

# **Autour de la notion d'apprentissage inter-organisationnel: la prégnance de la proximité**

**Guy Boisier**

**Universidad Austral de Chile**

[guy.boisier@uach.cl](mailto:guy.boisier@uach.cl)

## **Résumé :**

---

Dans ce travail, nous visons à créer un paysage conceptuel propre à la notion d'apprentissage inter-organisationnel. Pour ce faire, nous proposons que l'apprentissage inter-organisationnel est conditionné par la proximité des acteurs et des organisations. C'est ainsi que nous mettons en avance la prégnance de la spatialité dans la création des connaissances à l'échelle inter-organisationnelle et dans la configuration d'un réseau apprenant.

**Mots-clés :** apprentissage inter-organisationnel, proximité, réseau, spatialité, connaissance.

---

# **Autour de la notion d'apprentissage inter-organisationnel: la prégnance de la proximité**

## **1. Introduction**

Si l'on accepte que l'organisation des collaborations constitue une évolution majeure du monde des organisations et des institutions, la question de la création de l'apprentissage inter-organisationnel devient alors un objet incontournable des sciences de gestion. Les études des mutations économiques ont mise en évidence la prégnance des relations inter-organisationnelles d'autant que la source du développement des nouvelles connaissances et des innovations serait davantage un réseau inter-organisationnel.

Plus encore, au moment de la mondialisation des marchés et de la consécration des espaces virtuels, la création des connaissances semblerait ancrée à un espace géographique du fait largement avéré d'une concentration spatiale d'organisations dans plusieurs territoires de la planète.

On peut établir à cet égard que la proximité des organisations et des individus qui les animent est un élément conditionnant l'apprentissage inter-organisationnel. Ce postulat, de substance spatiale, est au cœur du travail que nous proposons. A cet effet, nous cherchons à cerner la question de la création de l'apprentissage inter-organisationnel à partir d'une approche originale qui est celle de la proximité.

Le travail naît à partir du constat que le thème de l'apprentissage *inter*-organisationnel n'a pas été suffisamment étudié demeurant une extension de l'apprentissage *intra*-organisationnel. Nous entreprenons alors une construction théorique et conceptuelle de la notion en question. Nous examinerons dans un premier moment le cadre théorique de la notion d'apprentissage dans les organisations. Ensuite, nous proposons les déterminants de l'apprentissage inter-organisationnel tout en différenciant deux niveaux : niveau comportemental et niveau cognitif.

A partir des déterminants identifiés, nous remarquons la prégnance du réseau comme unité d'apprentissage des connaissances transmises plutôt que l'organisation. A cet égard, nous proposons que la proximité constitue un facteur explicatif de l'apprentissage inter-organisationnel.

## **2. Cadre théorique**

Cinquante ans après que Cyert et March l'énoncèrent, la notion d'apprentissage organisationnel fait toujours l'objet de problématiques et de recherches en sciences de gestion. Ramenée à l'essentiel, la reproduction à l'organisation d'une faculté inhérente à l'être humain, l'apprentissage, reposerait sur une image de l'organisation analogue à celle du cerveau humain (Morgan, 1999). Une telle métaphore permet de concevoir l'organisation comme un organisme qui traite de l'information et, plus largement, comme un système comportemental et cognitif.

L'apprentissage organisationnel symbolise les ajustements qu'une organisation effectue afin de s'adapter à son environnement (Cyert et March, 1963). D'un point de vue comportemental (Cyert et March, 1963 ; Nelson et Winter, 1982 ; Levitt et March, 1988), l'organisation est vue comme un système de prise de décisions au sein duquel l'apprentissage correspondrait à l'accumulation d'expériences (Levitt et March, 1988) et à la matérialisation de celles-ci dans des améliorations des processus et des routines visant à corriger un défaut organisationnel (Nelson et Winter, 1982). Cette amélioration a été conçue par Argyris et Schön (1978) comme un apprentissage en « boucle simple ». A leur tour, Levitt et March (1988) ont souligné qu'une organisation serait une « collection » de routines qui évoluent au fur et à mesure que l'organisation apprend.

Depuis une approche cognitive, l'idée d'un apprentissage organisationnel a pris une dimension plus large recouvrant les changements au niveau de la structure cognitive de l'organisation. De nature tacite, cette structure correspond aux images que les individus partagent (Argyris et Schon, 1978 ; Pak et Snell, 2003) aussi appelés modèles mentaux (Senge,

1990 ; Kim 1993), représentations et schémas de connaissances. Le renouvellement de ces représentations est à la base des changements qui modifient les routines de l'organisation (Ingham et Mothe, 1997), donnant cours à un apprentissage en « double boucle » (Argyris et Schön, 1978). Les organisations, en ce sens, seraient capables de renouveler continuellement leurs connaissances afin d'atteindre des innovations.

A partir de cet ensemble d'idées, l'apprentissage organisationnel est mis en lien avec le sujet de la création des connaissances dans les organisations, sujet qui, depuis le début des années 1990, a connu un ample développement en sciences de gestion donnant corps à une *knowledge-based-view* de l'organisation (Kogut et Zander, 1992 ; Nonaka et Takeuchi, 1995 ; Grant, 1996). Cette approche postule que l'acquisition de connaissances constituerait un atout pour les organisations tout en accordant à celles-ci une dimension stratégique : désormais, la connaissance est la principale source de la création de la valeur et de l'acquisition d'un avantage concurrentiel en entreprise.

Dans cette voie, Nonaka et Takeuchi (1995) ont formulé le modèle de l'organisation apprenante dans lequel la formalisation des connaissances tacites des individus et de l'organisation donnerait cours à un apprentissage organisationnel. Selon ces auteurs, l'acquisition des connaissances serait redevable d'un processus de conversion de connaissances, de tacites à explicites et vice-versa, au sein duquel l'amplification des savoirs individuels en connaissances organisationnelles constitue l'essor de formalisation des connaissances.

Dans cette évolution de la théorie de l'apprentissage organisationnel, la source des connaissances ne serait pas uniquement l'expérience de l'organisation. En effet, plusieurs auteurs (Henderson et Cockburn, 1996 ; Mowery et al., 1996 ; Ingram et Baum, 1997 ; Larsson et al., 1998 ; Rashman et Hartley, 2002 ; Johnson, 2002 ; Holmqvist et Larsson, 2004) accordent un rôle de plus en plus prépondérant dans la création des connaissances aux configurations inter-organisationnelles telles que les alliances, les « joint ventures », les coopérations en R&D, toutes ces configurations rassemblées dans l'idée du réseau. Une organisation serait capable d'apprendre non seulement de sa propre expérience, mais aussi de l'expérience accumulée par

un partenaire. C'est à partir d'une telle idée que la notion d'un apprentissage à l'échelle inter-organisationnelle commence à prendre corps.

