

Gomez Marie-Léandre
E.S.S.E.C - Université Paris X-Nanterre
38 rue Lauriston
75116 PARIS
FRANCE
tel : 01-53-70-89-88
E-mail : d95005@edu.essec.fr

Construction de connaissances organisationnelles dans le cadre de processus de planification à transversalités fonctionnelle et hiérarchique

Mots clés : Connaissance organisationnelle - apprentissage - planification transversalité

Construction de connaissances organisationnelles dans le cadre de processus de planification à transversalités fonctionnelle et hiérarchique

Les problèmes de connaissance sont désormais une préoccupation majeure pour les organisations, qui les considèrent soit comme un avantage concurrentiel, soit comme une nécessité dans le cadre de changements internes ou environnementaux. La recherche en management stratégique a produit une littérature riche sur le sujet, principalement autour du concept d'apprentissage organisationnel et plus récemment, de la construction de connaissances organisationnelles. Les recherches empiriques restent cependant peu nombreuses dans le domaine. De plus, un outil majeur du pilotage de l'entreprise, la planification, a été négligé : la planification stratégique a fait l'objet de nombreuses critiques, dont d'aucunes sur le fait que la planification stratégique bloquerait les mécanismes d'apprentissage. Pourtant, les phénomènes de construction de connaissances au cours des processus de planification (en particulier la planification non stratégique) restent méconnus.

Cette recherche exploratoire vise à observer les mécanismes de construction de connaissances organisationnelles au cours de processus de planification, au sein d'une même organisation. Elle montre en particulier que dans le cadre de planification qui associent des acteurs issus de différents domaines dans l'organisation et de niveaux hiérarchiques variés, les mécanismes de construction de connaissances organisationnelles sont particulièrement riches et complets.

DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL À LA CONSTRUCTION DE CONNAISSANCES ORGANISATIONNELLES

Le concept d'apprentissage a été introduit dans la littérature sur l'organisation par Simon. Dans ses recherches sur la résolution de problèmes et la prise de décision, il a construit une théorie de l'apprentissage qui repose sur une conception de l'individu, ainsi que de l'organisation, comme une machine à traiter de l'information ('an information-processing machine'). En s'appuyant sur son concept de rationalité limitée, il a construit un modèle computationnel de traitement de l'information : l'information parvient à l'individu à travers ses organes sensoriels. Les structures cognitives en sont extraites et stockées en mémoire.

Pour lui, l'apprentissage est adaptatif : il s'agit d'adapter les connaissances (connaissances sémantiquement riches ou bien connaissances procédurales, i.e. pour Simon les compétences, qui sont des méthodes de résolution de problème) aux changements dans l'environnement : l'apprentissage est le processus d'adaptation de la mémoire long terme. L'apprentissage est un processus uniquement passif chez Simon : selon lui, l'être humain et l'organisation n'adaptent leurs structures de traitement de l'information que lorsque l'environnement les y oblige. De plus, il ne s'intéresse dans l'apprentissage qu'à l'information. En particulier, il considère la connaissance tacite comme un "bruit" sans importance.

Les deux orientations de la littérature sur l'apprentissage organisationnel : modèles théoriques et normatifs

Les nombreux travaux qui ont eu pour objet l'apprentissage organisationnel ont suivi deux orientations : soit expliquer comment se produit l'apprentissage organisationnel, en proposant des modèles théoriques, soit décrire les conditions que doit remplir une organisation pour favoriser l'apprentissage organisationnel : leur hypothèse de départ est alors que, dans un environnement complexe et en changement permanent, l'organisation performante est une organisation apprenante.¹

Le principal chercheur à étudier l'organisation apprenante est Peter Senge. Pour lui, l'organisation apprenante est capable à la fois d'apprentissage génératif (i.e. actif) et d'apprentissage adaptatif (i.e. passif). Pour construire cette organisation, les manager doivent suivre cinq règles, dont la principale est de mettre en place des systèmes de pensée.

Parmi les auteurs qui ont contribué à l'élaboration de modèles d'apprentissage organisationnel visant à expliquer comment il se produit, les travaux de March, Argyris et Schön, Huber, sont particulièrement importants.

James March a fortement contribué au développement de la recherche autour de l'apprentissage organisationnel. Ses travaux ont commencé dès sa collaboration avec H. Simon pour leur ouvrage Organisations (1958). Puis March s'est démarqué de Simon, notamment en participant à l'élaboration du modèle du 'garbage can', avec Cohen et Olsen (1972) : dans ce modèle, ils soulignent l'irrationalité et l'ambiguïté de la prise de décision et de la résolution de problème. Pour March, l'apprentissage est d'abord individuel. Les organisations apprennent grâce à l'expérience de leurs membres, en observant l'apprentissage des autres organisations. L'apprentissage organisationnel est basé sur des routines et dépend de l'histoire de l'organisation. Cyert et March (1963) insistent sur le caractère adaptatif de l'apprentissage, en réponse à un environnement turbulent. March et Olsen (1976) ont décrit le cycle d'apprentissage comme un système stimulus-réponse dans lequel les actions individuelles conditionnent les actions organisationnelles. Ces dernières provoquent une réponse de l'environnement qui est alors intégré dans le schéma de croyance des individus, qui influence leurs actions. Ils ont identifié quatre types de dysfonctionnement dans l'apprentissage organisationnel. Levitt et March (1988) ont souligné le fait que l'apprentissage pouvait être contre-performant, notamment à cause de l'apprentissage superstitieux ('superstitious learning') et des pièges de compétence ('competency traps').

Les travaux de March ont fortement influencé Hedberg qui introduit la notion de "désapprentissage", qui conditionnerait tout apprentissage. Karl Weick s'est également appuyé sur les travaux de March dans sa théorie de la compréhension organisationnelle ('organizational sensemaking'). Le développement d'information et de compréhensions partagées permettent de donner un sens à l'action organisationnelle et façonnent la structure organisationnelle.

Cependant, ces modèles restent limités dans la mesure où ils ne considèrent l'apprentissage que comme un mécanisme d'adaptation rétroactif, passif, basé sur un schéma stimulus-réponse.

Argyris et Schön (1978) ont fait fortement progresser le concept d'apprentissage organisationnel en dépassant le cadre de l'adaptation. En s'appuyant sur les travaux de Bateson, ils ont montré que l'apprentissage organisationnel pouvait être de trois types : un apprentissage par "simple boucle", qui correspond à l'apprentissage adaptatif :

L'organisation ne modifie pas ses règles d'action mais tient compte des changements dans l'environnement pour adapter son action; un apprentissage par "double-boucle", au cours duquel l'organisation est amenée à modifier ses schémas d'actions; un "deutero-apprentissage" par lequel l'entreprise apprend à apprendre.

Nonaka (1994, 1995) a souligné les limites pratiques de la théorie d'Argyris et Schön : dans le cadre de la théorie de l'action, le concept de double boucle est extrêmement difficile à mettre en place et nécessite une intervention extérieure, qualifiée de "magique" par Edmonson (1996). De plus, chez Argyris et Schön l'apprentissage reste adaptatif dans la mesure où il a lieu à partir de la détection d'un problème. Leur modèle reste dans le cadre stimulus-réponse.

