-83.

- Ulrich D., Jick T. and Von Glinow M.A., 1993, **High-Impact Learning : Building and Diffusing Learning Capability**, in *Organizational Dynamics*, Vol.22, No.2, Autumn, pp 52-66.
- Ulrich D., 1998, **Intellectual Capital=Competence X Commitment**, in *Sloan Management Review*, Vol.39, No.2, Winter, pp15-26.
- Van Buren M.E., 1999, **A Yardstick for Knowledge Management**, in *Training & Development*, May, pp71-78.
- Van Der Bent J., Paauwe J. and Williams R., 1999, **Organizational Learning : an Exploration of Organizational Memory and its Role in Organizational Change Processes**, in *Journal of Organizational Change Management*, Vol.12, No.5, pp377-404. (<http://www.emerald-library.com/>)
- Van de Krogt F.J., 1998, **Learning Network Theory : The Tension Between Learning Systems and Work Systems in Organizations**, in *Human Resource Development Quarterly*, Vol.9, No.2, Summer, pp157-177.
- Van Deusen C.A. and Mueller C.B., 1999, **Learning in Acquisitions : Understanding the Relationship Between Exploration, Exploitation and Performance**, in *The Learning Organization*, Vol.6, No.4, pp186-193. <http://www.emerald-library.com>
- Van Maanen J. and Schein E.H., 1979, **Toward a Theory of Organizational Socialization**, in *Research in Organizational Behavior*, eds. Staw B.M. and Cummings L.L., Vol. 1, pp209-264.
- Venkatraman N., 1995, **Les fondements stratégiques de l'entreprise en réseau**, in *L'Expansion Management Review*, décembre, pp116-119.
- Venkatraman N. et Henderson J.C., 1999, **Entreprise virtuelle cherche architecte**, in *L'Expansion Management Review*, mars, pp7-17. (Venkatraman N. and Henderson J.C., 1998, **Real Strategies for Virtual Organizing**, in *Sloan Management Review*, Vol.40, No.1, Fall, pp33-48).
- Vince R., 1995, **Emphasizing Learning in Management Research**, in *Management Learning*, Vol.26, No.1, pp55-71.
- Von Krogh G., 1998, **Care in Knowledge Creation**, in *California Management Review*, Special Issue : KNOWLEDGE AND THE FIRM, Vol.40, No.3, Spring, pp133-153.
- Walsh J.P. and Ungson G.R., 1991, **Organizational Memory**, in *Academy of Management Review*, Vol.16, No.1, pp57-91.
- Weick K.E. and Daft R.L., 1983, **The Effectiveness of Interpretation Systems**, in Cameron K.S. and Whetten D.A. (Editors), *Organizational Effectiveness*, éd. Academic Press, New York, 1983, pp71-93.
- Weick K.E. and Roberts K.H., 1993, **Collective Mind in Organizations**, in *Administrative Science Quarterly*, Vol.38, No.3, pp357-381 in Cohen M.D. and Sproull L.S. (Editors), *Organizational Learning*, ed. Sage Publications, Thousand Oaks, 1996, pp330-358.
- Weick K.E., 1993, **Organizational Redesign As Improvisation**, in Huber G.P. and Glick W.H. (Editors), *Organizational change and Redesign. Ideas and Insights for Improving Performance*, ed. Oxford University Press, New York, 1993, pp346-379.
- Weick K. E. and Westley F., 1996, **Organizational Learning : Affirming an Oxymoron**, in Clegg S.T., Hardy C. and Nord W.R. (Editors), *Handbook of Organization Studies*, éd.Sage, London, 1996, pp440-458.
- Weingart L.R., 1997, **How did they do that ? The Ways and Means of Studying Group Process**, in *Research in Organizational Behavior*, eds. Staw B.M. and Cummings L.L., Vol. 19, pp189-239.
- Wenger E., 2000, **Communities of Practice and Social Learning Systems**, in *Organization*, Special Issue on Knowing in Practice, Vol.7, No.2, May, pp225-246.
- Winch G. and Schneider E., 1993, **Managing the Knowledge – Based Organization : The Case of Architecture Practice**, in *Journal of Management Studies*, Special Issue : Knowledge Workers and Contemporary Organizations, Vol. 30, No 6, November, pp923-937.
- Womack J. et Jones D., 1994, **De la production allégée à l'entreprise «sans graisse»**, in *L'Expansion Management Review*, été, pp6-16. (Womack J. and Jones D., 1994, *From Lean Production to the Lean Enterprise*, in *Harvard Business Review*, march-avril).
- Wood S., 1989, **The Japanese Management Model. Tacit Skills in Shop Floor Participation**, in *Work and Occupations*, Vol.16, No 4, november, pp446-460.
- Wiig K.M., 1999, **What Future Knowledge Management Users May Expect**, in *Journal of Knowledge Management*, Vol.3, No.2, pp155-165, <http://www.emerald-library.com/brev/23003bf1.htm>.
- Wildavsky A., 1983, **Information as an Organizational Problem**, in *Journal of Management Studies*, Special Issue : Organizational Learning, Argyris C. and Schön D.A. (Editors), Vol. 20, No.1, January, pp29-40.

