

- IX^{IEME} CONFERENCE INTERNATIONALE DE MANAGEMENT STRATEGIQUE -
" PERSPECTIVES EN MANAGEMENT STRATEGIQUE "

AIMS 2000

Montpellier
- 24-25-26 Mai 2000 -

APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL :
UNE APPROCHE STRUCTURELLE ET MANAGERIALE

Claudine BATAZZI - Henri ALEXIS

Université Sophia Antipolis
Rés Fabron 7 bis Bd de Montréal
06200 Nice
Tel : 04 93 83 61 91 -- Fax : 04 93 21 28 58

**I - UNE REDEFINITION DES SCHEMES STRUCTURELS POUR UN
DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES**

1. D'une structure pyramidale à une forme de coalition horizontale
2. Vers une conception transversale de l'organisation
3. Le concept d'organisation apprenante : enjeux et limites

**II - ENTREtenir LA DYNAMIQUE D'UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE
ORGANISATIONNEL**

1. Les groupes de travail dans le partage des connaissances : entre l'individu et l'organisation
2. Le management par projet comme stimulant de l'apprentissage organisationnel
3. L'influence managériale dans l'émergence d'un processus organisationnel : est-on confronté à un paradoxe ?

Conclusion

APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL : UNE APPROCHE STRUCTURELLE ET MANAGERIALE

La vélocité des avancées technologiques, le renforcement d'une concurrence locale et internationale exacerbée, les pertes internes de compétences telles que celles occasionnées par les départs en retraites ou les licenciements économiques amènent les organisations à reconsidérer à la fois le développement et la pérennité de leurs connaissances. Fragilisées par l'ensemble des fluctuations du contexte socio-économique environnant, les organisations recherchent un système de traitement et de mémorisation des informations prépondérant à leur croissance ou tout simplement à leur survie. Les travaux relatifs au concept d'apprentissage organisationnel ne sont toutefois pas récents. Dans les années 20, WEBER avait déjà mis en exergue l'enjeu d'un apprentissage collectif en soulignant le fait que les bureaucraties étaient capables d'apprendre d'après leurs propres expériences.

L'apprentissage des entreprises ne se résumerait cependant pas à des processus d'essais itératifs. Des connaissances nouvelles sont par exemple apportées lors de la création d'une entreprise ou dans l'observation d'autres entreprises (benchmarking). Les greffes ou les implants de connaissances non détenues par l'organisation (embauche de nouveaux salariés, fusion, partenariat...) ainsi que la recherche d'informations dans l'environnement (veille technologique) [P. HUBER ; 1991] constituent également des apports de connaissances. Ce papier sera toutefois plus précisément axé sur l'étude d'un processus endogène de création et d'entretien des connaissances. Aussi la profusion des travaux relatifs au processus d'apprentissage organisationnel mêlant les approches théoriques à de parcimonieux récits en milieu réel, impose-t-elle un regroupement sommaire en deux conceptions majeures : [CHARUE ; 1991]

- l'une d'ordre individuel où le processus d'apprentissage organisationnel s'instaure dans l'action d'un ou de plusieurs individus qui construisent et mémorisent les connaissances utiles à l'ensemble de l'organisation [SENGE ; 1991].

- l'autre d'ordre organisationnel où l'organisation est considérée comme une entité indivisible. L'apprentissage ne se réalise pas à travers les actions de ses membres mais demeure au contraire indépendant des actions individuelles.

Les auteurs s'accordent toutefois pour reconnaître qu'un processus d'apprentissage s'exerce dans l'opération de détection des divergences entre les anticipations et la réalité et essentiellement dans la volonté d'effacer ces écarts. Si l'erreur représente la distorsion entre le prévu et le réalisé, l'apprentissage dans son identification puis dans son action, engendrerait un changement à la fois empirique et conceptuel. Il s'agit bien là d'une prise de conscience de l'absence d'un savoir préexistant considéré comme nécessaire pour affronter une modification de l'environnement [BANDURA ; 1977].

En étendant ce raisonnement à un niveau organisationnel, il devient raisonnable d'avancer que toutes les organisations se trouvent de façon permanente confrontées à de nombreuses occasions d'apprentissage. Ces sources d'apprentissage sont les résultantes

de situations quotidiennes tant formatrices que diversifiées. Existe-t-il alors des structures organisationnelles davantage propices que d'autres à l'émergence d'un tel processus d'apprentissage ? Peut-on imaginer une structure-type ? D'autres facteurs entrent-ils en jeu ? Cet article étroitement lié à ces interrogations, constitue le résultat d'une approche théorique sur le sujet complétée par une récente expérience en milieu réel. Le processus d'apprentissage organisationnel sera donc étudié dans une première étape à travers la refonte des schèmes structurels et l'apparition de nouvelles formes d'entreprise, avant d'être envisagé dans une seconde étape, dans sa dimension managériale.

I - UNE REDEFINITION DES SCHEMES STRUCTURELS POUR UN DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES

Les récents remaniements dans les politiques de Gestion des Ressources Humaines suscités tant par la conjoncture économique que par des phénomènes de mode, ont entraîné de profondes mutations structurelles. Les organigrammes des entreprises tendent ainsi à se raccourcir. D'une manière générale, l'organisation de type pyramidal semble céder la place tout au moins dans les discours de ses dirigeants, à des structures "plus plates".

Si les coopérations d'entreprises revêtent diverses formes telles que les fusions, les absorptions, les alliances (comme par exemple la joint venture [EL MADJERI ; 1992]), ou encore les réseaux... ; ce dernier terme recouvre à son tour, de nombreux schèmes organisationnels à l'instar des entreprises en réseau [BUTERA ; 1991], des réseaux d'entreprises...

De même, les travaux de recherche s'orientent vers une nouvelle forme d'organisation, qualifiée de "*transversale*". Les résultats d'une enquête menée auprès d'une trentaine de dirigeants des plus grandes entreprises françaises ont en effet conforté l'idée d'une inclination managériale à la transversalité [TARONDEAU ; JOLIBERT ; CHOFFRAY ; 1994]. Cette forme hybride d'organisation correspondrait parfaitement par la sollicitation des échanges interpersonnels entre les salariés, aux exigences structurelles requises par un processus d'apprentissage organisationnel. En se référant à la hiérarchie des apprentissages de BATESON [BATESON ; 1977], reprise quelques années plus tard par ARGYRIS et SCHON [ARGYRIS ; SCHON ; 1978], l'apprentissage au sein d'un tel contexte serait de second niveau ou niveau II [BATESON ; 1981]. Dans un apprentissage de niveau I encore appelé apprentissage en simple boucle (single loop learning), l'apprentissage est limité à la correction par l'organisation, des écarts entre la situation présente et la situation désirée ; le schéma de référence ne subissant aucune modification. Au contraire dans un apprentissage de niveau II ou apprentissage en double boucle (double loop learning), les normes organisationnelles sont révisées [ARGYRIS ; SCHON ; 1978].