Huber

Limites de la littérature sur l'apprentissage organisationnel

La littérature sur l'apprentissage organisationnel montre certaines limites :

- Le lien entre apprentissage individuel et apprentissage organisationnel n'est pas clairement établi : certains s'en tiennent à parler d'apprentissage organisationnel en transposant ce qui se passe pour un individu au niveau d'une organisation (Weick, 1991; Dodgson, 1993); d'autres s'attachent à expliquer comment se produit l'apprentissage à un niveau individuel, sans expliciter clairement le passage à un niveau organisationnel (March, Hedberg).
- La plupart des théories sur l'apprentissage organisationnel ignorent le fait que "le développement de connaissance constitue un apprentissage." (Weick, 1991, p.122) : beaucoup restent en effet dans une perspective behavioriste de stimulus-réponse, ou dans une logique adaptative aux changements de l'environnement.
- En se centrant sur le concept d'apprentissage, les auteurs tentent d'expliquer comment l'organisation apprend, mais elle analyse peu ce que l'organisation apprend, ce qui limite son intérêt théorique et ses applications managériales. Ce paradoxe a été souligné par Kogut et Zander (1992) qui constatent que peu d'études ont été consacrées à l'analyse du savoir et de la connaissance. Les théoriciens de l'apprentissage organisationnel, en ne s'interrogeant pas sur la nature de la connaissance et en s'appuyant pour la plupart sur des théories de transmission de l'information, confondent souvent connaissance et information (Huber) et négligent les aspects spécifiques liées aux connaissances tacites, aux savoir-faire, aux compétences.

L'approche par les compétences

L'approche par les compétences a initialement trouvé ses fondements dans la théorie de la firme de Penrose (1959).² Prahalad et Hamel (1990) ont développé le concept de compétence clé : "l'apprentissage collectif dans l'entreprise, et plus spécifiquement comment coordonner des qualifications diverses et intégrer de multiples courants technologiques" (p.82). Des auteurs de plus en plus nombreux s'inscrivent dans ce courant. Pour eux, les compétences sont un actif de l'entreprise, susceptible de lui apporter l'avantage concurrentiel décisif. Itami (1987) souligne l'importance des "actifs invisibles" et Dierickx et Cool (1990) parlent de "stocks" d'expertise technologique. Sanchez et Heene (1997) définissent l'apprentissage comme une variation dans le stock des connaissances.

Sanchez et Heene (1997) considèrent la connaissance comme un "ensemble de croyances détenues par un individu sur les relations causales entre phénomènes" (Epistémologiquement, cette définition se rapproche de la conception empiriste d'Hume) Les conséquences de cette définition sont que :

- La connaissance n'existant que sous la forme de croyances, elle n'est jamais absolue : il peut y avoir des contradictions dans les connaissances

- La connaissance est un processus mental conscient (croyance) et non un processus neurologique inférieur, à un niveau de coordination sensori-moteur. En cela, Sanchez s'oppose à Polanyi (1958) pour qui on sait plus que ce que l'on peut dire. Pour Sanchez, si la personne ne peut pas dire, elle ne sait pas vraiment.

- la création de connaissance est fondée sur l'observation et l'expérience et le processus de création est essentiellement déductif.

Ces deux derniers points nous paraissent des limites fortes à l'approche par les compétences, dans la mesure où elle se désintéresse de certains types de connaissances par ailleurs essentiels pour l'organisation. La définition même de compétence retenue par les auteurs est restrictive : la distinction entre compétence et capacité n'est pas claire, et le lien qui est fait entre compétence et intention organisationnelle ne nous paraît pas évident d'autant plus que pour Sanchez, posséder des compétences implique une intention organisationnelle pour réaliser des résultats souhaités à travers des actions spécifiques.

Construction de connaissances organisationnelles

Certains auteurs se sont orientés vers l'analyse de la création ou la construction de connaissances organisationnelles. La structure même de ces recherches se distingue de celle des travaux portant sur l'apprentissage organisationnel : les fondements théoriques sont généralement différents : les auteurs s'appuient sur les travaux de psychologie et beaucoup critiquent le paradigme positiviste. L'objectif premier de ces recherches est de définir ce qu'est la connaissance, puis la connaissance organisationnelle, notamment par l'élaboration de taxonomies :

- en s'appuyant notamment sur les travaux de Polanyi, Spender (1993, 1996) distingue les savoirs tacites et explicites, les savoirs individuels et sociaux pour définir quatre catégories de connaissances organisationnelles; cette distinction entre savoirs tacites et explicites est de plus en plus utilisée (Reix 1995; Sveiby 1996; Bohn 1994, elle sert notamment de fondement à Nonaka (1994, 1995) pour sa théorie de la création de la connaissance;

- à partir des travaux de psychologie cognitive, notamment ceux de Richard et al., Girod (1995) et Vogler (1995) distinguent connaissances procédurales et déclaratives, épisodiques et sémantiques.;

- Blackler (1995) s'inspire du sociologue H. Collins pour distinguer les connaissances "cognitives, incarnées, enculturées, enracinées et codifiées" ('embrained, embodied, encultured, embedded, encoded')

La définition même de connaissance est problématique. Elle repose sur le positionnement épistémologique des auteurs.

Pour poser leur définition, certains reviennent aux fondements de l'épistémologie grecque, qui distingue le 'noesis', la vérité platonicienne, la 'diainoia', les puretés mathématiques, qui contrastent avec les perceptions et les croyances ('pistis') et les

images des objets concrets ('eikasia'); les généralisations abstraites ('episteme') s'opposent aux connaissances sur la façon pratique dont les choses peuvent être faites ('techne') et la compréhension des activités sociales et politiques ('phronesis').

CADRE CONCEPTUEL

Nous considérons la connaissance comme un **ensemble de schémas**. Selon Polanyi, qui s'est inspiré de la psychologie gestaltienne, nous donnons un sens à la réalité en la catégorisant. Les structures de catégories contiennent des théories, des méthodes, des sensations, des valeurs, des compétences, qui peuvent être ensuite "utilisées" : les schémas, structures cognitives dynamiques, sont utilisées par le sujet pour "encadrer, représenter et interpréter l'information de manière efficiente. Les schémas guident la recherche pour l'acquisition de l'information, son traitement, et orientent le comportement en réponse à cette information : ils fournissent un système de connaissances prêtes à l'emploi". (Harris 1994). **La connaissance comprend à la fois le produit de l'activité cognitive mais également le processus par lequel se construit la connaissance** : la connaissance comprend en elle-même les moyens de son amélioration et son renouvellement.

La connaissance est tournée vers l'action. C'est parce que le sujet se trouve confronté à une réalité qui ne satisfait pas son cadre actuel de connaissances qu'il est amené à le modifier. Cependant, la connaissance n'est pas un reflet du monde extérieur dans la représentation du sujet : c'est dans l'activité pratique et cognitive du sujet, et non seulement dans l'appréhension sensorielle, que se situe l'origine de la connaissance. Selon Piaget, "je ne connais l'objet qu'en agissant sur lui, et je ne peux rien affirmer de lui avant cette action ... [mais] pour agir sur l'objet, il faut un organisme, et cet organisme fait aussi partie du monde [...] Le monde existe donc avant la connaissance, mais nous ne le découpons en objets particuliers qu'au cours de nos actions et par interaction entre l'organisme et le milieu." Ainsi, "toute connaissance est liée à l'action et connaître un objet ou un événement c'est l'utiliser en l'assimilant à un schéma d'action" (Von Glaserfelt, 1988; p.234).