L'apprentissage inter-organisationnel correspondrait donc à un processus de création et de transfert des connaissances entre organisations par lequel l'organisation internalise des nouvelles connaissances et compétences. Pour Larsson et al. (1998) : « Interorganizational learning can be achieved by transferring existing knowledge from one organization to another organization, as well as by creating completely new knowledge through interaction among the organizations » (p.289). A son tour, Ingram (2002) souligne : « interorganizational learning occurs when one organization causes a change in the capacities of another, either through experience sharing, or by somehow stimulating innovation » (p.642). Pour Kale et al. (2000), l'apprentissage inter-organisationnel porte sur l'accès à des informations et à des capacités provenant d'un partenaire.

D'ailleurs, l'apprentissage inter-organisationnel a été défini selon l'idée qu'un réseau aurait la capacité d'apprendre (Knight, 2002). Selon Dyer et Nobeoka (2000), qui adoptent une posture comportementale, l'apprentissage inter-organisationnel se traduirait par la mise en place de routines entre des partenaires. A cet égard, Powell et al. (1996) ont démontré l'existence des réseaux d'apprentissage dans l'industrie biotechnologique, ce qui serait équivalent à parler d'apprentissage inter-organisationnel.

D'autres approches ont été centrées sur la notion « d'écologie » d'apprentissage, laquelle prend compte des effets d'imitation et d'isomorphisme entre organisations au sein d'un réseau d'organisations (Argote et al., 1990 ; Levitt et March, 1988 ; Miner et Haunschild, 1995). Selon cette idée, les organisations mettraient en place des routines et des pratiques organisationnelles similaires.

### 3. Les déterminants de l'apprentissage inter-organisationnel

La littérature qui rend compte de la création et du transfert des connaissances entre organisations, a développé plusieurs éléments d'analyse sur l'apprentissage inter-organisationnel qui, dans l'ensemble, configurent les déterminants du sujet en question. Nous distinguons cinq déterminants de l'apprentissage inter-organisationnel qui relèvent de cette littérature.

Un premier déterminant, à caractère structurel, met en avant la transformation des savoirs tacites en connaissances formelles car ces dernières seraient plus faciles à apprendre et donc à être internalisées au sein de l'organisation. Conformément au modèle de « l'organisation apprenante » de Nonaka et Takeuchi (1995), dans lequel l'apprentissage est dépendant de la transformation du savoir tacite en connaissances formelles, l'apprentissage inter-organisationnel serait favorisé dans la mesure où les savoirs tacites sont formalisables (Ingham et Mothe, 2007). Ainsi, plus les connaissances tacites sont formalisables, plus son apprentissage est facilité.

La collaboration inter-organisationnelle est essentielle dans la transmission des connaissances tacites formalisables. A cet égard, Mowery et al. (1996) soulèvent les avantages des alliances technologiques dans la transmission des savoirs tacites. Ils soulignent : « *alliances have advantages over conventional contracts or markets for this task because firm-specific technological capabilities frequently are based on tacit knowledge and are subject to considerable uncertainty concerning their characteristics and performance* » (p.79).

Ingham et Mothe (2007) ajoute deux types de déterminants structurels de l'apprentissage inter-organisationnel :

- La distribution des tâches entre partenaires : pour des résultats supérieurs en termes d'apprentissage, les entreprises travaillent ensemble sur une même tâche et non séparément en mettant en concurrence les résultats obtenus.

- L'expérience de l'organisation dans des activités de R&D : les organisations qui déploient des activités de R&D auront moins de difficultés à utiliser les informations provenant de leurs partenaires. Ainsi, leur capacité d'absorption sera supérieure.

Quant à ce dernier aspect, une vaste littérature s'est développée autour des capacités d'absorption d'une organisation des connaissances provenant de l'extérieur. Selon Cohen et Levinthal (1990) : « *the ability to evaluate and utilize outside knowledge is largely a function of the level of prior related knowledge. At the most elemental level, this prior knowledge includes basic skills or even a shared language but may also include knowledge of the most recent scientific or technological developments in a given field. Thus, prior related knowledge confers an ability to recognize the value of new information, assimilate it, and apply it to commercial ends* » (p.128). Ils ajoutent : « *the organization needs prior related knowledge to assimilate and use new knowledge* » (p.129). C'est ainsi qu'une base de compétences s'avère nécessaire afin d'interpréter et d'internaliser des nouvelles connaissances à l'intérieur de l'organisation.

La capacité pour une organisation d'absorber des connaissances provenant de l'extérieur peut être considérée comme un deuxième élément déterminant l'apprentissage inter-organisationnel du fait que la réceptivité et l'internalisation des nouvelles connaissances constituent des processus essentiels dans la construction d'un savoir.

Un troisième élément est issu des domaines stratégique et comportemental de l'étude des organisations. Dans son développement, l'organisation est confrontée au défi d'un choix essentiel : l'exploitation de ses certitudes ou l'exploration de nouvelles opportunités<sup>1</sup>. Une décision qui tend vers l'exploitation des compétences, des capacités organisationnelles et des technologies, donnera cours à des stratégies centrées notamment sur l'amélioration continue des processus intra-organisationnels.

---

<sup>1</sup> A cet égard, March (1991) affirme : « *the essence of exploitation is the refinement and extension of existing competences, technologies, and paradigms. Its returns are positive, proximate, and predictable. The essence of exploration is experimentation with new alternatives. Its returns are uncertain, distant, and often negative* » (p.85).

En revanche, dans l'exploration, qui fait référence surtout à l'innovation et à la recherche, l'organisation entraîne des relations inter-organisationnelles afin de réduire l'incertitude et le risque liés à un nouvel investissement. D'après Holmqvist (2003), l'exploitation est faite avec des partenaires possédant des compétences complémentaires à l'organisation pour non seulement partager les coûts d'un possible échec d'un investissement, mais aussi pour accéder à de nouvelles connaissances pouvant bénéficier à l'ensemble des partenaires. Selon l'auteur, l'organisation privilégierait le biais du réseau inter-organisationnel dans l'exploration de nouvelles opportunités. C'est ainsi que Holmqvist (2003) met en rapport l'exploration avec l'apprentissage inter-organisationnel.