- 
- Williams L.K., 1988, **Instant Organizations**, in *Research in the Sociology of Organizations*, ed. Bacharach S.B., JAI Press Inc., Connecticut, Vol.6, pp261-280.
- Williamson O.E., 1999, **Strategy Research : Governance and Competence Perspectives**, in *Strategic Management Journal*, Vol.20, No.12, December, pp1087-1108.
- Willis V.J., 1991, **The New Learning Organization : Should There Be A Chief Learning Officer in the House?**, in *Human Resource Development Quarterly*, Vol.2, No.2, Summer, pp181-187.
- Wyer P. and Mason J., 1999, **Empowerment in Small Businesses**, in *Participation & Empowerment: An International Journal*, Vol.7, No.7, pp180-193, <http://www.emerald-library.com/brev/11807ga1.htm>.
- Yanow D., 2000, **Seeing Organizational Learning : A «Cultural» View**, in *Organization*, Special Issue on Knowing in Practice, Vol.7, No.2, May, pp247-268.
- Zack M.H., 1999, **Developing a Knowledge Strategy**, in *California Management Review*, Vol. 41, No.3, Spring, pp125-146.
- Zack M.H., 1999, **Managing Codified Knowledge**, in *Sloan Management Review*, Vol.40, No.4, Spring, pp45-58.
- Zalesny M.D., Salas E. and Prince C., 1995, **Conceptual and Measurement Issues in Coordination : Implications for Team Behavior and Performance**, in *Research in Personnel and Human Resources Management*, Ferris G.R. (Editor), JAI Press Inc., Greenwich, Vol.13, pp81-115.
- Zimmerman B., 1993, **The Inherent Drive Towards Chaos**, in *Implementing Strategic Processes : Change, Learning and Co-operation*, Lorange P., Chakravarthy B., Roos J. and Van de Ven A. (Eds.), Basil Blackwell, Oxford, pp373-410.



Rubrique : Relation entre les démarches de certification ISO et l'apprentissage organisationnel

