

## **VISION STRATÉGIQUE ET FORMES D'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL : DES STRATÉGIES D'ADÉQUATION AUX STRATÉGIES D'INTENTION**

**Emmanuel MÉTAIS**

Professeur Assistant  
EDHEC

Département Management & Stratégie  
58, rue du Port - F 59046 LILLE CEDEX

☎ 03 20 15 45 77

Fax : 03 20 15 45 01

Email : metais.e@edu.edhec.asso.fr

**Christophe ROUX-DUFORT**

Professeur Associé  
EDHEC

Département Management & Stratégie  
58, rue du Port - F 59046 LILLE CEDEX

☎ 03 20 15 45 72

Fax : 03 20 15 45 01

Email : rouxdufort.ch@edu.edhec.asso.fr

Doctorant IAE Aix-en-Provence

L'apprentissage et le changement organisationnels sont désormais les seules sources d'avantage concurrentiel soutenables (Saïas & Greffeuille, 1992). Cette affirmation est devenue un leitmotiv pour la stratégie d'entreprise, dans un contexte économique caractérisé par une instabilité et une intensité concurrentielle croissantes. Consécutivement, de nombreux travaux<sup>1</sup> se sont penchés sur les problématiques de l'apprentissage, afin de qualifier les différents processus de changement dont une organisation peut faire l'objet. Il s'agit notamment de déterminer avec précision les critères définissant une véritable entreprise apprenante.

Mais, si ces analyses des formes d'apprentissage sont nécessaires, elles ne sont pas suffisantes pour la stratégie d'entreprise. En effet, tout le problème consiste à savoir quelle forme d'apprentissage mobiliser et à quel moment. Même si certaines formes d'apprentissage sont reconnues comme plus efficaces par les théoriciens de l'organisation, elles n'en sont pas pour autant nécessaires à toutes les situations que l'entreprise rencontre. Les formes d'apprentissage sophistiquées nécessitent de l'énergie, induisant anxiété et perturbation. Le problème consiste à ne mobiliser ses ressources que dans le cadre d'actions à forte valeur ajoutée.

C'est pourquoi il apparaît essentiel de réfléchir, du point de vue de la stratégie, au moyen de mobiliser de manière distincte les différentes formes d'apprentissage, selon les enjeux de la situation. Le concept de vision stratégique se pose comme l'une des réponses possibles à cette problématique. En effet, la vision est généralement envisagée comme un levier fondamental pour le développement de l'entreprise.

Dès lors, objectif central de cet article, il nous est apparu opportun d'évaluer en quoi la vision, en fonction de ses différentes caractéristiques, pouvait permettre d'induire, de manière

sélective, différentes formes d'apprentissage organisationnel. Une première partie porte sur le concept de vision stratégique et ses composantes. Une seconde partie propose une catégorisation des différentes formes d'apprentissage. Enfin, une troisième partie articule les deux précédentes, afin de mettre en relation vision stratégique et apprentissage organisationnel.

## **1. La vision stratégique comme ressort du changement organisationnel**

L'objectif de cette première partie consiste d'une part à clarifier le concept de vision stratégique, notamment dans ses définitions, et d'autre part à analyser les mécanismes au principe des changements organisationnels qu'il peut induire.

### **1.1. Évolutions de la pensée stratégique**

Bien comprendre le sens de notre analyse nécessite avant tout de se référer aux évolutions majeures de la stratégie d'entreprise depuis le début de la décennie. En effet, suite aux approches supposant une adaptation de l'entreprise aux facteurs clés de succès de son industrie, des penseurs comme des entreprises se sont questionnés sur le moyen non plus de suivre mais de transformer l'environnement<sup>2</sup>. Il est devenu davantage question de modifier les règles du jeu que de les subir, de contourner des barrières à l'entrée plutôt que de s'effacer devant elles. C'est le contexte économique actuel de globalisation et de saturation concurrentielle qui a conduit à de tels questionnements (Hamel & Prahalad, 1994). Cette logique atteint son paroxysme, par la recherche d'une dimension "révolutionnaire" dans la stratégie d'entreprise (Hamel, 1996), destinée à reconfigurer les industries.

L'on s'est donc intéressé non plus seulement aux entreprises en position forte, mais également à celles étant parvenues, comme l'avaient fait les Japonais durant la décennie quatre-vingt, à totalement bouleverser des pans entiers de l'industrie internationale. En fait, la pensée stratégique prévalant durant les années quatre-vingt (Porter, 1985) était une stratégie de "dominant", en ce sens qu'elle s'intéressait essentiellement, de manière implicite, au moyen

---

(<sup>1</sup>) Voir notamment la synthèse effectuée par : MOINGEON, B., RAMANANTSOA, B. (1995). Comment rendre l'entreprise apprenante ?, *L'Expansion Management Review*, Septembre.

(<sup>2</sup>) HAMEL, G., PRAHALAD, C.K. (1989). Strategic Intent, *Harvard Business Review*, vol.67 (3). Ce texte constitue un tournant important, marquant une véritable rupture, notamment par rapport à l'approche industrielle proposée par M. Porter durant les années quatre-vingt.

de construire et de défendre un avantage concurrentiel par rapport à des conditions industrielles données. La problématique s'est donc inversée, pour comprendre plus en détail la construction ou la transformation d'un avantage concurrentiel, et non plus seulement sa défense.