Quoi qu'il en soit, les organisations seraient confrontées à un dilemme. D'une part, une organisation consacrée uniquement à l'exploration supportera des coûts d'expérimentation sans pour autant en tirer des bénéfices ; mais d'autre part, une organisation vouée uniquement à l'exploitation de ses compétences risquerait de sombrer dans l'inertie. Toutefois, selon March (1991), les organisations tendraient à équilibrer exploitation et exploration, cet équilibre étant le vecteur de l'apprentissage intra-organisationnel. De plus, Levinthal et March (1993) concluent que la survie et le succès à long terme d'une organisation dépendent de la capacité de l'organisation à s'engager tantôt dans suffisamment d'exploitation pour assurer la viabilité actuelle, tantôt dans suffisamment d'exploration pour assurer sa viabilité future.

Pourtant, l'acquisition de nouvelles connaissances exploitables ne serait réalisable que dans la mesure où :

- L'organisation démarre un processus d'exploration de nouvelles opportunités ;
- L'organisation possède une base de connaissances suffisantes afin d'internaliser les nouvelles connaissances.

Un quatrième élément, aussi à caractère comportemental, porte sur le type de relations que les partenaires mettent en avant, en particulier sur le rôle positif de la confiance dans le maintien

des relations entre organisations (Ingham et Mothe, 2007). En effet, le déploiement de liens de confiance permettrait de réduire le risque de comportements opportunistes. Comme le soulignent Baum et Ingram (2002) : « *To reduce search costs and alleviate risks of opportunism associated with inter-firm relationships, firms tend to create stable, preferential relationships characterized by trust and rich information exchange with specific partners. Prior direct ties provide channels through which each partner can learn about the competencies and reliability of the other, amplifying trust and diminishing uncertainty associated with future ties* » (p.10).

La question de la confiance est proche de ce que Larsson et al. (1998) ont nommé le *good partner*. Pour être un bon partenaire, et donc favoriser l'apprentissage de l'ensemble, les organisations doivent être transparentes en ce qui concerne la transmission des connaissances afin de que celles-ci puissent être réceptionnées efficacement par les partenaires. Les auteurs soulèvent en ce sens : « *Both transfer and creation of knowledge requires simultaneous transparency and receptivity at some level among the organizations. If no organization is transparent, no existing knowledge is disclosed and thereby cannot be received by the others or used collectively to generate new knowledge - nor can transparency be utilized without the receptive ability and motivation to absorb the disclosed or generated knowledge* » (p.289).

La confiance se matérialiserait ainsi dans l'idée de transparence, laquelle, à son tour, permettrait de limiter les comportements opportunistes. Par conséquent, une forte transparence dans la transmission des connaissances serait à la base de la collaboration. En revanche, une transparence faible et une absorption forte relèveraient du domaine de la concurrence ce qui ne permettrait pas de créer des connaissances en collectif.

Selon Larsson et al. (1998), dans la collaboration les organisations seront confrontées au « dilemme de l'apprentissage inter-organisationnel » : dans quelle mesure les organisations peuvent-elles maximiser leurs propres résultats en même temps que permettre aux partenaires de bénéficier des connaissances collectives ? Ce dilemme serait déterminé par des limitations propres à l'organisation :

- La transparence ne serait pas simple à instaurer du fait de la difficulté de transférer des connaissances tacites depuis l'organisation au réseau ;
- Une inertie de l'organisation, une faible capacité d'absorption de connaissances externes et une faible capacité d'apprendre défavoriseraient la réceptivité de l'organisation vis-à-vis des compétences et des connaissances externes ;
- L'encastrement culturel des individus ainsi qu'une forte appartenance à un système de valeurs et de croyances de l'organisation pourrait nuire à la transparence des connaissances transmises par une organisation en particulier.

Enfin, un cinquième et dernier élément est relatif à la proximité géographique. Celle-ci faciliterait la transmission des connaissances entre organisations par l'effet des interactions interindividuelles plus fréquentes qu'une faible distance spatiale autorise. La proximité géographique a été mise en lien avec l'apprentissage inter-organisationnel dans la notion de « région apprenante » (Florida, 1995 ; Maskell, 1999). Selon cette notion, les régions créeraient des capacités locales à partir des connaissances tacites que des individus et des organisations d'une même région partagent. Une telle idée renvoie à une notion d'apprentissage inter-organisationnel encadré au sein d'un réseau d'organisations ancré géographiquement.

En conclusion, on pourrait dire que les déterminants de l'apprentissage inter-organisationnel découlent de deux niveaux différents :

**Tableau 1 : Synthèse des déterminants de l'apprentissage inter-organisationnel classés par niveau**

Niveaux	Déterminants
Comportemental	1. Choix entre l'exploitation des compétences et l'exploration de nouvelles opportunités : plus l'organisation explore de nouvelles opportunités collectivement, plus un apprentissage inter-organisationnel aura lieu. 2. Type de liens que des partenaires mettent en avant : plus les relations sont marquées par la confiance, plus un apprentissage inter-organisationnel aura lieu. En particulier, plus la transparence des connaissances émises est forte, plus un apprentissage inter-organisationnel aura lieu.
Structurel	3. Nature des connaissances : plus les connaissances tacites sont formalisables, plus un apprentissage inter-organisationnel aura lieu ; 4. Capacité d'absorption ou de réceptivité de l'organisation : plus la réceptivité est forte, plus un apprentissage inter-organisationnel aura lieu. 5. Proximité géographique : plus les organisations sont proches géographiquement, plus un apprentissage inter-organisationnel aura lieu.

#### **4. L'extension de l'apprentissage intra-organisationnel à l'apprentissage inter-organisationnel**

L'ensemble des déterminants que nous avons exposés donnent forme à une notion d'apprentissage inter-organisationnel. Nous considérons pour autant que dans cette notion le « sujet » de l'apprentissage (Leroy, 1998) demeure indéfini. Autrement dit, la question de « qui apprend » dans l'apprentissage à l'échelle inter-organisationnelle est absente.