Nous définissons la connaissance organisationnelle comme une **connaissance pertinente pour les activités de l'organisation à tous les niveaux** (Huber 1991, Girod 1995). Nous préférons parler de connaissance dans l'organisation plutôt que de connaissance de l'organisation. la connaissance organisationnelle peut être acquise et détenue par un seul membre de l'organisation, dans la mesure où cette connaissance détenue par lui seul peut être utile à l'action organisationnelle (Huber 1991, Girod 1995, Reix 1995, Sanchez 1997). Elle est stockée dans son seul cerveau, ou dans des documents que lui seul détient. Dans une usine, le technicien qui est le seul, en raison de ses compétences particulières, de son expérience, à savoir réparer une machine et sera appelé par ses collègues en cas de panne, est détenteur d'un savoir organisationnel. La connaissance peut également être acquise et détenue par un groupe au sein de l'organisation. Ces connaissances émergent des interactions et coordinations entre les membres d'une équipe, d'un service, d'un projet. Elles ne sont toutefois pas accessibles à l'ensemble de l'organisation, ce qui constitue le troisième degré de la dimension ontologique : un savoir "organisationnel pur" (appelé centralisé par Girod (1995), communautaire par Spender (1993 , 1996)). Ce type de savoir est disponible de manière

collective ou publique et inscrits dans les routines, les normes et cultures de l'entreprise. La portée d'une connaissance peut évoluer au cours d'un processus d'apprentissage, en particulier quand la connaissance est diffusée au sein de l'organisation. La construction de connaissances organisationnelles passe donc par les individus. Si l'organisation peut apprendre indépendamment de n'importe quel individu spécifique qui la compose, elle ne peut apprendre indépendamment de tous les individus.

Les connaissances suivent des processus dynamiques, en évolution permanente. Afin de mieux les étudier, il apparaît utile de les classer. Nous considérons cependant que cette taxonomie ne doit pas être figée et exclusive. Une connaissance est dans la plupart des cas une combinaison complexe de plusieurs autres connaissances. Ainsi, connaître une personne comprend généralement le fait de connaître son nom, ses particularités physiques, son métier, ...

Nous distinguons trois types de connaissances "de base" :

- les **savoir-faire** (*'know-how'*) : le fait d'être capable de réaliser une action
- les **savoirs de référence, ou savoir-comprendre** (*'know-about'*) : le fait de connaître le déroulement d'une action, ses étapes, de disposer d'informations sur son contexte.
- les **savoirs d'action, ou savoir-combiner**³ (*'know-why'*) : le fait de connaître les relations de cause à effet entre actions.

Pour illustrer ces concepts, nous pouvons prendre l'exemple du cuisinier, qui dispose d'un savoir-faire : il connaît les gestes nécessaires à la réussite d'un plat, qui par exemple sait très bien arrêter de battre la chantilly sans faire de beurre, sans savoir pour autant expliquer comment on sait qu'il faut s'arrêter ; l'auteur du livre de cuisine, qui peut détailler toutes les étapes à suivre et les ingrédients sans pour autant savoir réussir le plat possède un savoir de référence; le chef-cuisinier qui connaît les conséquences des mélanges d'ingrédients et sait ce qu'il va changer lorsqu'il ajoute quelque chose, dispose d'un savoir d'action.

Ces trois types de savoir se complètent et s'interfèrent pour former d'autres connaissances, car les savoirs sont rarement homogènes.

La distinction entre **connaissances tacites et connaissances explicites** est intéressante dans la mesure où la dimension tacite d'un savoir détermine sa diffusion : une connaissance explicite est beaucoup plus facile à transmettre qu'une connaissance tacite. Cependant, avec Nonaka, nous considérons qu'une même connaissance peut être soit tacite, soit explicite. La distinction n'est ni stricte, ni stable. Elle ne permet donc pas de différencier les connaissances mais de les caractériser, et est particulièrement importante dans le cadre des connaissances organisationnelles, pour lesquelles la notion de transférabilité renvoie à celle de performance. La distinction entre connaissances tacites et explicites devraient cependant nous permettre de caractériser la diffusion des connaissances existantes entre membres de l'organisation : en s'appuyant sur la théorie de la création de connaissance de Nonaka (1994, 1995), nous qualifions de combinaison la diffusion d'une connaissance explicite; de socialisation la diffusion d'une connaissance tacite; d'explicitation la diffusion d'une connaissance qui, de tacite la rend explicite; de combinaison la diffusion d'une connaissance explicite qui devient implicite.

Notre objectif est d'étudier comment les connaissances organisationnelles se construisent, c'est-à-dire comment elles s'acquièrent, se diffusent, se transforment et

évoluent jusqu'à s'incarner dans l'action organisationnelle. En cela, ce concept de construction de connaissances organisationnelles est proche de la définition de l'apprentissage organisationnel de Huber (1991) ("processus de construction de connaissances organisationnelles, qui comprend l'acquisition, la transformation, la diffusion et la rétention des connaissances organisationnelles") et de Sanchez et Heene (1997) (" processus qui change l'état des connaissances", ce qui comprend l'adoption d'une nouvelle connaissance, ou l'abandon d'une connaissance ancienne, la modification d'une connaissance existante, le changement dans la nature d'une connaissance (en particulier dans son degré d'opérationnalisation).). Mais contrairement à ces deux auteurs nous ne présumons pas du caractère explicite des connaissances. Au contraire, nous accordons une attention particulière aux connaissances tacites. Ce processus de construction de connaissances organisationnelles est également proche de la création de connaissance de Nonaka et Takeuchi (1995) ("la capacité d'une organisation comme un tout à créer de nouvelles connaissances, de les disséminer à travers l'organisation et de les insérer dans ses produits, services et systèmes" (p.3)). Cependant, dans leur modèle, il s'intéresse essentiellement à la diffusion d'une connaissance détenue par un individu. Il n'analyse pas la façon dont l'individu acquiert cette connaissance.

CONSTRUCTION DE CONNAISSANCES ORGANISATIONNELLES ET PLANIFICATION

La planification est un outil de gestion qui a fait l'objet de nombreuses critiques (voir notamment Mintzberg (1994) et la controverse entre Mintzberg et Ansoff dans le *Strategic Management Journal*, 1990-1991, vol.11 et 12). L'un des principaux reproches adressé à la planification est qu'elle générerait la construction de connaissances organisationnelles puisque d'après Steiner (1979) les entreprises ont tendance à injecter tellement de formalisme dans le système de planification qu'il en manque de flexibilité et restreint la créativité.

Cependant, certaines recherches cherchant à analyser directement le lien entre connaissance organisationnelle et planification ont montré que :

- la planification stratégique peut être générateur d'apprentissage organisationnel : les managers apprennent à s'adapter à un environnement changeant (De Geus 1988); ils changent leur façon de penser et modifient leurs représentations (Giroux et Taylor, 1994; Martineau, Claveau et Tannery, 1994)
- La planification stratégique est un processus social de communication, d'interaction, de mise en relation entre divers membres de l'organisation (Avenier 1991). Selon Koenig (1990), elle "peut être une occasion importante pour les cadres d'échanger les informations et de confronter leurs visions du monde." (p.29)

Cependant, ces recherches se sont focalisées sur la planification stratégique et ont délaissé les autres processus de planification. Or, ces derniers peuvent également être le cadre de processus de construction de connaissance organisationnelle, dans la mesure où ils sont le lieu de coordinations, de rencontres interdisciplinaires et de fortes interactions entre les personnes; ou bien leur rigidité, leur éloignement de la réalité opérationnelle gêne-t-elle la construction de connaissances organisationnelles?