Ainsi les organisations capables d'ajuster leurs styles de management aux remaniements structurels seront de toute évidence adaptées à l'émergence d'un processus d'apprentissage organisationnel. Les organisations dites apprenantes s'insèrent dans cette catégorie. Elles aménagent en effet, leur développement à travers celui de leurs membres en incitant notamment ces derniers à acquérir de nouvelles connaissances

[WEISS ; 1994]. Même les tâches peu qualifiées deviennent des sources d'apprentissage à travers le regroupement par exemple des fonctions de faible qualification [VERNE ; 1993, p. 31].

1. D'une structure pyramidale à une forme de coalition horizontale

Invariablement, en abordant le thème des nouveaux modes de fonctionnement organisationnel, il est usuel d'établir des comparaisons avec un modèle décrit par l'école des relations humaines, celui de la mécanisation des tâches et du travail à la chaîne. Si le Taylorisme prônait une production de masse en jouant sur les économies d'échelle pour répondre à une demande standardisée, les changements comportementaux du consommateur (recherche de produits différenciés et mieux adaptés aux besoins...) ont entraîné une remise en cause des circuits classiques de production. Plus une organisation serait hiérarchisée, moindre serait sa capacité de réaction et d'adaptation aux exigences croissantes de la clientèle. La flexibilité des organisations devient donc un impératif pour les entreprises soucieuses de satisfaire une demande fluctuante. Les structures fortement hiérarchisées, au pouvoir décisionnel centralisé se révèlent inadaptées face à l'évolution des mentalités. Les emplois peu qualifiés cèdent la place à des postes à responsabilité de différents niveaux. [KOESTENBAUM ; 1993, p. 29].

Ainsi, sous le poids d'une prise de conscience généralisée des managers, se profileraient de nouvelles formes d'organisations. A des lignes hiérarchiques traditionnelles tend à se substituer un système opérationnel, dans une refonte complète de l'idéologie managériale [MAHIEU ; 1994]. De même, un raisonnement axé sur la notion de "portefeuille de compétences" commence à effacer le modèle des strates hiérarchiques. L'individu en se positionnant dans l'organisation en fonction de sa qualification et de ses connaissances [LEMAIRE ; 1994] peut devenir successivement, compagnon et chef de projet.

Les managers après avoir pris conscience de la nécessité de découvrir les attentes de leur clientèle, s'affairent à présent à décrypter les souhaits de leurs personnels et œuvrent à l'élaboration de nouvelles structures organisationnelles capables de susciter la responsabilité, la prise d'initiative, l'agrandissement du champ individuel des compétences... La société 3M a par exemple, décrété que les technologies et les compétences appartenaient à tous les salariés de l'entreprise [DOZ ; 1994].

Une organisation par groupes de projets éclipserait le travail à la chaîne ainsi qu'une culture trop fréquemment "plaquée" par les dirigeants. La difficulté réside alors dans la formation de ces groupes. Les managers seront de toute évidence, amenés à ce sujet à réviser leur style de management et à établir un équilibre entre l'assurance d'une bonne exécution et la marge d'autonomie concédée [ARREGLE ; 1998]. Ainsi une étude comparative de la capacité d'apprentissage de cinq tôleries automobiles a mis en exergue la nécessité d'un système ouvert dans le processus de capitalisation des connaissances [CHARUE ; MIDLER, 1994].

L'entreprise-réseau semble sous certains aspects, satisfaire ces exigences. Les liens qui unissent entre elles les différentes entités ou sous-parties composantes de ce type d'entreprise ne relèvent cependant pas systématiquement d'un ordre structurel ou juridique défini mais s'apparentent au contraire dans la majorité des cas à de simples

accords tacites [BUTERA ; 1991, p. 56]. Ces accords constituent même bien souvent le reflet de liens cordiaux existants entre les dirigeants.

Si certains auteurs qualifient le réseau, de forme organisationnelle au profil intermédiaire entre le marché et la hiérarchie [JOLY ; MANGEMATIN ; 1995], d'autres lui reconnaissent volontiers l'attribut d'organisation nouvelle [BUTERA ; 1991, p. 19]. Les principales caractéristiques de ce type de structure sont donc la prise de décision consensuelle, une coopération à tous les niveaux, une extension des relations des individus au-delà de leur contexte de travail, un management par projets...

L'externalisation massive des activités des entreprises réseaux a entraîné de nouvelles relations s'apparentant à de réels partenariats. Ainsi, les clients ou donneurs d'ordre, les sous-traitants et les fournisseurs deviennent les partenaires actifs de l'entreprise en contribuant à la réalisation de ses projets. Clients et fournisseurs sont introduits dans le processus de fabrication ou de distribution pour une satisfaction optimale de l'ensemble des acteurs

Enfin, une organisation ne pourrait être apparentée à une structure en réseau sans satisfaire certaines conditions d'équivalence [LIVET ; THEVENOT, 1991]. Ainsi, dans une structure dite en réseau, les firmes s'approprient ou créent de nouvelles connaissances par la combinaison de savoirs tacites ou complémentaires. A ce propos deux dimensions furent posées pour apprécier une entreprise-réseau [ARREGLE ; 1998] : le nombre d'alliances et le nombre de partenaires participant à ces alliances. Les routines organisationnelles détiendraient un impact sur le nombre de partenaires alliés. En effet, lorsqu'une entreprise décide d'entretenir des relations avec une autre entreprise (un partenaire externe) elle fonctionnera en faisant appel à ses routines et si ces dernières ne le permettent pas, elle en créera de nouvelles, suscitant ainsi le développement d'un processus d'apprentissage organisationnel. Les individus doivent donc apprendre à travailler ensemble d'une manière coordonnée et non hiérarchique.

De même l'accent est posé sur le caractère interactif du système. Au-delà de simples échanges interindividuels, se forme une réelle construction des connaissances [JOLY ; MANGEMATIN ; 1995]. En s'inscrivant dans une approche constructiviste, l'entreprise-réseau revêtirait les caractéristiques structurelles propices à la mise en place d'un processus d'apprentissage organisationnel. Une vision transversale de l'entreprise permettrait alors à chaque individu d'apprécier la valeur de sa contribution personnelle dans l'effort collectif [TARONDEAU ; JOLIBERT ; CHOFFRAY, 1996]

2. Vers une conception transversale de l'organisation

En s'inversant le système pyramidal instaure de nouvelles formes individuelles et collectives de travail (postes autonomes, réunions...) et l'on découvre des organisations aux contours inédits. Les recherches en management portent actuellement sur une forme originale d'organisation distincte des structures de type fonctionnel ou divisionnel. Il s'agit d'une forme hybride qualifiée "d'organisation transversale". Ainsi, un management qui déploierait une structure de ce type, privilégierait le projet (l'horizontal) sur le métier ou la fonction (le vertical).