De fait, ce qui a été défini comme apprentissage inter-organisationnel tient compte de deux sujets :

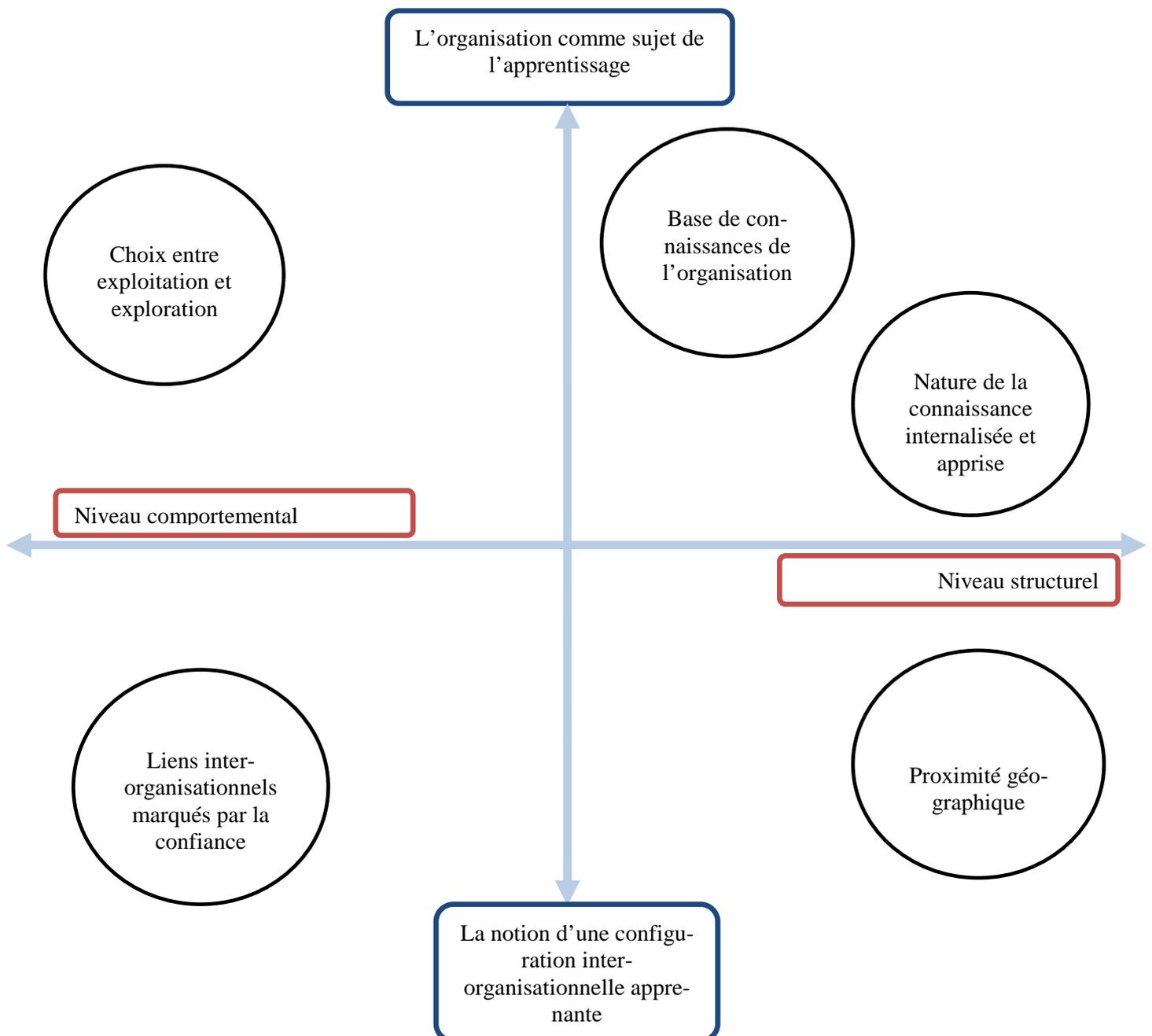
- L'organisation : le regard est situé sur le transfert des connaissances depuis le réseau vers l'organisation ;
- Le réseau : le regard est fixé sur le transfert des connaissances entre organisations, notamment depuis l'organisation vers le réseau. L'apprentissage est étendu à l'idée selon laquelle un réseau d'organisations possède la capacité d'apprendre. La question de l'apprentissage recouvre alors celle d'un secteur ou d'une industrie, l'unité d'analyse étant « mésoscopique ».

En particulier, nous observons que dans trois sur cinq déterminants de l'apprentissage inter-organisationnel, l'unité apprenante est l'organisation (voir figure 1), à savoir : i) la nature des connaissances transmises ; ii) l'absorption des connaissances par l'organisation ; iii) le choix entre l'exploitation et l'exploration.

Dans le premier, bien que la transmission des connaissances se réalise dans un cadre inter-organisationnel, l'unité apprenante des connaissances transmises demeure l'organisation. La question de l'apprentissage des connaissances tacites ou formelles par un réseau d'organisations n'est pas considérée. Dans le deuxième, l'absorption des connaissances correspond à la capacité cognitive d'une organisation à internaliser des savoirs et des compétences provenant de l'extérieur. Dans cette internalisation des connaissances, le sujet de l'apprentissage n'est autre que l'organisation. Dans le troisième, l'apprentissage organisationnel résulterait d'un équilibre entre un apprentissage *intra*-organisationnel (l'exploitation des certitudes de l'organisation) et un apprentissage *inter*-organisationnel (l'exploration de nouvelles opportunités). Toutefois, le sujet de l'apprentissage reste toujours l'organisation et non pas une configuration inter-organisationnelle apprenante puisque la question de l'exploitation / exploration résulte d'un regard centré sur le développement de l'organisation où celle-ci crée des connaissances avec des partenaires.

En revanche, nous identifions deux déterminants de l'apprentissage inter-organisationnel en rapport avec l'idée du réseau en tant que configuration inter-organisationnelle apprenante : les liens inter-organisationnels marqués par la confiance, et la proximité géographique. Dans ces deux déterminants de l'apprentissage inter-organisationnel, l'unité d'analyse réside dans le caractère que les relations entre partenaires prennent.

**Figure 1 : Axes des niveaux des déterminants de l'apprentissage inter-organisationnel et de l'unité apprenante**



Comme pour l'apprentissage *intra*-organisationnel, où la question du sujet amène à une « tension » entre un apprentissage individuel et un apprentissage organisationnel, dans l'apprentissage *inter*-organisationnel on voit une tension similaire entre l'apprentissage de l'organisation et l'apprentissage du réseau.

Par ailleurs, la littérature qui a traité la notion d'apprentissage inter-organisationnel a privilégié une approche fondée sur le transfert des savoirs depuis le réseau vers l'organisation, la connaissance étant perçue comme une ressource clé dans l'acquisition d'un avantage concurrentiel.

On pourrait dire alors que l'apprentissage inter-organisationnel a concerné notamment une *ressource based-view* (RBV) de l'organisation (Barney, 1986, 1991 ; Peteraf, 1993) dans lequel la combinaison des ressources dont l'organisation dispose donne corps aux capacités organisationnelles<sup>2</sup>.