- Barrow J-W., 1993, **Does Total Quality Management Equal Organizational Learning?**, in *Quality Progress*, Vol. 26, No 7, July, pp39-43.
- Cole R.E., 1998, **Learning from the Quality Movement : What Did and Didn't Happen and Why?**, in *California Management Review*, Vol.41, No.1, Fall, pp43-73.
- Ghoshal S. and Bartlett A., 1994, **Linking Organizational Context and Managerial Action : the Dimensions of Quality of Management**, in *Strategic Management Journal*, Vol.15, pp91-112.
- Grant R., Shani R., et Krishnan R., 1994, **Le TQM, une vraie rupture managériale**, in *L'Expansion Management Review*, été, pp48-59. (Grant R., Shani R., and Krishnan R., 1994, TQM's Challenge to Management Theory and Practice, in *Sloan Management Review*, winter, Vol.35, No 2).
- Hackman J-R. and Wageman R., 1995, **Total Quality Management : Empirical, Conceptual, and Practical Issues**, in *Administrative Science Quarterly*, Vol.40, No.2, pp309-342.
- Ho S.K.M., 1999, **Total Learning Organization**, in *The Learning Organization*, Vol.6, No.3, pp116-120. <http://www.emerald-library.com>
- Hodgetts R.M., Luthans F. and Lee S.M., 1994, **New Paradigm Organizations : From Total Quality to Learning to World-Class**, in *Organizational Dynamics*, Vol.22, No.3, Winter, pp5-19.
- Kélada J., 1994, **Pas de reengineering sans qualité totale**, in *L'Expansion Management Review*, été, pp60-65.
- Knights D. and McCabe D., 1999, **« Are There No Limits to Authority? » :TQM and Organizational Power**, in *Organization Studies*, Vol.20, No.2, pp197-224.
- Lawler III E.E., 1994, **Total Quality Management and Employee Involvement : Are they Compatible ?**, in *Academy of Management Executive*, Vol.8, No.1, pp68-76.
- Manz C.C. and Stewart G.L., 1997, **Attaining Flexible Stability by Integrating Total Quality Management and Socio-technical Systems Theory**, in *Organization Science*, Vol.8, No.1, January-February, pp59-70.
- Prabhu V., Appleby, Yarrow D. and Mitchell E., 2000, **The Impact of ISO 9000 and TQM on Best Practice/Performance**, in *The TQM Magazine*, Vol.12, No.2, pp84-91. (<http://www.emerald-library.com/>)
- Price M. et Chen E., 1994, **Conduire un «start-up» vers l'âge de raison**, in *L'Expansion Management Review*, été, pp66-75.
- Reeves C.-A. and Bednar D.-A., 1994, **Defining Quality : Alternatives and Implications**, in *Academy of Management Review*, Vol. 19, No 3, pp419-445.
- Roelens N., 1999, **Efficacité collective et transactions symboliques autour de la question de la qualité**, in *Education Permanente*, No.140, pp95-121.
- Sitkin S-B., Sutcliffe K-M. and Schroeder R-G., 1994, **Distinguishing Control from Learning in Total Quality Management : a Contingency Perspective**, in *Academy of Management Review*, Vol. 19, No 3, pp537-564.
- Schonberger R.J., 1994, **Human Resource Management Lessons from a Decade of Total Quality Management and Reengineering**, in *California Management Review*, Vol. 36, No.4, Summer, pp109-123.
- Uzumeri M.V., 1997, **ISO 9000 and other Metastandards : Principles for Management Practice?**, in *Academy of Management Executive*, Vol.11, No.1, pp21-36.
- Victor B., Boynton A. and Stephens-Jahng T., 2000, **The Effective Design of Work Under Total Quality Management**, in *Organization Science*, Vol.11, No.1, January-February, pp102-117.
- Westphal J-D., Gulati R. and Shortell S-M., 1997, **Customization or Conformity? An Institutional and Network Perspective on the Content and Consequences of TQM Adoption**, in *Administrative Science Quarterly*, Vol.42, No.2, pp366-394.
- Weick K.E., 1991, **The Nontraditional Quality of Organizational Learning**, in *Organization Science*, Vol.2, No.1, February, Special Issue : Organizational Learning : Papers in Honor of (and by) James G. March, pp116-124.
- Winter S.G., 1994, **Organizing for Continuous Improvement. Evolutionary theory Meets the Quality Revolution**, in Cohen M.D. and Sproull L.S. (Editors), *Organizational Learning*, ed.Sage Publications, Thousand Oaks, 1996, pp460-483.
- Zbaracki M-J., 1998, **The Rhetoric and Reality of Total Quality Management**, in *Administrative Science Quarterly*, Vol.43, No.3, pp602-636.

---

Rubrique : Les normes

- Cochy F., Garel J.-P. et de Terssac G., 1998, **Comment l'écrit travaille l'organisation : les cas des normes ISO 9000**, in *Revue Française de Sociologie*, octobre-décembre, pp673-699.
- Conein B., 1998, **La notion de routine : problème de définition**, in *Sociologie du Travail*, No.4, pp479-489.
- Debuisson S., 1998, **Regard d'un sociologue sur la notion de routine dans la théorie évolutionniste**, in *Sociologie du Travail*, No.4, pp491-502, in Numéro spécial « A quoi sert la notion de routine? », 1998, in *Sociologie du Travail*, No.4.
- Grosjean M. et Lacoste M., 1998, **L'oral et l'écrit dans les communications de travail ou les illusions du «tout écrit»**, in *Sociologie du Travail*, No.4, pp439-461, in Numéro spécial « A quoi sert la notion de routine? », 1998, in *Sociologie du Travail*, No.4.
- Pentland B-T. and Rueter H-H., 1994, **Organizational Routines as Grammars of Action**, in *Administrative Science Quarterly*, Vol.39, No.3, pp484-510.
- Reynaud B., 1998, **Les propriétés des routines : outils pragmatiques de décision et modes de coordination collective**, in *Sociologie du Travail*, No.4, pp465-477, in Numéro spécial « A quoi sert la notion de routine? », 1998, in *Sociologie du Travail*, No.4.
- Schulz M., 1998, **Limits to Bureaucratic Growth : The Density Dependence of Organizational Rule Births**, in *Administrative Science Quarterly*, Vol.43, No.4, pp845-876.
- Vertinsky I., Tse D.K. and Lee K., 1990, **Organizational Design and Management Norms : A Comparative Study of Managers' Perceptions in the Peoples's Republic of China, Hong Kong, and Canada**, in *Journal of Management*, Vol.16, No.4, pp853-867.