Centrées sur le client, les organisations dites transversales tendent à mettre en œuvre des processus qui font appel à toutes les compétences des salariés. En développant à la fois les relations entre les individus et entre les groupes, ce type d'organisation évolue dans un contexte interactif fortement propice à la production de connaissances nouvelles [TARONDEAU ; WRIGHT , 1996].

Ainsi, l'apprentissage organisationnel se développerait "dans et par" les échanges informationnels entre les salariés de l'entreprise indépendamment de leur niveau hiérarchique ou de leur fonction. Les formes d'apprentissages suscitées par ces rencontres interindividuels pourraient être les suivantes :

- Partage des connaissances entre les individus : tour à tour élèves et instructeurs, les individus découvrent et empruntent des cadres conceptuels nouveaux.
- Renforcement des connaissances : les hommes consolident et étayent leurs connaissances en confrontant leurs idées et leurs opinions à celles des autres.
- Réflexion commune : Découverte simultanée entre plusieurs individus confrontés à un problème similaire [CHARUE ; 1992].

Par ailleurs, la nature des voies communicationnelles étroitement liée à la structure de l'entreprise détiendrait un impact dans l'émergence d'un processus d'apprentissage organisationnel. En effet, face à l'information, les entreprises adoptent deux types de comportement : formel ou informel. Il apparaît alors des distorsions communicationnelles au sein des entreprises lorsque la structure marginalise les communications de type informel sans essayer de les intégrer dans le fonctionnement réel de l'entreprise. Il est également possible d'enrayer le développement d'une information latérale entre quelques individus d'un même niveau hiérarchique en créant des circuits communicationnels de type "diagonal" qui rassemblent des individus de niveaux hiérarchiques, de services et de qualifications variés [GONTRAND ; 1990, p. 106].

Ainsi, les organisations de type transversal dans leurs efforts d'accroître leurs capacités d'apprentissage, se trouvent confrontées à une triple contrainte : formaliser les processus transversaux sans se départir d'un certain regard critique et tout en conservant la possibilité de transformer ou de supprimer promptement ces processus. Des entreprises telles qu'IBM ou APPLE furent confrontées à des situations périlleuses en restant sur leurs acquis et en ignorant l'actualisation de leurs compétences-clés [DOZ ; 1994]. Cela implique bien évidemment de la part des managers une reconsidération permanente de leur style managérial. Par exemple, si une organisation souhaite que ses salariés soient amenés à prendre davantage de risques, l'équipe dirigeante devra s'abstenir d'exercer "un management-sanction" et s'orienter vers un "management-conseil" et un "management-suivi", la crainte de l'erreur inhibant toute initiative personnelle. [BENNIS ; NANUS , 1985, p.29].

Se pose alors dans ce type d'organisation, le problème pour le manager de la légitimité de son pouvoir au sein d'une équipe [HERMEL ; 1988, p. 102]. L'abandon progressif du système hiérarchique classique remet en effet en cause le bien-fondé du pouvoir de l'encadrement d'une manière générale. De toute évidence, les managers devront

apprendre à partager leur pouvoir en vue de susciter auprès des managés, initiative et autonomie. Ainsi, la délégation du pouvoir se révélerait très positive dans un contexte de changement et précisément dans une démarche d'apprentissage organisationnel où la confrontation d'opinions suppose une certaine autonomie et indépendance intellectuelle. Il serait possible d'envisager des situations au sein desquelles les individus seraient au fil des projets tantôt managers, tantôt managés ou détiendraient des statuts d'une nature encore différente. Ces nouvelles formes d'organisation impliquent bien évidemment une pleine adhésion des salariés dans la mesure où les principes et les normes ne sont pas imposés mais fortement suggérés par l'ensemble des comportements individuels.

Une dynamique de gestion des savoirs ne s'envisagerait pas telle la programmation d'actions de formation en vue de répondre à un besoin ponctuel ou à un manque précis de certaines compétences, mais davantage à l'instar d'un processus d'apprentissage qui engloberait tous les niveaux et toutes les fonctions de l'organisation. Des chercheurs ont constaté que les individus possédaient une capacité d'intégration informationnelle supérieure lorsqu'ils se trouvaient dans leur contexte habituel, à celle dont ils pouvaient faire preuve au cours des stages de formation [BAUMARD ; 1995].

Par conséquent, les structures organisationnelles détenant un impact certain sur les processus de transfert et d'émergence des connaissances, la réflexion se porte alors sur la constitution d'une organisation susceptible "*d'apprendre à apprendre*" (cf. la notion de "*deutero learning*" [ARGYRIS ; SCHON, 1978]. Il reste à imaginer la représentation d'une entité qui à travers le développement d'actions individuelles serait capable non seulement de s'adapter aux fluctuations environnementales mais également d'accroître sa capacité innovatrice à la fois en terme de processus et de résultats [NORMANN ; 1985, p. 221].

3. Le concept d'organisation apprenante : enjeux et limites

De nombreuses entreprises se trouvent actuellement confrontées à une crise d'identité. Elles subissent en fait les revers de politiques managériales axées principalement sur la rentabilité et le profit immédiat au détriment d'une prise en considération du facteur humain. En réaction à de tels comportements, les salariés paraissent davantage préoccupés par leur propre carrière que par le devenir de l'entreprise. Les "principes de loyauté" envers l'employeur qui avaient tant marqué le début du siècle semblent avoir disparu et les cadres proposent leur capacité managériale "au plus offrant" [KOESTENBAUM ; 1993, p. 110]. Ce malaise organisationnel se traduisant notamment par les pertes de savoirs que subissent les entreprises, les dirigeants prennent conscience de l'enjeu d'un système de gestion des compétences qui saurait allier la pérennité (mémorisation des connaissances) à la flexibilité (actualisation des connaissances).

Nous évoluons incontestablement vers un nouveau type d'organisation dont les remaniements à la fois d'ordre structurel et managérial tendent à instaurer un processus permanent d'acquisition et d'entretien des connaissances. Ces entreprises qualifiées "d'organisations apprenantes", aménageraient leur développement à travers celui de leurs membres en incitant notamment ces derniers à acquérir de nouvelles connaissances. ***"Devenir apprenante signifie la nécessité pour l'organisation de créer, d'acquérir et de transférer des connaissances, en modifiant son propre comportement***

afin de refléter les nouveaux savoirs et perspectives" [WEISS ; 1994]. Même les tâches peu qualifiées peuvent devenir des sources d'apprentissage dans le regroupement par exemple des fonctions de faible qualification [VERNE ; 1993, p.31].

Ainsi, une organisation apprenante peut être perçue tel un processus intégré susceptible de mettre en situation d'apprentissage tout individu. Il s'agirait d'une structure dont les caractéristiques intrinsèques favoriseraient la transmission des connaissances et ceci dans le cadre d'un processus permanent. Néanmoins, si la volonté exprimée par une organisation d'adopter un tel paradigme managérial apparaît primordiale, elle n'est pas suffisante. Les organisations doivent en plus être capables "d'apprendre à apprendre" d'une manière efficace. Certains auteurs ont suggéré l'évaluation d'une organisation apprenante à trois niveaux [MADELIN ; THIERRY, 1992] : les groupes de travail, les unités de travail et enfin l'organisation dans son ensemble.