En effet, selon Gulati (1999) la décision d'une organisation d'établir des accords inter-organisationnels résulte des possibilités qu'un réseau d'organisations offre pour accéder à de nouvelles ressources. Dans cette logique, le management stratégique a relevé l'idée selon laquelle les organisations adhérant à des réseaux inter-organisationnels peuvent accéder à des informations, à des marchés et à des technologies innovantes. Comme le soulignent Ferrary et Pesqueux (2004) : « *la recherche d'un avantage concurrentiel par l'intégration dans un réseau d'entreprises qui donne accès à des ressources, à des informations, qui favorise les effets d'apprentissage générateurs de gains de productivité ou qui confère une position concurren-*

---

<sup>2</sup> La notion de capacité s'utilise de façon générale pour faire référence aux activités dont l'organisation a une expérience et une expertise supérieures à celles de ses concurrentes. L'intégration des différentes ressources crée des capacités organisationnelles (Hitt et al., 1999). Celles-ci peuvent être définies comme les habilités qu'une organisation possède afin de réaliser une série d'actions et de routines synchronisées, en utilisant un système des ressources, afin d'atteindre un résultat (Helfat et Peteraf, 2003). Comme le souligne Winter (2003) : « *a high level routine (or collection of routines) that, together with its implementing input flows, confers upon an organization's management a set of decision options for producing significant outputs of a particular type* » (p.991).

*tielle dominante explique pourquoi les firmes nouent des alliances et des partenariats industriels* » (p.128).

Le recours à des compétences externes fonde ainsi l'intégration de l'organisation à un réseau d'entreprises. De tels faits peuvent expliquer pourquoi certaines organisations sont plus performantes que d'autres (Hamel, 1991).

Dans cette idée, l'apprentissage inter-organisationnel est dépendant des ressources que l'organisation obtient de ses partenaires, la compétitivité de l'organisation étant déterminée par sa capacité à combiner et à protéger les ressources dont elle dispose<sup>3</sup>. La connaissance, principale ressource immatérielle de l'organisation, serait donc cumulable, stockable ainsi que protégeable.

Sous ce prisme, l'organisation constitue le sujet de l'apprentissage inter-organisationnel. En particulier, on pourrait établir que dans ce RBV la notion d'apprentissage *inter-organisationnel* a été développée davantage en extension des modèles théoriques de l'apprentissage *intra-organisationnel*. Dans ce dernier, les organisations apprennent dans la mesure où elles créent des connaissances *organisationnelles* à partir des connaissances *individuelles* des membres qui les animent. Toutefois, dans la notion d'apprentissage inter-organisationnel centré sur un RBV, la source des connaissances serait située au-delà des frontières de l'organisation et non en son sein.

C'est ainsi que plusieurs auteurs soulèvent que la notion d'apprentissage inter-organisationnel n'a pas été suffisamment développée (Ingram et Baum, 1997 ; Rashman et Hartley, 2002 ; Johnson, 2002 ; Holmqvist et Larsson, 2004). Plus précisément, nous n'en savons pas beaucoup sur les phénomènes d'apprentissage inter-organisationnel, comme le déclare Ingram

---

<sup>3</sup> Ce fait permet d'expliquer pourquoi les organisations d'un même secteur industriel ont des performances différentes fondant ainsi un principe d'hétérogénéité des organisations : les organisations se différencient par les actifs, les ressources et les compétences qu'elles possèdent. Selznick (1957) parlera à cet égard des compétences distinctives.

(2002) : « *There is no doubt that the central question yet unanswered regarding interorganizational learning is « just how does it happen ? » To be sure, there is much yet to be discovered about the structural conditions that facilitate interorganizational learning » (p.655).*

La question posée par Ingram, sur comment l'apprentissage *inter-organisationnel* a lieu, amène à approfondir la notion du réseau apprenant où le sujet de l'apprentissage serait une configuration *inter-organisationnelle* ayant la capacité d'apprendre comme l'organisation dans l'apprentissage *intra-organisationnel*. Comme l'indique Knight (2002) : « *The construct of learning is not restricted to the level of the individual, but can usefully be applied at other « system levels [...] a substantial body of evidence that demonstrates that learning is a notion that can usefully be applied at different levels » (p.436).*

Compte tenu de cela, il faut considérer tout d'abord qu'une configuration *inter-organisationnelle* ne peut apprendre que dans la mesure où elle prend la forme d'un système organisé. Et cela parce que l'idée d'une organisation capable d'apprendre est redevable d'une faculté inhérente à un système organisé, d'où l'épithète « *organisationnel* » de l'apprentissage. Comme l'illustre Leroy (1998) : « *Il faut en effet souligner que si on peut étudier traditionnellement l'apprentissage dans le passage de l'individuel au collectif, on peut aussi considérer l'apprentissage comme un attribut de l'organisation. L'apprentissage dans l'organisation ne peut être détaché du contexte, des rôles, de la fonction ou de la relation aux autres acteurs. C'est l'organisation qui constitue le contexte d'apprentissage, son horizon. C'est elle qui détermine les modes de coordination entre les individus, ce qui explique d'une certaine façon qu'il existe des fonctions ou des lieux d'apprentissage privilégiés au sein de l'organisation. La prise en compte des interactions entre les individus doit donc s'inscrire sur un fond institutionnel qui les rend possible » (p.16).*

La notion d'apprentissage *organisationnel* met donc en exergue les fondements de ce qu'est une organisation : un ensemble d'individus reliés par des objectifs, par des valeurs et des croyances ainsi que par une hiérarchie.

De façon générale, ces fondements portent sur les logiques structurantes de l'action collective au niveau intra-organisationnel. De telles logiques correspondent notamment à la coordination par la hiérarchie, aux objectifs communs et partagés, à l'autonomie, voire à la culture organisationnelle, notamment les valeurs et les croyances. Et ces logiques structurantes, par lesquelles l'apprentissage acquiert un caractère organisationnel, ne semblent pas être extensibles, à première vue, à une configuration inter-organisationnelle.

Alors, comment un réseau inter-organisationnel peut-il devenir une configuration apprenante ? Dans quelle mesure peut-on penser à des logiques structurantes qui donnent forme à des configurations inter-organisationnelles apprenantes ?

Conformément à ce que nous avons précédemment exposé, la proximité géographique correspondrait à un déterminant à caractère structurel par lequel l'apprentissage inter-organisationnel serait facilité. Son caractère structurant découle de la structuration matérielle de l'espace et de la distance dans nos sociétés (Lussault, 2007). En quoi intervient donc la proximité géographique dans la création des connaissances à l'échelle inter-organisationnelle ? Plus précisément, quelle est la nature du caractère structurant de la proximité géographique ?

## **5. La proximité comme élément explicatif de l'apprentissage inter-organisationnel**

La proximité géographique des organisations a été étudiée sous l'angle d'une concentration géographique d'organisations dans des espaces urbains et ruraux, notamment à partir de la notion de *cluster*, laquelle a pris une ampleur considérable depuis le début des années 1990. Et ce, surtout dans le sillage des travaux de Porter (1990, 1998).