Choix méthodologiques pour la recherche

La présente recherche a pour objectif d'analyser la construction de connaissances organisationnelles au cours de processus de planification. Elle vise à comprendre un phénomène encore mal connu et en cela à faire émerger des éléments de théorie. Les recherches passées apportent des conclusions à la fois riches et mitigées : riches car elles offrent de nombreux éléments de description et de compréhension des phénomènes de construction de connaissances; limitées, dans la mesure où la plupart des travaux sont théoriques et n'émergent pas de la réalité observée. De plus, la construction de connaissance au cours de processus de planification n'a pas été exploré : nous ne disposons que de la littérature "cousine" sur l'apprentissage organisationnelle, et encore ne porte-t-elle que sur un type bien spécifique de planification qu'est la planification stratégique. Dans un champ encore inexploré, notre objectif est de dégager de la réalité des régularités, voire des conjectures, selon le principe de l'abduction (Koenig 1993)

Pour cela, nous suivons une méthodologie qualitative qui procède par observation directe des faits, selon les recommandations de Miles et Huberman (1991).

Processus de planification étudiés

L'ensemble des processus de planification présentés ici sont issus de la même organisation. Il s'agit d'une unité divisionnelle d'environ 1000 personnes d'une grande entreprise européenne du secteur de l'énergie. Cette unité, organisée en centre de responsabilité, est chargée de la commercialisation et de la distribution d'énergie. Les dix processus de planification étudiés ici sont tous des processus à transversalités fonctionnelle et hiérarchique, c'est-à-dire que l'exercice de planification n'est pas effectué par des experts planificateurs mais par des personnes qui exercent habituellement d'autres fonctions dans l'organisation. La planification transverse est réalisée par un groupe de travail qui associe des personnes issues de domaines fonctionnels différents et de niveaux hiérarchiques variés, allant des directeurs, des chefs de service, aux cadres, agents de maîtrise, voire dans certains cas aux agents opérateurs.

Processus de planification	de	Domaine principal	cycle temporel	Processus de planification	de	Domaine principal	cycle temporel
Fidélisation 1		clientèle	1 an	Gros clients		Technique	3 ans
Fidélisation 2		clientèle	1 an	Optimisation du parc automobile	du	logistique	3 ans
Impayés		clientèle	3 ans	Approvisionnements		logistique	3 ans
Clientèle courante		clientèle	3 ans	Prévention-sécurité		tous services	5 ans
réforme RH		ressources humaines	5 ans	informatique et gestion	et	tous services	3 ans

Organisation du recueil des données

Les processus de planification ont été étudiés à partir de documents écrits et d'entretiens auprès de participants.

Les documents écrits sont les plans, des notes internes, des documents de travail, en particulier les comptes-rendus des réunions et les travaux inter-séances.

Les entretiens ont été réalisés auprès de 39 personnes ayant participé à un ou plusieurs processus de planification.

Selon l'implication des personnes dans le système de planification et leur niveau hiérarchique, le déroulement de l'entretien a été différent.

- Les directeurs (3 personnes) : ils ont été les initiateurs du système ou en sont les garants. Ils ne participent pas aux groupes de travail qui élaborent les plans mais en assurent la coordination. Des entretiens non-directifs ont été réalisés, afin de comprendre la "philosophie" du système de planification, ses principes de fonctionnement, ce qu'il apporte à l'organisation par rapport à un autre système. Ces entretiens ont été les premiers réalisés.

- Les chefs de service et membres de l'Etat-major (13 personnes) : ils sont pilotes de groupes planificateurs et participent à d'autres groupes dont ils ne sont pas responsables. Ce sont eux qui ensuite sont responsables de la mise en oeuvre du plan dans leurs services respectifs. Les entretiens ont été menés de manière semi-directive, c'est-à-dire dans le respect des principes de non-directivité établis par Rogers (1959) et décrits par Pages (1965), le guide d'entretien n'étant pas un questionnaire ouvert mais un aide-mémoire servant à n'oublier aucun point important. L'entretien vise essentiellement à identifier des mécanismes de construction - acquisition, transformation, diffusion- pour chaque type de connaissances organisationnelles retenues dans le cadre conceptuel à partir de la littérature. Pour cela, il était demandé aux personnes de relater leur expérience de planification et de dégager des récits de construction de connaissance.

Ils ont duré entre 1h30 et 3h.

- Les autres cadres ou agents (23) : pour des raisons de disponibilité des personnes (les entretiens ont duré 1h30 maximum) et aussi parce que ces entretiens ont été réalisés dans une troisième phase, ce qui a permis de capitaliser sur le contenu des entretiens réalisés précédemment, ces entretiens ont été beaucoup plus directifs.

Analyse des données du terrain

L'analyse a été menée en s'appuyant sur les prescriptions de Huberman et Miles (1991). Cependant, elles ont été adaptées à la recherche.

Les données ont été analysées à partir d'une grille de codage succincte, élaborée à partir du cadre conceptuel : elle vise à classer les récits selon le type de connaissances concerné (savoir-comprendre, savoir-faire, savoir-combiner), le mécanisme de construction de connaissance relaté (création, acquisition, diffusion par explicitation, socialisation, combinaison, externalisation) le niveau ontologique de la connaissance (individu, groupe, ensemble de l'organisation).

La validation des données a été assurée par un retour auprès des personnes interrogées : la retranscription de leur entretien leur a été remise, ainsi qu'un compte-rendu; l'analyse des données a été soumise de manière régulière à deux acteurs majeurs de l'organisation.

RÉSULTATS DES OBSERVATIONS

Des régularités apparaissent quant aux mécanismes de construction de connaissances observés .

La planification est déclenchée de manière ponctuelle, par l'identification d'un problème ou par une décision imposée par le niveau national. La direction et les chefs de service qui se réunissent en collège partagent des informations sur le sujet et ses enjeux; les