Ce questionnement a abouti à la résurgence ou à la formation de certains concepts en stratégie d'entreprise, destinés comprendre comment une firme pouvait parvenir, dans des environnements *a priori* totalement défavorables, à recomposer le paysage concurrentiel en sa faveur. C'est en particulier tout le problème de l'invention et de la transformation stratégiques dont il est question, destinées à remodeler voire à créer de nouveaux espaces concurrentiels, régis par des règles du jeu inédites.

Dans ce processus, la vision stratégique joue un rôle clé. Constituant un rêve que l'entreprise souhaite atteindre à long terme, elle est un puissant vecteur de changement. En interne, elle est susceptible de générer la transformation de l'organisation et l'acquisition de nouvelles compétences. En externe, elle vise à une reconfiguration profonde des systèmes concurrentiels, liée à une transformation de l'interface client, et l'imposition de nouvelles règles du jeu.

## **1.2. La vision stratégique : éléments de définition**

La vision constitue un concept fondamental pour la stratégie d'entreprise, largement développé ces dernières années. Il représente l'une des réponses les plus intéressantes au pourquoi du changement organisationnel. En effet, le changement et l'apprentissage organisationnels sont souvent abordés sous l'angle de leurs processus, mécanismes et freins. Cependant, le problème de savoir pourquoi un ensemble d'individus accepte, à un moment donné, de se mobiliser et de changer collectivement derrière des objectifs communs l'est moins fréquemment. La vision permet d'éclairer de manière intéressante ce problème.

La définition de ce concept ne va toutefois pas sans poser de problèmes. En effet, il peut se voir assimilé ou apparenté à de nombreuses autres notions, telles que le leadership ou encore la culture d'entreprise. Notre objectif consiste à comprendre en quoi la vision permet de rendre compte du changement organisationnel, dans ses formes notamment. C'est pourquoi nous nous intéresserons à la vision stratégique d'un double point de vue : son "contenu" d'une part et les mécanismes organisationnels qu'elle engendre d'autre part, en particulier la notion de tension.

### *Les principes de la vision*

Le principe fondamental de la vision consiste, pour une entreprise, à se fixer des ambitions démesurées pour le futur par rapport à l'état actuel de ses ressources (Hamel & Prahalad, 1994). La vision est donc un point de repère que l'entreprise se fixe dans l'avenir, en dehors de toute contingence liée à son passé et son présent. L'idée de rupture est importante dans ce cadre, en ce qu'elle permet de s'extraire de l'inertie des conditions présentes.

La vision revêt en fait une dimension "onirique" évidente. Le rêve constitue en effet l'un des fondements majeurs de l'ambition. Par opposition à toutes les théories associées à l'adéquation à l'environnement concurrentiel (Porter, 1985), les approches fondées sur la vision supposent une volonté délibérée de s'émanciper de ces conditions environnementales actuelles, afin d'être en mesure des les influencer. L'entreprise doit en effet réfléchir, au-delà d'une simple démarche prospective, à ce qu'elle pense que son environnement sera demain, voir à ce qu'elle souhaite qu'il devienne (Hamel & Prahalad, 1994).

Ce rêve s'exprime en général à travers quelques phrases clés, associées à une volonté collective forte. Ainsi, British Airways souhaitait en 1987 "devenir la compagnie préférée au niveau mondial". Motorola rêve d'un monde où chaque numéro de téléphone sera attribué non

plus à un lieu mais à une personne. Ces ambitions sont supposées guider sur le long terme le développement de l'entreprise, tout en générant l'énergie nécessaire.

La vision n'est pas une simple ambition prétentieuse, mais doit contenir la véritable raison d'être de l'organisation pour le long terme. Il s'agit en fait de définir un nouvel environnement concurrentiel et des moyens d'actions pour parvenir à suivre la voie ainsi tracée. L'ambition consiste souvent en la redéfinition de "l'interface client" (Hamel & Prahalad, 1994, p. 67), c'est-à-dire en une conception radicalement différente du rapport que le client entretient au produit ou au service. D'autre part, elle guide le développement des compétences fondamentales de l'entreprise, qui lui permettront de s'imposer dans la redéfinition de l'interface client.

À la limite, la vision peut correspondre à une certaine conception de l'Homme et de la Société, par rapport à laquelle se positionnera l'entreprise. Des exemples tels que Boiron ou The Body Shop procèdent de cette démarche. Ces firmes ont fondé leur succès sur une conception en rupture de leur industrie (de la médecine pour le premier, de l'hygiène et des cosmétiques pour le second). Ces entreprises ont construit leur existence sur l'idée qu'une voie alternative et différente était possible, induisant ainsi des stratégies innovantes de subversion.

### **1.3. La vision comme facteur créateur de tension**

Cette première approche la vision étant opérée, quel est le lien entre la vision et le changement organisationnel ? Comment une ambition peut-elle conduire l'organisation à se transformer, à trouver de nouvelles voies de création de valeur, parfois à l'encontre du sentiment général ?