La notion de *cluster* désigne une concentration spatiale d'entreprises qui crée des externalités positives en termes de réduction de coûts de transaction (transport, technologies innovantes,

accès à des informations, etc.) de ressources humaines et d'apprentissage. En vue de cela, les activités économiques organisées sous forme de *clusters* sont considérées comme sources de développement économique et d'innovation. C'est ainsi que ce concept a été largement adopté par les décideurs de politiques publiques.

La concentration géographique de l'activité productive est un fait avéré partout dans le monde. Divers sont les exemples : l'électronique au « Silicon Valley » aux Etats-Unis et le « Silicon Glen » en Ecosse, l'industrie automobile à Detroit aux Etats-Unis et à Vigo en Espagne, la céramique à Sassuolo en Italie et à Castellón en Espagne, l'industrie des chaussures à Brenta en Italie, à Elche en Espagne et à Guanajuato au Mexique, l'industrie textile à Reutlingen en Allemagne et à Itají Valley au Brésil, les services financiers de New York, Londres, Frankfurt, Hong Kong, Shanghai, etc.

La notion de *cluster* a évolué vers une *knowledge-based-view* des systèmes industriels localisés, en particulier vers une notion de *région apprenante*. Cette dernière, postule que l'apprentissage est un processus localisé qui se déroule en un lieu donné. A cet égard, la région apprenante met en exergue les compétences qu'un ensemble d'acteurs territorialisés partage et qui sont donc exclusives à une région.

Toutefois, dans l'univers conceptuel de cette notion, l'apprentissage collectif est traité uniquement comme un résultat, la question du processus de création et du transfert des connaissances n'étant quasiment pas abordée. Plus encore, on ne retrouve pas dans la littérature spécialisée de travaux qui tentent de comprendre comment se créent les régions apprenantes. D'ailleurs, la proximité géographique intervenant entre les organisations n'est pas analysée en fonction des liens inter-organisationnels que les organisations mettent en avant.

Un des éléments centraux de la notion de proximité est que la seule proximité géographique n'assurerait pas la coordination entre les acteurs. Rallet et Torre (2004), en ce sens, soutiennent que pour féconder des interactions, la *proximité géographique* doit être activée par la

*proximité organisée*, c'est-à-dire, par des éléments en commun que des acteurs partagent (Zimmermann, 2008).

En particulier, la proximité organisée correspond à la capacité d'un système d'organisation à faire interagir ses membres (Rallet et Torre, 2004). Deux raisons majeures expliquent cette capacité : i) une logique d'appartenance à partir de laquelle les acteurs appartiennent à un même « graphe » de relations interindividuelles ainsi qu'à une même « logique » d'organisation ; ii) une logique de similitude, c'est-à-dire, les acteurs partagent un même système de représentations étant à la base de l'action collective.

Il faut souligner à cet égard que le caractère structurant de la proximité géographique est nuancé par l'importance des éléments relationnels de la collaboration inter-organisationnelle. D'ailleurs, cet élément comportemental de l'apprentissage inter-organisationnel est quasiment absent dans la *knowledge-based-view* des systèmes industriels localisés.

Les logiques de similitude et d'appartenance abordées par la notion de proximité organisée renvoient à une approche relationnelle de l'apprentissage organisationnel. Cette approche tient compte de l'importance de l'encastrement des réseaux sociaux dans la transmission des savoirs. Toutefois, ce caractère localisé ne s'exprime pas en termes de proximité géographique des acteurs créateurs des connaissances mais en termes d'une proximité culturelle et sociale. En effet, la création des connaissances organisationnelles correspondrait à un processus de changement et de reproduction des représentations et images partagées. A la différence de l'approche cognitive, l'approche relationnelle met en avant l'immanence des interdépendances individuelles dans la production des représentations, les échanges interindividuels devenant un objet de connaissance et de représentation. Plus précisément, l'action collective, qui configure un système organisé, obéit à une base de représentations que les acteurs partagent et qui donnent sens à leurs actions.

On voit alors une convergence entre la notion de proximité organisée et les éléments qui donnent forme à l'approche relationnelle de l'apprentissage organisationnel, surtout dans l'idée

qu'un système organisé est structuré par des logiques de similitude que les acteurs partagent. De façon générale, ces interactions ne se déroulent que dans la proximité géographique. Et cela du fait que les savoirs tacites ne peuvent être transférés et conçus que dans le face-à-face. D'ailleurs, dans le processus de transfert et de formalisation des connaissances tacites – par lequel la création des connaissances organisationnelles aurait lieu - les acteurs se rapprochent les uns des autres, les savoirs tacites pouvant être quasi-uniquement transférées par l'imitation ainsi que par l'intervention de ceux qui le possèdent.

Nous pouvons donc stipuler que les logiques de similitude et d'appartenance seraient équivalentes à des logiques structurantes de l'apprentissage inter-organisationnel. A cet effet, la proximité peut être vue comme un facteur explicatif de la création et du transfert des connaissances. Plus précisément, nous proposons la thèse selon laquelle l'apprentissage inter-organisationnel ne s'expliquerait pas simplement par un système d'interdépendance déterminé par l'échange de ressources, mais aussi par une proximité des acteurs, cette dernière révélant un modèle relationnel structuré par des représentations partagées par les acteurs.

## **6. Proximité et création des connaissances : vers la construction d'un modèle d'analyse de l'apprentissage inter-organisationnel**

L'approche relationnelle de la connaissance soulève l'irréductible dimension humaine et sociale de la création des savoirs dans les organisations. Par contre, cette approche n'a pas considéré le caractère inéluctable du facteur spatial dans les interactions interindividuelles. Compte tenu de cela, notre propos est d'enrichir l'univers conceptuel d'une telle approche à partir de la notion de proximité et des catégories qu'elle apporte. Pour ce faire, nous proposons l'idée selon laquelle l'apprentissage inter-organisationnel est un phénomène qui peut être expliqué sous l'angle de la proximité. De fait, nous considérons que la notion d'apprentissage inter-organisationnel possède une dimension spatiale inhérente à sa configuration car le transfert de connaissances tacites et la conversion de celles-ci à une connaissance formelle sont des processus dépendants de la proximité des acteurs.