"experts" du domaine concerné exposent le problème. Se produit au niveau du collège de direction un échange entre individus de connaissances que certains possédaient par ailleurs, à un niveau individuel. Il s'agit de connaissances sur l'environnement interne ou externe, sur l'avancement des plans, sur les actions qu'ils sont susceptibles de prévoir. Ce sont donc des connaissances informatives, ce que nous avons nommé précédemment des connaissances de référence. Cela conduit à l'homogénéité du collège de direction qui accède à un même niveau de connaissances de référence. *"Le collège est un lieu de partage formel", "tout passe en collège", "aucune politique, aucun projet n'échappe au collège"*. Tout processus de planification est piloté par un membre du collège. Quand il va construire son dossier, il va intégrer dès le départ l'ensemble des contraintes en allant voir ses collègues chefs de service concernés et les informer. *"Cela permet d'avoir une approche globale, d'avoir une vue d'ensemble sur un problème"*, à la fois pour le pilote et pour les autres membres du collège de direction. Ce fonctionnement du collège contribue à faire primer les intérêts de l'organisation sur les intérêts locaux des services par la compréhension des impératifs globaux : *"on privilégie la cohérence globale par rapport au confort local", "les chefs de service ont appris à parler pour le centre, à défendre les intérêts du centre et non leurs propres intérêts."* *"Le collège de direction travaille pour le centre et pas pour les services."* Désormais, on voit des chefs de service qui acceptent des décisions contraires à l'intérêt de leur service, mais qui sont bénéfiques pour l'organisation à un niveau global, ce qui n'était absolument pas le cas par le passé : *"il y avait des phénomènes de territorialisme, des baronnies."* Le système de pilotage incite fortement les acteurs à respecter ces règles : comme chaque membre du collège est à son tour pilote de planification, *"il y a auto-régulation : s'ils ne jouent pas le jeu, ils sont à leur tour sanctionnés par le système."* Lorsque le directeur distribue les primes de fin d'année aux membres du collège, il tient compte de leur attitude collective puisque 1/3 des primes sont attribuées pour la bonne conduite des processus de planification transverses et 1/3 pour l'attitude des personnes en collège de direction (le 1/3 restant étant attribué pour les activités hiérarchiques traditionnelles).

Le groupe de travail chargé de la planification est constitué par le pilote du groupe nommé par le collège de direction, sur le conseil des chefs de service. Les membres du groupe sont membres de l'encadrement, agents de maîtrise ou plus rarement agents opérateurs. Ils proviennent de services tant fonctionnels qu'opérationnels. Ils sont choisis pour leur expertise, mais aussi pour leur comportement constructif en groupe, ou leur capacité à diffuser ensuite à leur équipe les travaux du groupe de travail.

Le travail du groupe commence par l'explicitation des règles du jeu : comportement au sein du groupe, prise de parole, objectifs recherchés. Puis le groupe passe à une phase de diagnostic : l'analyse de la situation actuelle est faite par l'ensemble des participants, chacun explicitant ses connaissances du sujet : sa vision du problème, sa façon de le traiter. La plupart des groupes passent par une phase d'explicitation des dysfonctionnements, et revient régulièrement le manque de coordination entre les services. Les groupes sont également parfois amenés à définir ensemble une base commune de langage devant leur servir pour la suite du travail : dans un groupe ayant élaboré le plan de réduction des impayés, les comptables et les commerciaux se sont rendus compte qu'il ne mettaient pas toujours la même définition derrière les mots "impayés", "contentieux", etc.

Cette étape de diagnostic est l'occasion de situer le sujet dans une problématique globale : par la connaissance des contraintes et des intérêts des autres participants, chacun prend conscience des conséquences globales de ses actions. *"On a relevé tous les dysfonctionnements et on a regardé les impacts que cela avait au niveau du centre : sur l'image, les recettes, ... on a dû bazarder des idées reçues."* *"La méconnaissance de la chaîne faisait que l'on ne savait pas quand ce que l'on faisait mal gênait les autres."* *"On ne remplissait pas certains papiers qui à nous nous paraissaient servir à rien alors que cela gênait les autres."*

Les clivages professionnels, entre commerciaux et techniciens, entre fonctionnel et opérationnels, diminuent notablement. Au départ, les relations entre fonctions différentes étaient assez tendues : *"on s'est fait jeté mais les gens étaient là pour vider leurs querelles."*; *"j'avais les moyens de me défendre, avec grenades et mitraillettes"*. Cependant, après la mise au point autour des dysfonctionnements et le dialogue, les clivages diminuent. *"Quand on est conscient des problèmes rencontrés par les autres, on fait plus attention."* Les différentes professions ont été amenées à travailler ensemble : au niveau des groupes planificateurs, les travaux à réaliser en dehors des réunions ont été menés par des binômes associant un commercial et un technicien, ou un acheteur et un utilisateur, afin de les amener à discuter de leurs contraintes respectives et les prendre en compte. Des stages ont été organisés pour permettre aux techniciens de travailler quelques jours avec les commerciaux : *"les techniciens ont ainsi vu l'impact de leurs actions sur les commerciaux."*

Des mécanismes de coordination se mettent ainsi peu à peu en place. *"Avant, on était dans une non-communication, car les services communiquaient peu entre eux, de par leur situation géographique ou bien aussi par manque de synthèse. Cela marchait quand même. Ce n'était pas bloquant mais les dysfonctionnements se normalisaient peu à peu : plein de petits trucs qui ajoutés les uns aux autres finissaient par tout bloquer."* La coordination entre les équipes a été formalisée par des fiches de liaison et des procédures de circulation de l'information élaborés par les acteurs eux-mêmes. Certains plans ont également mis en place des indicateurs contractuels qualitatifs qui figurent dans les contrats annuels des équipes (donc à un niveau collectif) pour les inciter à pérenniser les mécanismes de coordination identifiés comme nécessaires.

La coordination formelle est renforcée par la construction de réseaux informels d'échange, S'est créée une *"complicité de travail"*; le travail de planification *"soude une équipe"*, *"on se connaît"*, cela permet de *"connaître les autres personnes du centre et ensuite de pouvoir les appeler quand il y a un problème"*. Les participants s'adressant ensuite plus volontiers aux autres membres du groupe par la suite : quand un commercial a besoin d'un renseignement ou nécessite l'aide d'un financier ou d'un technicien, il s'adresse en priorité à ceux qu'il a rencontrés dans un groupe planificateur, surtout s'il a travaillé en binôme avec l'un d'eux. Il le contactera pour des affaires touchant directement au domaine pour lequel ils ont ensemble élaboré le plan, mais aussi pour des problèmes complètement différents. Il est devenu un contact privilégié.

Au cours de l'étape de diagnostic, le groupe de travail peut être amené à faire appel à rechercher des connaissances à l'extérieur. L'ensemble du groupe chargé du plan de prévention-sécurité, y compris l'ingénieur sécurité et le médecin du travail, a suivi une formation para-médicale sur certains types de comportements dangereux. A l'issue de l'analyse groupe construit des connaissances collectives : le groupe chargé de la planification du parc automobile a ainsi réussi à déterminer le nombre optimal de

véhicules, ce à quoi n'étaient pas parvenus jusqu'alors les experts fonctionnels chargés du dossier. Le groupe construit une représentation de l'organisation-cible auquel le plan doit faire parvenir. Il identifie alors des leviers d'action par la mise à jour de relations de cause à effet entre des phénomènes transverses. La formalisation des plans d'action commence alors par la hiérarchisation des actions, afin de déterminer leur degré de priorité et leur enchaînement. Ici, l'expérience d'autres processus de planification joue beaucoup : les pilotes ayant déjà dirigé d'autres groupes vont plus vite, ont moins besoin de faire appel aux experts de la planification (le contrôleur de gestion), notamment pour le choix des indicateurs de suivi des actions à mettre en oeuvre.