En équilibre entre le maintien d'un cadre normatif qui l'empêche de se fourvoyer dans des directions stériles et une sollicitation à une remise en cause permanente de ce cadre en vue d'une adaptation aux modifications environnementales, l'entité dite apprenante est ainsi considérée par d'aucuns comme l'étape ultime vers laquelle tendraient les organisations dans la mesure où les groupes "*managériait*" eux-mêmes l'organisation par un apprentissage continu [JARROSSON ; 1990, p. 88] Quant à la mission du manager, elle se départagerait de la sorte : susciter une impulsion du changement, encourager une volonté d'apprendre et veiller au bon fonctionnement de l'ensemble.

La complexité de définition d'une organisation apprenante réside toutefois dans le transfert d'un état d'apprentissage individuel à un état collectif. De même si nous admettons que les organisations apprenantes ont acquis la capacité de créer des connaissances nouvelles par un phénomène d'interaction entre les acteurs, elles éprouveraient certaines difficultés à les traduire dans leur comportement organisationnel [WEISS ; 1994]. A ce stade de la réflexion pointe l'enjeu d'un certain individualisme méthodologique. En effet, lorsque le chercheur envisage l'organisation exclusivement comme une entité distincte qui agit avec ses motivations et ses buts personnels, il devient difficile d'espérer concilier les objectifs de l'ensemble avec ceux de chaque individu. Les volontés individuelles risquent dans une telle logique, d'être sacrifiées au prix d'un développement global [VON MISES ; 1985, p.154].

Enfin, les procédés d'échange et de création de connaissances nouvelles ne représenteraient de toute évidence pour l'entreprise qu'un intérêt limité si le processus d'apprentissage ne pouvait s'inscrire dans des supports collectifs facilement utilisables par chaque salarié et demeurerait limité à la somme des mémoires individuelles. Le concept de mémoire organisationnelle toutefois est très controversé et de nombreux auteurs refusent toute analogie avec la mémoire humaine. Processus organisationnel ou ensemble de processus individuels ? La question est posée.

En résumé, les nouvelles formes organisationnelles telles que les organisations apprenantes privilégieraient par la forme de leurs structures à la fois la spécialisation des individus et leur aptitude posséder une vision d'ensemble [TARONDEAU ; WRIGHT, 1996]0. Par ailleurs, en bouleversant les systèmes hiérarchiques, l'apprentissage se trouve confronté au problème de la connaissance collective comme régulateur ou transformateur du "*lien social organisationnel*" [MIDLER, 1991]. Les

groupes de travail peuvent alors apparaître comme des outils de transition entre les apprentissages individuels et l'apprentissage organisationnel.

II - ENTRETENIR LA DYNAMIQUE D'UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Il ne s'agirait pas en étudiant les relations interentreprises comme facteur potentiel d'émergence d'un processus d'apprentissage organisationnel, de négliger les moyens structurels internes à l'entreprise susceptibles également d'engendrer un accroissement des connaissances. Ainsi, l'un des aspects structurels de l'entreprise reposerait sur la notion de centralisation ou de décentralisation du pouvoir. En effet, une décentralisation des décisions en développant les autonomies individuelles, octroierait a priori aux individus la possibilité d'entreprendre à travers notamment la formation de groupes de travail, de nouvelles expériences et par la même d'accroître leurs compétences.

Une étude comparative relative à l'impact du turnover sur le taux et le niveau d'apprentissage dans les structures hiérarchiques et les structures par équipe fut réalisée. Cette recherche a conclu que les équipes apprenaient "mieux et plus vite" que les hiérarchies mais en contrepartie, les hiérarchies étaient moins affectées par les conséquences du "turnover" [CARLEY ; 1992]. La relation entre le nombre de niveaux hiérarchiques et la rapidité des prises de décision n'a pas été nettement établie, et le gain en rapidité cède parfois la place à un état de confusion générale [MAHIEU ; 1994]. Aussi la question se pose-t-elle quant à l'appréciation du degré de décentralisation ou/et de centralisation favorable à un processus d'apprentissage organisationnel.

Si une organisation dite apprenante peut être définie tel un processus intégré susceptible de mettre en situation d'apprentissage tout individu, il s'agit par conséquent d'une structure dont le caractère interactif favoriserait la production des connaissances et ceci dans le cadre d'un processus permanent [BOBLIN ; BRENNER, 1996]. Une étude entreprise au sein d'une direction régionale de France Télécom sur les principales phases d'apprentissage suscitées par une innovation managériale (un nouveau bilan d'évaluation fondé sur le dialogue) révéla l'émergence d'apprentissages croisés entre les différents membres de l'organisation [CHARREIRE ; 1996].

Ainsi, certains auteurs ont suggéré l'évaluation d'une organisation apprenante à trois niveaux [MADELIN ; THIERRY, 1992] : l'organisation dans son ensemble, les unités de travail et enfin les groupes de travail. Ces derniers pourraient apparaître tels des facteurs prédominants dans les processus de transfert et de production de connaissances. De même, le style de management exercé au sein de l'organisation détiendrait une influence dans l'émergence d'un processus d'apprentissage organisationnel.

1. Les groupes de travail dans le partage des connaissances : entre l'individu et l'organisation

Dans le modèle hiérarchique dit "classique", symbole de l'entreprise américaine, qui prône la division entre la conception et l'exécution, les créations collectives sont fortement limitées tant par les capacités des exécutants qui n'ont aucune approche