Toutefois, l'approche par la proximité a soulevé le fait qu'une proximité géographique d'acteurs imposée par la structuration matérielle de l'espace ne serait pas une condition suffisante à la création des connaissances. Plus encore, cette approche a mis en question l'hypothèse naturaliste des régions apprenantes selon laquelle les connaissances « déborderaient naturellement » au sein des systèmes industriels localisés. En revanche, les externalités de connaissances résulteraient d'une proximité géographique activée par proximité organisée. C'est ainsi que l'hypothèse naturaliste de la *knowledge-based-view* des systèmes industriels localisés s'avère insuffisante pour expliquer l'organisation des créations et du transfert des connaissances sous-jacentes à l'innovation (Torre, 2009). Une coordination, pas uniquement spatiale, par laquelle s'organisent les activités d'innovation est essentielle à toute création de connaissances.

Par ailleurs, la notion de proximité organisée, intervenant dans la création et le transfert des connaissances, résulterait de l'acte de conjurer la distance physique – matérielle ou représentée – qui sépare deux unités. Deux formes de conjurer la distance se configurent par la proximité géographique (Lussault, 2007):

- La coprésence : la conjuration de distances faibles permet aux acteurs d'établir d'interactions par une proximité géographique permanente.
- La mobilité : la conjuration des grandes distances permettrait une proximité géographique.

Ces actes de conjuration de la distance découleraient des conditions que l'organisation offre par les logiques d'appartenance et de similitude auxquelles les acteurs adhèreraient collectivement. La capacité qu'une organisation offre à ses membres en termes de coordination serait donc essentielle dans l'organisation de la création des connaissances.

Nous proposons, en ce sens, que les logiques de similitude et d'appartenance qui donnent forme à la notion de proximité organisée constituent les logiques structurantes de l'apprentissage inter-organisationnel. Plus encore, on pourrait dire que les logiques de simili-

tude et d'appartenance seraient équivalentes aux logiques structurales de l'apprentissage intra-organisationnel. Une telle idée renvoie au fait que l'enjeu de l'observation et de la compréhension de l'apprentissage inter-organisationnel reposerait sur l'univers conceptuel de la notion de proximité organisée.

De fait, les différents prémisses et déterminants de l'apprentissage inter-organisationnel peuvent être conçus sous une approche de proximité organisée :

- La réalisation d'activités d'exploration, notamment de R&D, serait favorisée par des proximités : la transmission des connaissances tacites serait dynamisée notamment par la coprésence et par la mobilité du fait que les savoirs tacites peuvent uniquement être transmis par celui qui les possède ;
- La formation de liens de confiance serait fortement favorisée par des éléments de proximité sociale, l'amitié étant capitale ;
- La capacité d'absorption et de réceptivité des organisations serait favorisée par une proximité cognitive, c'est-à-dire, par une proximité en termes de bases de connaissances et de savoirs que les partenaires partagent.

Du fait de sa nature relationnelle, nous pouvons penser la proximité organisée en lien avec l'interdépendance des acteurs, la coordination par la collaboration, la transmission des connaissances tacites, etc.

## **7. Conclusion**

La notion d'apprentissage inter-organisationnel n'a pas été étudiée en termes de proximité alors qu'elle porte une idée de spatialité dû au fait que les interactions dans le face-à-face sont inhérentes à sa production. En effet, il faut souligner que c'est à l'échelle inter-organisationnelle que la question de la spatialité prendrait une signification majeure en tant que problématique en sciences de gestion, les logiques structurantes de *l'inter-organisationnel*

étant de nature approximative<sup>4</sup>. A cette échelle, on peut penser à un espace qui ne coïncide pas strictement avec celui de l'organisation, plus précisément, à un espace *supra*-organisationnel qui découlerait du caractère tâtonnant des frontières de l'organisation dont les actions individuelles seraient à la base<sup>5</sup>.

Le traitement de la question d'un espace supra-organisationnel permettrait de comprendre la coordination des acteurs dans la proximité géographique et organisée pour ainsi entreprendre une conceptualisation de l'apprentissage inter-organisationnel conformément à l'objet d'étude qui est le notre ici<sup>6</sup>. En particulier, dans la compréhension d'un espace supra-organisationnel, la notion de proximité correspondrait à la dimension de la « réalité » que les individus partagent dans leurs représentations, laquelle à son tour, résulterait de la construction sociale de l'espace ainsi que de la configuration d'un système d'organisation déployé pour organiser les échanges au niveau inter-organisationnel. La proximité constituerait donc un espace en commun des individus au sein d'un système organisé où interviennent les technologies et les mécanismes de conjuration de la distance physique des acteurs, d'où la notion de réseau.

Ce système organisé serait fondé sur un partage « négocié » des représentations de chaque individu par rapport à son environnement (Wenger, 1998). L'action collective, inhérente à la création des connaissances, résulterait d'un processus émergent entre elle-même et les représentations collectives des agents, négociées et mises en commun à partir d'un espace supra-organisationnel. C'est en effet ce que Rallet et Torre (2004) distinguent comme les logiques d'appartenance et les logiques de similitude. Ces dernières permettraient de définir la structuration d'un système inter-organisationnel en termes d'intervention non seulement dans l'interdépendance des acteurs, mais aussi au sein de la configuration d'un espace supra-organisationnel. C'est en ce sens que la proximité, résultante de ces logiques qui donnent

---

<sup>4</sup> Dans l'intra-organisationnel, les logiques structurantes de l'organisation ont fait l'objet d'une vaste littérature portant notamment sur la problématique du rapport *individu – organisation*.

<sup>5</sup> Comme Avenier (2004) le signale : « *le tracé des frontières aussi bien internes qu'externes d'une organisation n'est donc pas "naturel". Il résulte des choix en quelque sorte arbitraires, et dépend des acteurs qui le définissent, des objectifs qu'ils visent, et du contexte du moment* » (p.9).

<sup>6</sup> D'ailleurs, le fait que la littérature sur l'apprentissage inter-organisationnel soit davantage centrée sur le transfert de ressources et non sur sa construction au niveau sociale peut expliquer le faible rapport entre la notion d'espace et l'apprentissage organisationnel : une compréhension spatiale de l'organisation est avant tout une compréhension interactionnelle de celle-ci.

forme à un système organisé par la « conjuration » de la distance, permettrait d'expliquer l'apprentissage inter-organisationnel.

C'est ainsi qu'on voit comment les apports des catégories de la proximité permettent de penser l'organisation sur un plan de rapprochement (géographique ou non) et d'interaction entre acteurs au-delà des frontières intra-organisationnelles.