Le plan élaboré est alors présenté au collège de direction qui généralement l'entérine directement (pour deux plans seulement il a demandé des révisions). La mise en oeuvre du plan comprend des actions de différentes natures : des formations sont prodiguées soit par des personnes externes à l'organisation (consultants), mais plus généralement, l'organisation essaie de mobiliser des compétences internes; des procédures nouvelles sont élaborées, soit par des experts, soit par de petits groupes de travail; un suivi est mis en place avec un contrôle interne et des tableaux de bord, qui permettent une réflexion sur l'action et sur l'adéquation objectifs-moyens-résultats. Ce suivi est effectué par un groupe d'animation, issu du groupe de travail planificateur : les acteurs développent alors une culture de gestion et de contrôle et se diffuse une vision du contrôle comme conseil et aide à la gestion plutôt que comme inspection à but de sanction, ainsi que l'ont montré les audits réalisés en interne par le contrôleur de gestion et en externe par les résultats annuels de l'audit effectué par le niveau national.

Etape du processus de planification	Processus de construction de connaissance	Type de connaissance dominant	niveau ontologique	Illustration
Lancement du projet - Mise à niveau du collège dans ses connaissances sur le sujet traité - Diffusion à l'encadrement	Diffusion par explicitation et par combinaison	connaissances de référence (savoir-comprendre)	groupe (le collège de direction, puis l'encadrement)	Partage de connaissances détenues à un niveau individuel ou par un petit groupe : connaissances déjà explicites diffusées aux autres ou bien tacites explicitées pour être transmises Connaissances de type informatives sur l'environnement interne et externe, sur le degré d'avancement des plans et les actions à mettre en oeuvre.

Phase de diagnostic et d'analyse analyse de la situation actuelle : bilan sur les actions locales et sur les dysfonctionnements relevés	diffusion par explicitation et par combinaison	connaissances de référence (savoir-comprendre) savoir-combiner (relations de cause à effet)	des individus membres du groupe vers le groupe de travail	connaissances sur l'environnement interne et externe, point sur la situation actuelle réalisé par les "experts" du domaine Explicitation de la façon de chacun d'aborder le sujet traité, sa façon de travailler 'ex : sur le contentieux, commerciaux puis comptables expliquent leur façon de traiter les dossiers) Explicitation de dysfonctionnements repérés de manière individuelle
résolution de problèmes	création collective acquisition	savoir-comprendre et savoir-combiner savoir-comprendre	par le groupe de travail depuis l'extérieur vers le groupe	Identification des causes des dysfonctionnements Elaboration de nouvelles méthodes : mode de calcul d'un optimum, procédures à suivre Formation du groupe par des intervenants extérieurs (dans le domaine de la sécurité, de la communication, ...)
identification de leviers d'action	création	savoir-combiner	au sein du groupe	Identification de leviers d'action, définition des actions à mettre en oeuvre
- Formalisation des plans d'action - choix des indicateurs de suivi	capitalisation des expériences précédentes	savoir-faire	au sein du groupe	Utilisation des expériences précédentes de planification (principalement celle du pilote) sur la façon de hiérarchiser les objectifs, les actions, comment choisir les indicateurs, comment déployer dans le temps le calendrier des actions
Validation du plan	Diffusion par combinaison		du groupe de travail vers le collège de direction du groupe vers l'organisation (inscription dans la mémoire organisationnelle)	Le plan est présenté par le groupe de travail (pas par le pilote) au collège de direction. S'il est accepté, le plan est diffusé au reste de l'organisation de manière formelle, soit par voie hiérarchique, soit par un mode transverse (le pilote ou des représentants du groupe planificateur vont le présenter dans les services)

Mise en oeuvre du plan				
Formations	Diffusion par combinaison (1), explicitation (2) ou socialisation (3)	tous types	d'individus vers l'organisation d'individus à individus	(1) réunions d'informations au sein des services sur les nouvelles actions (2) Formation par des "experts" de l'organisation : par ex. formation de tous les chefs de groupe aux nouvelles procédures d'achats par les membres de la cellule approvisionnements (3) Formation de l'ensemble des commerciaux à une nouvelle technique de vente par ceux qui ont été chargés de sa mise au point
Elaboration de nouvelles procédures	Création Diffusion par explicitation	savoir-comprendre savoir-faire, savoir-comprendre	d'individus ou de groupes vers l'organisation	Création en binôme ou petits groupes de procédures de diffusion des informations, de gestion des approvisionnements, de traitement des impayés, puis diffusion à l'ensemble des acteurs concernés (soit directement, par une formation, soit plus rarement par l'envoi de notes)
Suivi du plan				
contrôle interne	Création par réflexion sur l'action diffusion par socialisation et internalisation	savoir-comprendre savoir-comprendre et savoir-faire (liées aux pratiques de contrôles)	groupe de suivi du groupe de suivi vers l'organisation	Retour sur expérience des actions mises en place, bilans collectifs ou individuels, partagés ensuite au travers de groupes de pilotage chargés de veiller à la mise en oeuvre, suivi et résultats du plan. A chaque plan, diffusion de pratiques de contrôle interne, développement d'une "culture de contrôle" vécue comme une aide au pilotage, mise en place d'auto-contrôle
tableau de bord	Capitalisation d'expérience diffusion par combinaison	savoir-faire savoir-comprendre et savoir-combiner	groupe de suivi du groupe de suivi vers l'organisation	Mise au point d'indicateurs et élaboration de tableaux de bord : capitalisation de savoir-faire de gestion (apprendre à faire et gérer des tableaux de bord, animer collectivement leur suivi) mise en place d'actions correctrices éventuelles Diffusion des résultats obtenus par les sous-unités au reste de l'organisation

Les différentes étapes du processus de planification ne contribuent pas de la même façon à la construction de connaissance organisationnelle : la diffusion de connaissances déjà détenues par l'organisation est le mécanisme de construction de connaissance organisationnelle le plus courant. On la retrouve dans tous les processus de planification, à quasiment toutes les étapes. Ceci s'explique en partie par le choix de l'organisation d'utiliser au maximum ses propres ressources, de ne faire appel que le moins possible à des intervenants extérieurs, en particulier des consultants. Lorsque le centre fait appel à des acteurs extérieurs, ceux-ci sont généralement chargés d'accompagner, voire d'animer un groupe, en particulier de lui apprendre une méthode de travail. L'organisation tient à ne jamais sous-traiter à des extérieurs, ce qui se fait dans d'autres centres de cette entreprise.

La diffusion de connaissances déjà détenues se fait essentiellement par explicitation et combinaison, qui sont les mécanismes les plus simples à effectuer car elles utilisent des connaissances formalisées. Elle se produit à toutes les étapes de la planification. Elle reste au niveau de groupes pendant la phase d'élaboration du plan alors qu'elle concerne l'ensemble de l'organisation dans la phase de mise en oeuvre.

La création de connaissances nouvelles apparaît dans chacune des grandes étapes de la planification mais reste assez rare : elle se retrouve dans les phases de résolution de problèmes et d'élaboration de nouvelles procédures ainsi que lors de la mise en oeuvre du contrôle interne; la capitalisation d'expériences concerne un type particulier de connaissances qui sont les savoir-faire liés à la planification : formalisation, choix et suivi des indicateurs, contrôle de gestion. La rareté des mécanismes de création de connaissance semble tenir au fait que les processus de planification à transversalité hiérarchique et fonctionnelle sont essentiellement des processus incrémentaux et non des processus radicaux. Les dix plans concernent des améliorations de situations existantes. Les mécanismes de création de connaissances concernent la mise en place d'actions ou de procédures assez radicales. D'autres processus de planification (non transversaux à la fois hiérarchiquement et fonctionnellement) sont plus radicaux, et il semble que la création de connaissances nouvelles soit plus importante (cette hypothèse reste cependant à démontrer).