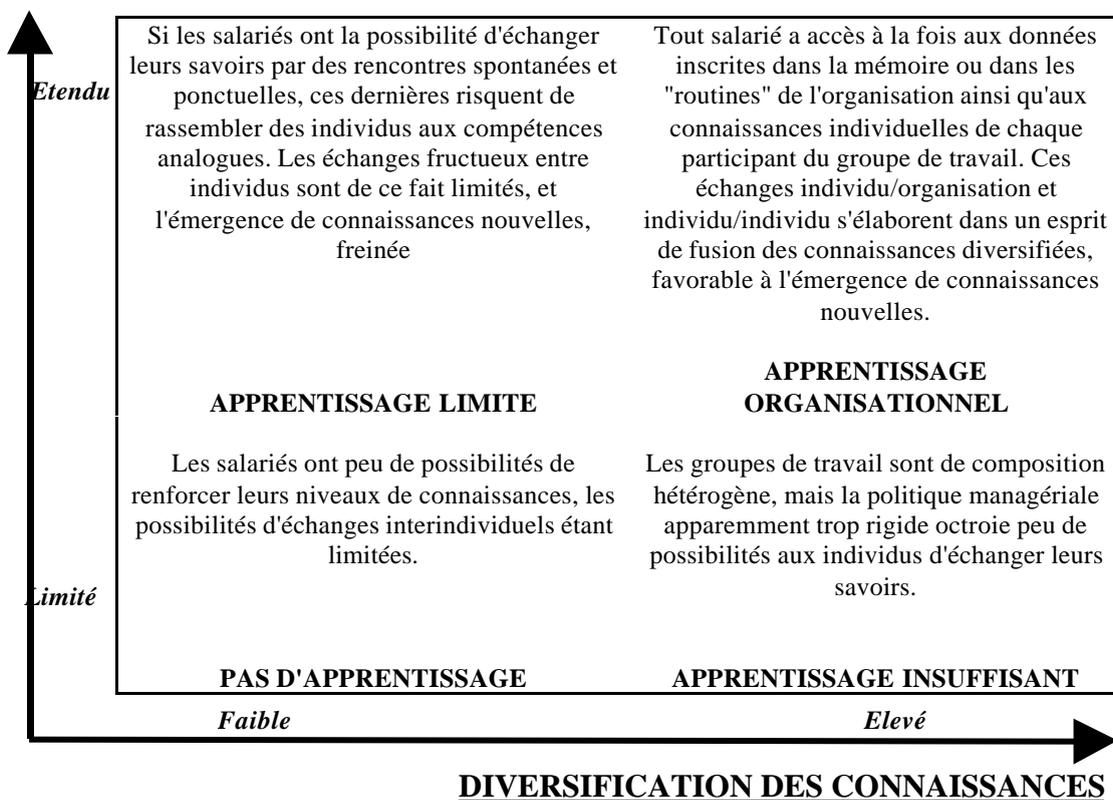
globale du problème, que par celles de l'encadrement qui lui, n'est pas en mesure d'évaluer les contraintes techniques. Cette lacune provient de toute évidence de l'absence d'un rapprochement cognitif entre les différents groupes cohabitant au sein de l'organisation. A contrario, le modèle dit "Japonais" au sein duquel les structures ne sont représentées qu'à titre indicatif [LEBAS ;1993] encouragerait la formation d'unités de travail propres à renforcer la fréquence et la diversité des contacts interpersonnels à travers notamment un réel effort de communication et de coordination.

La tâche des managers dans la formation de ces cellules apparentées à des "*groupes d'apprentissage*" ne paraît toutefois pas aisée. Ceux-ci se trouvent en effet dans l'obligation d'effectuer dans un premier temps un état de rapprochement entre les connaissances présentes au sein de l'organisation et celles requises par le marché avant d'envisager dans un second temps les moyens de pallier aux décalages. D'après AOKI, la réussite des firmes japonaises réside entre autres dans l'interconnexion des différentes étapes liées à la création d'un nouveau produit [LEBAS ; 1993]. La réflexion porte alors sur les possibilités d'intégrer de façon optimale au sein de ces groupes, des individus aux compétences diversifiées et aux intérêts similaires [PETTIGREW ; 1985, p. 132].

Le principe d'une collaboration interindividuelle au sein des groupes de travail devenant le fer de lance des politiques managériales actuelles, théoriciens et praticiens accordent grand intérêt à la composition de ces groupes en vue d'obtenir notamment les changements comportementaux suivants : "*staff became players, procedures (processes), départments (team), managers (team leaders), meetings (events), communications (understanding) and so on*" [TEARE ; INGRAM, 1998]. Ainsi, le potentiel de développement d'une entreprise dépendrait au moins en partie, de la capacité de ses "groupes d'apprentissage" à résoudre les problèmes, à découvrir des opportunités et à mettre en œuvre les solutions (voir schéma suivant).

Schéma : Evaluation du potentiel d'apprentissage organisationnel à travers
l'hétérogénéité des groupes de travail

INTERET ACCORDE A LA FORMATION DES GROUPES DE TRAVAIL



D'importantes entreprises telles que BRITISH AIRWAYS ou encore LAND ROVER [TEARE ; INGRAM, 1998] furent confrontées à une reconsidération de leur mode de fonctionnement, l'une pour maintenir sa place de leader, l'autre dans l'objectif d'améliorer la qualité de ses produits. Ces entreprises mirent en place des groupes de travail composés d'individus aux talents différents qui, par des procédés de partage des compétences ou de brainstorming ont su apporter aux difficultés rencontrées, des solutions concrètes et applicables.

L'intérêt de ces "groupes d'apprentissage" résiderait également dans l'interaction qu'ils entretiennent à la fois entre eux et avec l'environnement. Ce caractère interactif ne peut que se révéler profitable à l'organisation dans son ensemble dans la mesure où il stimule l'innovation et l'émergence de connaissances nouvelles [LEBAS ; 1993].

En effet, la composition des groupes d'apprentissage ne peut que s'enrichir d'une participation externe à l'organisation notamment celle des partenaires qui se trouvent en amont (les fournisseurs) ou en aval (les clients). Ainsi dans le cadre par exemple d'une démarche de certification qualité ISO 9000, les fournisseurs des entreprises déjà

certifiées sont dans l'obligation dans de nombreux cas, d'être également agréés. L'attention portée à la composition d'équipes interentreprises prend ici toute sa dimension et il est possible d'assister à la création de réels partenariats avec les entreprises-fournisseurs, sous la forme par exemple, de groupes de projets.

Au sein de ces unités de travail, les individus ont la possibilité de mettre en commun leurs connaissances pour réfléchir à des problèmes techniques, structurels ou managériaux et tenter par une confrontation interdisciplinaire d'y fournir des solutions pragmatiques. Ces réunions peuvent être considérées comme de véritables "sources d'apprentissages collectifs" dans la mesure où il existe une autonomie dans les décisions, suffisante pour conserver à l'ensemble du système une certaine flexibilité. La mission du manager s'apparente davantage à celle d'un "coach" ou d'un "moteur". Ce personnage se défendrait toutefois d'unifier les divergences individuelles mais au contraire tenterait de les mettre en exergue dans une recherche de créativité et d'émergence des nouvelles connaissances.

Ainsi aux limites inhérentes de l'apprentissage individuel engendré en entreprise, s'adjoindrait un apprentissage collectif construit au sein des groupes de travail [SENGE ; 1991]. Et certains auteurs vont même jusqu'à ajouter que le fait d'appréhender un groupe comme une juxtaposition d'individus serait l'amputer délibérément, d'une dynamique à la fois subjective et réelle [MARC ; PICARD ; 1984, p. 24]. D'une manière générale, tout individu lors de son intronisation au sein d'un groupe, contribue au renforcement de l'identité de l'entité par le respect des normes en vigueur. Il pénètre alors dans une phase d'apprentissage des fonctionnements au cours de laquelle il sera amené à partager ses connaissances avec autrui. Les individus transforment et enrichissent leurs compétences dans les échanges informationnels.