## Références

- Argote, L., Beckman, S.L. et D. Epple (1990), The Persistence and Transfer of learning in industrial settings, *Management Science*, 36, 140-154.
- Argyris, C. et D. Schon (1978), *Organizational learning: a theory of action perspective*, Reading Mass, Addison-Wesley.
- Argyris, C. et D. Schön (1996), *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*, Paris : De Boeck Université.
- Avenier, M.J. (1997), *Le management stratégique dans la complexité : un cadre de réflexion*, Actes de la Conférence de l'AIMS 2007, Montréal, Canada.
- Baum, J. et P. Ingram (2002), Interorganizational learning and network organization: Toward a behavioral theory of the interfirm, in M. Augier & J.G. March (dir.), *The Economics of Choice, Change, and Organization: Essays in Memory of Richard M. Cyert*, Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Cohen, L. (1990), Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation, *Administrative Science Quarterly*, 35, 128-152.
- Cyert, R.M. et J.G. March (1963), *A behavioral theory of the firm*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- David, P.A. et D. Foray (2002), Economic Fundamentals of the Knowledge Society, *Policy Futures in Education*, 1, (1), 21-51.
- Dyer, J. et K. Nobeoka (2000), Creating and managing a high-performance knowledge-sharing network: The Toyota case, *Strategic Management Journal*, 21, 345-367.
- Ferrary, M. et Y. Pesqueux (2004), *L'organisation en réseau, mythes et réalités*, Paris, PUF.

- Gertler, M. (2003), Local knowledge: tacit knowledge and the economic geography of context, or the undefinable tacitness of being (there), *Journal of Economic Geography*, 3, 75-99.
- Grant, R. (1996), Toward a knowledge-based theory of the firm, *Strategic Management Journal*, 17, (Winter Special Issue), 109-122.
- Gulati, R. (1999), Network location and learning: The influence of network resources and firm capabilities on alliance formation, *Strategic Management Journal*, 20, 397-420.
- Hamel, G. (1991), Competition for competence and inter-partner learning within interorganizational strategic alliances, *Strategic Management Journal*, 12, 83-104.
- Helfat C.E. et M.A. Peteraf (2003), The dynamic resource -based view: Capability lifecycles, *Strategic Management Journal*, 24, (10), 997 -1012.
- Henderson, R. et I. Cockburn (1996), Scale, scope and spillovers: the determinants of research productivity in drug discovery, *Rand Journal of Economics*, 27, (1), 32-59.
- Hitt, M.A., Ireland, R.D. et R.E. Hoskisson (1999), *Strategic Management: Competitiveness and Globalization*, Cincinnati, South-Western College Publishing.
- Holmqvist, M. et R. Larsson (2004), Interlevel learning dynamics, Working Paper Series, School of Economics and Management, Lunds Universitet.
- Holmqvist, M. (2003), A dynamic model of intra- and interorganizational learning, *Organizational Studies*, 24, (1), 95-123.
- Ingham, M. et C. Mothe (1997), Apprentissage organisationnel et coopérations en R&D, 6ème Conférence de l'AIMS, Québec.
- Ingram, P. et J. Baum (1997), Opportunity and Constraint: Organizations learning From The Operating And Competitive Experience Of Industries, *Strategic Management Journal*, 18, 75-98.
- Ingram, P. (2002), Interorganizational learning, in J. Baum (dir.), *The Blackwell companion to organizations* (pp. 642-663), Oxford, Blackwell Business.
- Johnson, W.H.A. (2002), Assessing Organizational Knowledge Creation Theory in Collaborative R&D Projects, *International Journal of Innovation Management*, 6, (4), 387-418.
- Kale, P., Singh, H. et H. Perlmutter (2000), Learning and protection of proprietary assets in strategic alliances: Building relational capital, *Strategic Management Journal*, 21, 217-237.

- Kim, D. (1993), The Link between Individual Learning and Organisational Learning, *Sloan Management Review*, 35, (1), 37-50.
- Knight, L. (2002), Network Learning: Exploring Learning by Interorganizational Networks, *Human Relations*, 55, (4), 427-454.
- Kogut, B. et U. Zander (1992), Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology, *Organization Science*, 3, (3), 383-397.
- Larsson, R., Bengtsson, L., Henriksson, K., et J. Sparks (1998), The Interorganizational Learning Dilemma: Collective Knowledge Development in Strategic Alliances, *Organizational Science*, 9, (3), 285-305.
- Leroy, F. (1998), L'apprentissage organisationnel, une revue critique de la littérature. Acte de la 7ème Conférence Internationale de l'AIMS, Louvain-la Neuve, Belgique.
- Levinthal, D.A. et J.G. March (1993), The myopia of learning, *Strategic Management Journal*, 14, (March), 94-112.
- Levitt, B. et J.G. March (1988), Organizational Learning, *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340.
- March, J.G. (1991), Exploration and exploitation in organizational learning, *Organization Science*, 2, 71-87.
- Miner, A.S. et P.R. Haunschild (1995), Population level learning, *Research in Organizational Behavior*, 17, 115-166.
- Mowery, D.C., Oxley J.E. et B.S. Silverman (1996), Strategic alliances and interfirm knowledge transfer, *Strategic Management Journal*, 17, (Winter Special Issue), 77-91.
- Nonaka, I. et H. Takeuchi (1995), La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante, trad. franç. De Boeck Université, Bruxelles, 1997.
- Pak, C.K. et R.S. Snell (2003), Programmed, autonomous-formal and spontaneous organizational learning, *British Journal of Management*, 14, (3), 275-288.
- Porter, M. (1990), The competitive advantage of nations, New York, The Free Press.
- Porter, M. (1998), Clusters and the New Economics of Competition, *Harvard Business Review*, 76, 77-90.
- Powell, W. (1990), Neither market nor hierarchy: network forms of Organization, *Research in Organizational Behavior*, 12, 295-336.

- Powell, W., Koput K.W. et L. Smith-Doerr (1996), Interorganizational Collaboration and the Locus of Innovation: Networks of Learning in Biotechnology, *Administrative Science Quarterly*, 41, (1), 116-145.
- Rallet, A. et A. Torre (2004), Proximité et localisation, *Économie Rurale*, 280, 25-41.
- Rashman, L. et J. Hartley (2002), Leading and learning? Knowledge transfer in the Beacon Council Scheme, *Public Administration*, 80, (3), 523-542.
- Smith Doerr, L. et W. Powell (2005), Networks and economic life, in N.-J. Smelser et R. Swedberg (Eds.), *The handbook of economic sociology*, 2ème édition, (pp. 379-402), Princeton, Princeton University Press.
- Torre, A. (2008), On the role played by temporary geographical proximity in knowledge transfer, *Regional Studies*, 42, (6), 869-889.
- Winter, S.G. (2003), Understanding dynamic capabilities, *Strategic Management Journal*, 24, (10), 991-995.
- Zimmerman, J.B. (2008), Le territoire dans l'analyse économique: proximité géographique et proximité organisée, *Revue Française de Gestion*, 34, (184), 105-118.