Les processus étudiés laissent cependant apparaître certaines faiblesses en matière de construction de connaissance organisationnelle : dans la phase d'élaboration des plans, la diffusion des connaissances fonctionne très bien au sein du groupe planificateur. En revanche, ces connaissances sont très peu diffusées au reste de l'organisation, et ce en fonction des qualités de communication des personnes qui en font partie. Aussi, au sein d'un même service, on observe de grandes différences par la suite dans les actions (et les performances) des personnes ayant participé au groupe et les autres. Ceci a également des répercussions au niveau de la mise en oeuvre ultérieure du plan qui sera facilitée chez ceux qui ont bénéficié de la diffusion des travaux du groupe par rapport à ceux qui les découvrent au moment de la mise en oeuvre uniquement.

Toutefois, le bilan de ces pratiques de planification reste très positif : la construction de connaissances est mieux effectuée par ce type de planification que par les méthodes employées auparavant. Avec l'instauration de ces nouvelles pratiques, la performance globale de l'organisation s'est nettement améliorée. Son classement parmi

la centaine d'unités divisionnelles de l'entreprise a spectaculairement progressé. Alors que le centre était classé dans les derniers en 1992, il est aujourd'hui dans les dix premiers. Il est intéressant de noter que sa performance ne s'est pas améliorée uniquement dans les techniques de gestion (mais le centre est désormais particulièrement bien noté sur les critères de management, de contrôle de gestion, de mode de pilotage), mais aussi au niveau du climat social, des résultats commerciaux, ... Les domaines où un processus de planification à transversalités hiérarchique et fonctionnelle a été mis en oeuvre ont nettement progressé, de manière absolue (par rapport à la situation antérieure) mais aussi de manière relative : le centre obtient de meilleurs résultats dans ces domaines que les autres centres de l'entreprise qui ont utilisé des méthodes différentes.

CONCLUSION : CONTRIBUTIONS, LIMITES ET PISTES FUTURES DE RECHERCHE

Les contributions de cette recherche à la gestion sont à la fois d'ordre managérial et théorique.

D'un point de vue managérial, ces travaux visent à permettre aux entreprises de comprendre les impacts de leurs choix en matière d'outils de gestion sur les mécanismes de construction de connaissance, sujet qui les préoccupe de plus en plus. Les organisations sont très sensibles à la gestion des connaissances et cherchent à mettre en place des systèmes pour favoriser la construction de connaissances organisationnelles. Mais la plupart sous-estime l'impact de leurs pratiques de gestion classiques, telles que la planification, sur la connaissance organisationnelle. Cette recherche leur montre que planifier n'est pas neutre d'effet dans ce domaine. La recherche vise également à les aider à choisir un type de planification qui ne bloque pas les mécanismes de construction de connaissance mais au contraire les favorise. Des recherches ultérieures, comparant dans la même organisation, différents styles de planification, devrait permettre de proposer une typologie de la planification en fonction des processus de construction de connaissance qu'elle permet. Ceci afin qu'une organisation puisse orienter ses choix en matière de planification en tenant compte de l'impact sur la construction de connaissances.

D'un point de vue théorique, cette recherche constitue tout d'abord une opérationnalisation du concept de connaissances organisationnelles. C'est un des principaux besoins exprimés par les auteurs sur l'apprentissage organisationnel et les connaissances organisationnelles, qui déplorent le faible nombre d'études empiriques (Kim 1993; Blackler 1995; Miner et Mezias, 1996). De plus, la planification reste un champ peu exploré en matière de connaissance organisationnelle. Cette recherche contribue à comprendre les effets des pratiques de planification sur la construction de connaissances. Elle tend à montrer en particulier que dans un certain contexte (la planification transversale hiérarchiquement et fonctionnellement), les pratiques de planification ont un impact favorable sur la construction de connaissances organisationnelles.

Comme toute recherche qualitative exploratoire, il convient de se rappeler que les résultats obtenus et présentés ici n'ont pas force de loi : il ne s'agit que de régularités observées dans un contexte bien particulier, avec les biais liés à l'observation qualitative. Dans une optique de validité interne, il apparaît important de confronter ces résultats aux méthodes de validation, notamment ceux décrits par Miles et Huberman (1991).

Les processus de planification étudiés ici sont du même type : il s'agit de processus transverses, associant des personnes issues de divers domaines dans l'organisation et de différents niveaux hiérarchiques. Ceci limite la généralisation des résultats. Il semble intéressant, dans ce but et dans celui d'obtenir des éléments de comparaison pour tenter d'expliquer l'influence des caractéristiques du processus de planification sur la construction de connaissances organisationnelles, d'analyser dans la même organisation d'autres types de planification : non transverses, transverses fonctionnellement et non hiérarchiquement.

¹Drucker, avec son ouvrage Post-capitalist Society, est la référence de la plupart des auteurs de ce courant. Il montre que nous sommes passés d'une société industrielle à une société de la connaissance, dans laquelle la ressource économique fondamentale n'est plus le capital, les ressources naturelles ou le travail mais la connaissance.

²Penrose s'est intéressée au développement de l'entreprise individuelle. Elle insiste sur l'importance des ressources tant humaines que matérielles dans ce développement. Mais ce ne sont "jamais les ressources elles-mêmes qui sont les 'inputs' dans le processus de production, mais seulement les services que les ressources peuvent rendre." (p.25)

³Les expressions savoir-comprendre et savoir-combiner sont celles d'Armand Hatchuel (1993)

BIBLIOGRAPHIE

- Argyris C. et Schön D.A. (1978).** Organizational Learning : a theory of Action Perspective. Reading, MA : Addison-Wesley
- Bateson G. (1973).** Steps to an Ecology of Mind. London : Paladin
- Blackler F. (1995) :** 'Knowledge, Knowledge work and Organizations : an Overview and Interpretation'; Organization Studies, 16/6, pp. 1021-1046
- Bohn R.E. (1994) :** 'Measuring and Managing Technical Knowledge', Sloan Management Review, Fall 94 pp.61-73
- Bourdieu P. (1980) :** Le sens pratique. Paris, Editions de Minuit.
- Brown J.S. et Duguid D. (1991) :** 'Organizational Learning and Communities-of-practice : Toward a Unified Viex of Working, Learning, and Innovation', Organization Science, vol.2 n°1
- Burns T. et Stalker G.M. (1961).** The Management of Innovation. London : Tavistock
- Cohen M.D., March J.G., et Olsen J.P (1972) :** A Garbage can Model of Organizational Choice; Administrative Science Quarterly; 17; n°1; pp.1-25
- Cyert R.M. et March J.M. (1963) :** A behavioral theory of the firm; Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall
- De Geus A. (1988) :** 'Planning as learning', Harvard Business Review, 66, pp. 70-74
- Dierickx P.A. et Cool K. (1990) :** 'Asset Stock Accumulation and sustainability og Competitive advantage'; Management Science; 35, n°12; pp.1504-1511
- Dodgson, M. (1993) :** Organizational learning : a Review of some Litteratures. Organizaional Studies, 14 : 375-394
- Duncan R. and Weiss A (1979).**, "Organizational learning : implications for organizational design", Research in Organizational Behavior, vol.1, 1979, JAI Press, pp.75-123
- Edmondson Amy C.(1996) :** Three Faces of Eden : The Persistence of Competing Theories and Multiple Diagnoses in Organizational Intervention Research; Human Relations, vol.49 n°5
- Girod M. (1995):** "La Mémoire organisationnelle", Revue française de gestion ,sept.-oct. 1995, pp.30-42
- Giroux N. et Taylor J. (1994) :** "le changement par la conversation stratégique", communication à la 3è Conférence Internationale de Management Stratégique, Lyon, 9-11 mai 1994.
- Grant R.M., (1993)** "Organizational Capabilities within a Knowledge-based view of the Firm", article présenté au meeting annuel de l'Academy of Management, Atlanta, Georgia, 1993
- Hatchuel A. (1994) :** 'Apprentissages collectifs et activités de conception', Revue française de gestion été 1994; pp.109-119
- Harris S. (1994)** "Organizational culture and individual sensemaking : a schema based perspective", Organization Science vol.5, n°3, aout 1994, pp.309-321
- Hedberg B. (1981).** 'How Organizations Learn and Unlearn'. In Handbook of Organizational Design, ed. Nystrom P. et Starbuck W. vol.1 pp 3-27. N.Y : Oxford University Press
- Huber G.P.(1991).** 'Organizational Learning : The Contributing Processes and the Litterature'. Organization Science, 2, 1