La composition des groupes de travail semble donc un point majeur dans le processus d'apprentissage organisationnel dans la mesure où la qualité des connaissances créées dépendrait fortement de la diversité des compétences en présence. En effet, l'approche pluridisciplinaire d'une situation ne peut de toute évidence que contribuer à l'élargissement de la vision s'y référant. Cette quête d'une "multicompétence" semble requérir une abolition des barrières hiérarchiques. En effet, un partage des connaissances ne pourrait avoir lieu si d'aucuns en raison de leur statut (par exemple les ouvriers ou les employés) craignaient de soumettre à leur encadrement, leurs idées ou leurs impressions d'un problème tout particulièrement lorsque le risque (déconsidération, blâmes, mutations, licenciements) est supérieur à l'enjeu (améliorer les conditions de travail, innovation....) ou est considéré comme tel. La constitution d'un groupe engendre également une responsabilité collective. Les objectifs économiques ou commerciaux ne pouvant être définis de façon arbitraire par la direction, deviennent le fruit d'un travail d'équipe. Le potentiel d'un groupe excéderait donc celui des individus qui le composent.

Par ailleurs, des enquêtes-terrain notamment certaines réalisées sous la direction de Kurt LEWIN ont démontré qu'il était plus aisé de modifier les comportements et les attitudes des groupes que ceux d'individus isolés. En effet, en situation de groupe, les individus sont plus enclins à émettre des objections et à exprimer leurs doutes, diminuant ou effaçant par la même, leur appréhension. Le groupe jouerait *donc* un rôle moteur dans le développement d'un processus d'apprentissage organisationnel en rassemblant des

compétences complémentaires et en stimulant l'imaginaire et la créatif [THEVENET ; 1992].

En conclusion, un processus d'apprentissage organisationnel sous-entendrait un changement de politique managériale au sein des organisations. Le groupe ne prendrait plus en charge l'individu mais c'est l'individu qui au contraire, deviendrait le co-fondateur du groupe. Aussi, les managers sont-ils amenés à considérer le "groupe" sous toutes ses formes, comme le levier d'un changement organisationnel.

2. Le management par projet comme stimulant de l'apprentissage organisationnel

Nous sommes actuellement confrontés à une reconsidération idéologique des organisations. Le désir de réaliser une parfaite symbiose entre l'individu et l'organisation dessine les prémices d'un nouveau cadre structurel où l'individu dans sa volonté de participer au développement organisationnel, s'enrichirait à son tour intellectuellement [MAHIEU ; 1994].

On retrouve ici la notion de projet d'entreprise dont la particularité est d'octroyer à chaque salarié la possibilité, certes plus ou moins étendue et plus ou moins réelle selon les organisations, de participer à la construction de l'entité au sein de laquelle il évolue. Ainsi, le dirigeant en vue de mobiliser ses collaborateurs et de stimuler leurs compétences, veillerait au développement d'un "*espace participatif*" [NEBENHAUS ; 1992], susceptible d'encourager les échanges interpersonnels.

Le projet d'entreprise en revendiquant la participation et le volontarisme, a comme objectif de rassembler et même d'impliquer autour de valeurs communes des personnalités différentes et espérons-le complémentaires. Au-delà des écrits, les individus se sentent investis d'une mission quelque peu singulière qu'il est possible de définir à l'instar d'un engagement moral et personnel envers l'entreprise. Leur motivation individuelle s'en trouve assurément renforcée ainsi que leur attachement à l'entreprise. L'objectif d'un projet d'entreprise, est-il encore nécessaire de le rappeler, étant de renforcer la cohérence des actions des différents acteurs [HERNANDEZ ; 1994], il s'agit donc pour le manager, de développer une identité ou culture d'entreprise, en mobilisant les individus autour d'un credo.

La question se pose alors quant à la nature de l'impact d'un management par projet sur le déroulement d'un processus d'apprentissage organisationnel. En effet, le management par projet constitue-t-il le facteur déclencheur d'un processus d'apprentissage organisationnel ou au contraire en subit-il l'influence ou bien encore est-il impossible de cerner avec précision une relation de cause à effet entre les deux phénomènes ? Nous avons toutefois tendance à assimiler le management par projet à un levier du changement organisationnel. De même ce type de management favoriserait au sein des commissions ou des groupes de travail le développement d'un apprentissage qu'on pourrait qualifier de "spontané".

En effet dans un groupe de projets, l'apprentissage des individus se réalise à travers l'application de nouvelles tâches, les échanges d'expériences passées, les essais présents ainsi que le partage de "visions" ou d'objectifs. Il s'agit alors d'un apprentissage qui

s'effectue "dans et par l'action" ("learning by doing"). De même, l'intérêt majeur d'un projet d'entreprise dans le cadre d'un processus de certification-qualité ou autres, résiderait dans sa vocation à réunir des "talents différents". Deux conceptions de la gestion par projet s'illustrent ici : l'une basée sur les capacités individuelles et l'autre axée sur la compétence collective [MIDLER ; 1995]. Le projet d'entreprise se situerait donc à "*mi-chemin*" entre une certaine autonomie individuelle et un niveau obligatoire d'auto-organisation.

Le reproche majeur déjà évoqué qu'il est possible de formuler à l'encontre du projet d'entreprise, est la traduction d'une volonté trop souvent exprimée de façon unilatérale par le manager [BAREL ; 1995]. La situation semble également paradoxale entre l'élaboration et la conduite d'une action commune qui suppose tout à la fois une volonté de compromis entre les acteurs et la reconnaissance de l'existence d'un projet extrinsèque à la personnalité des individus concernés. En résumé, il semble possible d'avancer qu'un projet d'entreprise doit en vue de stimuler un processus d'apprentissage organisationnel, traduire simultanément de la part de chacun des participants un désir d'autonomie et de partage des idées et des compétences [MIDLER ; 1993] ; l'intérêt principal résidant alors dans le rapprochement de connaissances hétérogènes.

En équilibre entre le maintien d'un cadre normatif qui l'empêche de se fourvoyer dans des directions stériles et une sollicitation à une remise en cause permanente de ce cadre en vue d'une adaptation aux modifications environnementales, l'entité dite apprenante est ainsi considérée par des auteurs comme l'étape ultime vers laquelle tendraient les organisations dans la mesure où les groupes "manageraient" eux-mêmes l'organisation par un apprentissage permanent [JARROSSON ; 1990]. Quant à la mission du dirigeant, elle se départagerait de la sorte : susciter une impulsion du changement, encourager une volonté d'apprendre et veiller au bon fonctionnement de l'ensemble.

En résumé, le développement d'un projet d'entreprise requiert un style de management spécifique en vue de ne pas entraver l'opportunité des échanges interindividuels. Aussi, le manager devra-t-il veiller à la création et à la stimulation d'un cadre de travail dynamique au sein duquel ses collaborateurs auront la possibilité de communiquer et d'échanger leurs connaissances [BUTERA ; 1991, p. 91]. Qu'en reste-t-il alors de l'impact de la structure dans un tel raisonnement ? Peut-on envisager la mise en œuvre d'une structure adaptée a priori à l'émergence d'un processus d'apprentissage organisationnel en ignorant délibérément l'influence du manager ?

3. L'influence managériale dans l'émergence d'un processus organisationnel : est-on confronté à un paradoxe ?

Une étude effectuée au sein d'une société de travail temporaire composée de quinze agences et exercée dans la limite bien évidemment des contraintes liées à une étude monographique conclut à la prédominance du rôle du manager dans la conduite d'un processus d'apprentissage organisationnel [BATAZZI ; 1999]. L'entreprise étudiée avait décidé d'engager une démarche de certification ISO 9002, pour répondre à court terme à une clientèle de plus en plus exigeante quant à la qualité de la prestation de la main d'œuvre intérimaire et dans une vision à plus long terme pour reconsidérer entièrement

son mode de fonctionnement en créant un processus permanent d'échanges et de création des connaissances.

Le responsable du Comité de Pilotage tint le rôle de "coach". Après avoir formé un groupe de travail dans un souci de rapprochement de compétences hétérogènes, sa mission consistait à séparer dans les profusions d'idées et de suggestions le bon grain de l'ivraie, dans un cadre défini à la fois par la normalisation ISO 9002 et par la spécificité de l'activité de l'entreprise. Ainsi à l'image d'un chef d'orchestre, le responsable du Comité de Pilotage œuvrait au développement d'un processus d'apprentissage organisationnel. Sa tâche ne se limitait bien évidemment pas au respect des procédures, elle s'étendait à la motivation de son groupe de travail dont la mission consistait à son tour à répercuter à l'ensemble de l'entreprise la nature et le bien-fondé des changements requis. Au cours de cette phase de changement, un apprentissage de type organisationnel s'est effectivement développé au sein de l'entreprise à travers notamment l'émergence de connaissances nouvelles suscitée par des échanges spontanés, une meilleure répartition des circuits de communication...

Pourtant s'il fut possible d'observer dans les premiers temps le développement réel d'un processus d'apprentissage organisationnel au sein de l'entreprise étudiée, le projet de certification-qualité et plus globalement celui d'apprentissage organisationnel fut progressivement abandonné. A un renforcement général de la formalisation imposée par la normalisation, s'est adjoint un désengagement progressif du Responsable du Comité de Pilotage, acteur principal du changement. Celui-ci confronté à un accroissement de ses tâches professionnelles en raison de la création de nouvelles agences réduit la fréquence des réunions du groupe de travail avant d'en confier complètement la conduite à d'autres membres du groupe. Ces derniers ressentant le désengagement personnel de leur "coach" comme un désintéressement envers l'ensemble du processus de changement organisationnel adoptèrent à leur tour un comportement de retrait. L'émulation qui avait régné dans les premiers temps, disparaissait. Les membres du personnel invoquèrent à la direction des excuses telles qu'un retour à bureaucratisation, une perte de temps... Le processus d'apprentissage à son tour semblait s'être arrêté. Le personnel dans son ensemble avait repris son comportement de type individualiste. Les réunions de travail furent abrogées. Cette démobilisation générale fit définitivement périlcliter le projet de certification qualité et en "toile de fond" celui d'apprentissage organisationnel. Diverses interrogations fusèrent face à l'observation d'une telle situation. A quel moment précis fut abandonnée la démarche ? Quels motifs pouvait-on invoquer ? Qui en était le responsable ? Qu'elles sont les actions que la direction aurait du mener pour entretenir et développer le processus d'apprentissage ?

Une période de recul a permis d'identifier avec une certitude certes relative, la correspondance entre le désengagement du Responsable du Comité de pilotage et l'abandon simultané de la démarche de certification et du processus d'apprentissage organisationnel. La structure ne serait donc pas le seul élément susceptible d'influer sur l'émergence d'un processus d'apprentissage organisationnel. D'autres éléments liés notamment au style de management doivent être pris en considération. Il devient aisé d'imaginer l'influence d'autres facteurs tels que le niveau de formalisation des communications, le partage de valeurs culturelles...

Par ailleurs, la prépondérance du rôle du manager (dans notre exemple le Responsable du Comité de Pilotage) dans le déroulement d'un processus d'apprentissage organisationnel ne peut que laisser perplexe quant à l'emploi du terme "organisationnel". Est-ce que les organisations sont capables d'apprendre indépendamment des apprentissages de leurs membres ? Ainsi là où certains auteurs voient l'existence indépendante d'une entité, d'autres n'y perçoivent qu'une multitude d'unités, allant même jusqu'à qualifier certaines métaphores de l'organisation de "langage pédantesque".

Conclusion

Si la structure d'une organisation joue indéniablement dans l'émergence d'un processus d'apprentissage organisationnel notamment à travers la forme hiérarchique ou la répartition des voies communicationnelles, elle ne constituerait pas le seul facteur d'influence dans le processus. Le dynamisme et la pérennité du processus sous-tendrait également le style de management exercé ainsi que l'implication personnelle du manager dans le changement organisationnel. Le pouvoir d'influence du manager ne serait toutefois pas illimité. Ce personnage ne pourrait se soustraire entièrement au caractère émergent de l'apprentissage. En effet si le manager par sa personnalité et son implication constante et sincère dans n'importe quel processus de changement organisationnel incite les individus à adopter de nouveaux comportements, il ne peut pas cependant être assuré de la nature des apprentissages susceptibles d'en découler. Le manager peut ainsi être confronté à des apprentissages stériles, négatifs ou même à une absence d'apprentissage. La structure comme le style de management ne constitueraient pas des facteurs indépendants dans le processus d'apprentissage organisationnel. Ce dernier prendrait au contraire, sa source dans l'interaction des différents éléments en présence.

Aussi les managers ont-ils grand intérêt afin d'envisager l'instauration d'un processus d'apprentissage, de reconsidérer dans une vision systémique leurs modes de fonctionnement : structures, nature des circuits de communication, valeurs prônées, politiques de gestion des ressources humaines... Il s'agit donc de bâtir un contexte collectif d'apprentissage qui favoriserait simultanément les émergences individuelles et la cohésion d'ensemble. La lecture d'un processus d'apprentissage s'envisagerait par conséquent, dans une approche constructiviste, la personnalité et le comportement des individus au sein de l'organisation se façonnant sous le poids des apprentissages successifs. Enfin, dans le cadre de recherches ultérieures, il semblerait intéressant d'étudier l'impact des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication au sein des entreprises dans leur processus d'apprentissage et plus précisément dans les phases d'échanges et de mémorisation des connaissances.