- Itami H. (1987)** : Mobilizing Invisible Assets. Cambridge M.A. : Harvard University Press
- Kim D.H. (1993)** : "The Link Between Individual and Organizational Learning", Sloan Management Review Fall 1993, pp.37-50
- Koenig G. (1990)** : Management stratégique; Paris, Nathan
- Koenig G. (1993)** : 'Production de la connaissance et constitution de pratiques organisationnelles', Revue de Gestion des Ressources Humaines, n°9, pp.4-17
- Kogut B. et Zander U. (1992)**, "knowledge of the firm, combinative capabilities and the replication of technology", Organization Science, vol.3, n°3, aout 1992, pp.383-397
- Levitt B. et March J.G. (1988)**. 'Organizational Learning'. Annual Review of Sociology, 14
- March J.G. et Olsen J.P. (1976)**. Ambiguity and Choice in Organizations. Oslo : Universitetsforlaget.
- March J.G. et Simon H.A. (1958)**. Organizations. NY : John Wiley & Sons.
- Martinet A.C., Claveau N., Tannery F. (1995)** : "Processus de planification stratégique et dynamique de changement radical", in Perspectives en management stratégique Tome III (94-95), sous la direction de A. Noel, P. Véry, M. Wissler, ed°s Economica 1995 (pp.37-56)
- Mayère A. (1995)**, "la gestion des savoirs face au nouveau modèle industriel", Revue française de gestion, sept.oct. 1995, pp. 8-16
- Miles et Huberman (1991)** : Analyse des données qualitatives, Bruxelles, De Boeck-Wesmael
- Miner A. S et Mezias S.J. (1996)** : 'Ugly duckling no more : pasts and futures of organizational learning research', Organization science vol.7, n°1, jan-fev.1996
- Mintzberg H. (1994)**. Grandeur et Décadence de la Planification Stratégique, Paris, Dunod.
- Nelson R.R. et Winter S.G., (1982)** An Evolutionary Theory of Economic Change, Cambridge, MA; Belknap Press, .1982
- Nonaka I. (1994)**. 'A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation'. Organization Science, 5, 1.
- Nonaka I. et Takeuchi H. (1995)**: The knowledge-creating company, N.Y., Oxford University Press,
- Pages M (1965)** : *L'orientation non directive en psychotérapie et en psychologie sociale*, Dunod, 1965
- Penrose E.T. (1959)** : The theory of the Growth of the firm. Oxford : Basil Blackwell
- Piaget J. (1975)** : l'Équilibration des structures cognitives. Etudes d'épistémologie génétique (vol.33), Paris, PUF.
- Polanyi M. (1958)** : Personal Knowledge; : Towards a Post-Critical Philosophy, New York, Harper Torchbooks, 1958
- Prahalad C.K. et Hamel G. (1990)** : The Core competence of the Corporation. Harvard Business Review, may-june; pp.79-91
- Price I. (1995)** : 'Organizational Mimetics? Organizational Learning as a selection process'; Management Learning, vol.26 n°3
- Quinn J. B. (1992)** , The Intelligent Enterprise : a Knowledge and Service based Paradigm for Industry, New York, The Free Press, 1992.

- Reix R. (1995)** : 'Savoir tacite et savoir formalisé dans l'entreprise'; Revue française de gestion; sept-oct.95
- Richard, Bonnet et Ghiglione (1990)** : Traité de Psychologie cognitive, vol.2 , Paris, Dunod.
- Rogers C. (1959)** : 'a Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the client centered Framework', dans Kroch S. (eds) : Psychology : a study of science, vol.III, Formulations of the Person and social Context, New York, MacGraw-Hill, 1959, pp.210-211
- Sanchez R. et Heene A (1997)**, "A competence perspective on Strategic Learning and Knowledge Management ", in Strategic Learning and knowledge management, edited by R. Sanchez et Aimé Heene; Série The Strategic management, ed° John Wiley and Sons, Chichester, 1997
- Senge P.M. (1990)**. The Fifth discipline : the Age and Practice of the Learning Organization. London : Century Business.
- Simon H.A. (1945)** : Administrative Behavior. New York : MacMillan
- Simon H.A. (1990)** : Science des systèmes, sciences de l'artificiel; Paris, Dunod, traduit de The Sciences of Artificial , 1969
- Simon H.A. (1991)** : 'Bounded Rationality and Organizational Learning', Organization Science, vol.2 n°1
- Spender J.C., (1996)** "Making Knowledge the Basis of a Dynamic Theory of the Firm", Strategic Management Journal; vol.17 special issue, winter 1996, pp.45-62
- Spender J.C., (1993)** "Competitive Advantage from tacit Knowledge? Unpacking the Concept and its Strategy Implications", Best Paper Proceedings, réunion annuelle de l'Academy of Management, Atlanta, Georgia, 1993
- Steiner G.A. (1979)** : strategic planning : what every manager must know; New York, The Free Press
- Sveiby K.E. (1996)** , "Transfer of Knowledge and the Information Processing Professions", European Management Journal, vol.14, n°4, pp.376-397, aout 1996.
- Tarondeau J.C.et Wright R.W., (1995)** "la transversalité dans les organisations ou le contrôle par les processus", Revue française de gestion, n°104, juin-juil-aout 1995, pp.112-121
- Vogler E. (1995)** : Management stratégique et psychologie cognitive, tome 1 : un aperçu rapide de la psychologie cognitive; Working Paper, Ecole de Management de Lyon.
- von Glaserfelt E. (1988)** : the construction of knowledge, contributions to conceptual semantics., Salinas C.A, Intersystems Publications.
- von Hippel E.,** The source of innovation, New York, Oxford University Press, 1988
- Weick K. (1969)** : The Social Psychology of Organizing; 2è ed.Reading MA; Addison-Wesley