BIBLIOGRAPHIE

- ARREGLE, Jean Luc ; "Le rôle des capacités organisationnelles dans le développement des réseaux d'entreprises : une application aux alliances", in *Finance Contrôle Stratégie*, Volume 1, N°1, Mars 1998.
- AUBERT, Nicole ; Vincent DE GAULEJAC, *"Le coût de l'excellence"*, Ed. Seuil, Paris, 1991.
- BAREL, Yvan ; *Performance, Leadership et identités au travail, Application au secteur de la grande distribution*, Thèse de doctorat ès Sciences de Gestion, soutenue en Décembre 1995 à l'Université de Nice Sophia-Antipolis.
- BATAZZI, Claudine ; *Style de management et apprentissage organisationnel : une étude monographique*; Thèse de doctorat ès Sciences de Gestion, soutenue en Septembre 1999 à l'Université de Nice Sophia-Antipolis.
- BENNIS, Warren ; Burt NANUS ; *Les secrets des meilleurs leaders*, Ed. InterEditions, Paris, 1985.
- BOBLIN, Nils ; Paul BRENNER ; "L'art de mesurer l'apprentissage organisationnel" in *L'expansion Management Review*, N°80, Mars 1996.
- BUTERA, Federico ; *La métamorphose de l'organisation - Du château au réseau*, Ed. Les Editions d'Organisation, Paris 1991.
- CARLEY, Kathleen ; "Organizational learning and personnel turnover", in *Organization Science*, Vol. 3, N°1, February 1992, Printed in USA.
- CHARUE, Florence ; "Les entreprises peuvent-elles apprendre", in *Analyses de la SEDEIS*, N°84, Nov. 1991.
- CHARUE, Florence ; MIDLER, Christophe ; "Apprentissage organisationnel et maîtrise des technologies nouvelles", in *Revue Française de Gestion*, N°97, Janvier-Février 1994.
- CHARREIRE, Sandra ; "L'apprentissage organisationnel : quand les expériences centrées côtoient les expériences délocalisées...", in *5^{ème} Conférence Internationale de Management Stratégique*, Lille, 13-15 Mai 1996.
- COHEN, Michael D. ; Lee S. SPROULL ; "Editors' Introduction", in *Organization Science*, Vol. 2 N°1, February 1991.
- CYERT, R. ; MARCH, J. ; *A behavioural theory of the firme*, Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, 1963.
- DOZ, Yves ; "Les dilemmes de la gestion du renouvellement des compétences clés", in *Revue Française de Gestion*, N°97, Janvier-Février 1994.
- EL MADJERI, Djamila ; *La joint venture : analyse conceptuelle, réalités et prospective*, Thèse de Doctorat es Sciences de Gestion, Université de Nice Sophia-Antipolis, Institut d'Administration des Entreprises, Décembre 1992.
- HERMEL, Philippe ; *Le management participatif, sens, réalités, actions*, Ed. Les Editions d'Organisation, Paris, 1988.
- HERNANDEZ, Emile-Michel ; "Essor et déclin d'une démarche managériale : le projet d'entreprise", in *Humanisme et Entreprise*.
- JARROSSON, Bruno ; *Invitation à une philosophie du management*, Ed. Calmann-Levy, Paris, 1990.
- JOLY, Pierre Benoît ; Vincent MANGEMATIN ; "Les acteurs sont-ils solubles dans les réseaux ?", in *Economies et Sociétés*, Série Dynamique technologique et organisation, N°2, Septembre 1995.
- KOESTENBAUM, Peter ; *Les quatre vérités du management*, Ed. InterEditions, Paris, 1993.
- LEBAS, Christian ; "Apprentissage technologie et organisation", in *Economies et Sociétés*, Série Dynamique technologique et organisation, N°art. cit., 5/1993
- LEMAIRE, Bruno ; "Des entreprises sans hiérarchie ?", in *L'expansion Management Review*, N°72, Automne 1994.

- LIVET, Pierre ; Laurent THEVENOT , "L'action collective", in *L'Economie des Conventions*, colloque organisé par le CREA, Paris, les 27 et 28 mars, 1991.
- MADÉLIN, Philippe ; Dominique THIERRY ; "Organisations qualifiantes : quelle définition et quelles méthodes d'évaluation ?", in *Education permanente*, N°112, Octobre 1992.
- MAHIEU, Christian ; "Les nouvelles formes d'organisation du travail : les enjeux des expériences actuelles", in *Economies et Sociétés*, Série Sciences de Gestion N°20, Mai 1994.
- MARC, Edmond ; Dominique PICARD ; *L'école de Palo Alto*, Ed. Retz, Paris, 1984.
- MIDLER, Christophe ; "Evolution des règles de gestion et processus d'apprentissage", in *L'économie des Conventions*, Colloque organisé par le CREA, Paris, les 27 et 28 Mars 1991.
- MIDLER, Christophe ; "Une affaire d'apprentissage collectif" ; in *L'expansion Management Review*, Mars 1995.
- MIDLER, Christophe ; *L'auto qui n'existait pas*, Ed. InterEditions, Paris, 1993.
- NEBENHAUS, Daniel ; "Participation et expression dans les situations quotidiennes de travail", in *BRISES*, N°17, 1992.
- PETTIGREW, Andrew ; "Examining change in the Long-Term Context of Culture and Politics" in *Organizational Strategy and Change*, Joannes M. Pennings and Associates, Ed. Jossey Bass, London, 1985.
- SENGE, Peter ; *La cinquième discipline*, Ed. FIRST, Paris, 1991.
- SIMON, Herbert ; "Information processing models of cognition ?", in *Annual Review of Psychologie*, 1979, N°30, pp. 363-396.
- TARONDEAU, Jean-Claude ; Alain JOLIBERT, Jean Marie CHOFFRAY ; "Le management à l'aube du XXIème siècle", in *Revue Française de Gestion*, N°100, Septembre-Octobre 1994.
- TARONDEAU, Jean-Claude ; Russel W. WRIGHT ; "La transversalité dans les organisations ou le contrôle par les processus", in *Revue Française de Gestion*, N°104, Juin-Juillet-Août 1996.
- TEARE, Richard ; Hadyn INGRAM ; "Organizational teamworking frameworks: evidence from UK and U.S.-based firms", in Conference center: *The learning Organization - The concept and the Reality*, <http://www.mcb.co.uk/topman/visitors/articles/teare.htm>, from 20th April until 1st July 1998.
- THEVENET, Maurice ; "Le management participatif : un problème plutôt qu'une solution", in *Revue Française de gestion*, N°88, Mars-Avril-Mai 1992.
- VARELA, Federico ; *Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant*, Editions du Seuil, Paris, 1989.
- VERNE, Etienne et alli ; *Changer les organisation du travail*, InsepEditions, Paris, 1993.
- VON MISES, Ludwig ; *L'action humaine - traité d'économie*, Ed. Presses Universitaires de France, Paris, 1985.
- WEISS, Dimitri ; "Les nouvelles frontières de l'entreprise", in *Revue Française de Gestion*, N°100, Septembre-Octobre 1994.