#### *L'exemple du rapport dominant-dominé*

L'analyse du rapport entre une entreprise leader et ses challengers permet d'introduire la notion de tension. D'une manière générale, une entreprise forte et dominante possède une tendance à adopter des stratégies défensives et de repli, afin de maintenir sa position. Il peut en effet sembler difficile à une entreprise dominante de remettre en cause les critères de compétitivité qu'elle a elle-même installés. Pourquoi modifier un système qui a fait son succès ? Pourquoi remettre en cause des cadres de références parfois "historiques", auxquels chaque membre de l'organisation croit profondément ?

Inversement, une entreprise aux ressources plus modestes développe implicitement, si elle veut survivre, des aspirations complètement démesurées par rapport à sa situation. Ce

différentiel entre un futur ambitieux et une situation présente perçue comme relativement médiocre provoque une tension, qui démultiplie les effets de l'usage des ressources. Le manque de ressources génère une créativité stratégique, qui par nature tend à déstabiliser et transformer l'existant, en profitant de l'inertie des concurrents dominants, de quelque ordre qu'elle soit.

Plus globalement, tout l'enjeu pour une entreprise consiste à établir et à maintenir un décalage important entre ses aspirations à long terme et ses ressources présentes. S'il est vrai que ce différentiel se crée de manière plus évidente dans une entreprise en situation dominée, tout le problème consiste à parvenir à généraliser un tel état d'esprit, quelle que soit la situation de l'entreprise. Le problème est de se placer dans une situation perpétuelle de manque de ressources, conduisant à redéfinir les stratégies d'action pour exploiter au mieux les ressources à disposition, soudain devenues "rares".

#### *Créer une tension dans l'organisation par la vision*

Plus globalement, la vision consiste pour l'entreprise, à s'imposer des ambitions dans le long terme totalement disproportionnées au regard des moyens présentement à disposition (Hamel & Prahalad, 1989). La tension est issue de l'écart entre la réalité présente et le futur souhaité (Senge, 1991). "La tension, ainsi que la créativité qu'elle engendre, sont le moteur et l'énergie de la croissance et de la vitalité de l'entreprise" (Hamel, 1991, page 21). De fait, elle constitue une "obsession de vaincre à tous les niveaux", formulant un désir de domination et de progrès, tout en dépassant le cadre d'une simple ambition prétentieuse. Elle confère ainsi une consistance aux actions de l'entreprise sur le court et le moyen terme.

D. Abell montre d'ailleurs que l'enjeu actuel du management consiste à gérer le présent en fonction du futur, afin de créer un différentiel entre la position actuelle et le futur désiré. Ainsi, "la vision stratégique consiste essentiellement en une vision de l'organisation future, définie par les ressources et les compétences nécessaires" (Abell, 1993, pages 222-223). L'aspect fédérateur et unificateur est fondamental, puisqu'il permet d'entraîner l'ensemble de l'organisation à partir d'idées fondatrices (Bartlett & Ghoshal, 1994).

#### *La tension comme vecteur de changement*

En fait, "être sous tension entraîne la recherche d'une solution pour relâcher cette tension" (Schmidt, 1993, page 7). Les solutions mises en oeuvre contribuent à atteindre les ambitions, donc à rapprocher la réalité des rêves formulés. La vision constitue donc l'origine

de la tension, et finalement de l'effort réalisé par l'organisation afin d'atteindre les buts qu'elle s'est fixés. Ce processus peut se voir imagé sous la forme d'une tension appliquée à un élastique (Senge, 1991), tendu entre présent et futur. L'écart doit être suffisamment important pour maintenir une tension élevée et éviter que l'élastique ne se relâche. Toutefois, si l'écart est trop important, c'est-à-dire si la vision est par trop irréaliste, la tension devient trop importante et l'élastique se rompt. De même l'impossibilité d'atteindre des objectifs fixés dans le futur inhibe toute velléité d'action pour les personnes concernées.

De ce point de vue, le phénomène de tension peut être spécifié, notamment sur le plan de l'anxiété qu'elle entraîne. Ce processus conduit en effet à une anxiété associée à de l'inaptitude et de l'incompétence par rapport à des objectifs donnés. Cette anxiété peut recouvrir deux natures fondamentales (Schein, 1993). Si la vision suppose un écart trop grand entre potentialités et désirs, alors elle génère une frustration liée à un sentiment d'impuissance. L'anxiété devient décourageante, et la tension créée est inhibitrice.

À l'opposé, si l'objectif est ambitieux, tout en recouvrant une dimension onirique mesurée ainsi qu'un aspect séduisant ou exaltant, l'incompétence n'est plus jugée comme insurmontable. Au contraire, elle suscite l'envie de se dépasser au plus vite, de modifier ses manières d'agir pour améliorer ses aptitudes et performances. Ainsi, dans une étude portant sur les facteurs de succès des entreprises japonaises, Allaire & Firsirotu (1988) remarquent d'ailleurs que les employés japonais considèrent leur entreprise en situation permanente de menace, ce qui contribue fortement à leur motivation. Cette volonté permanente de s'émanciper de la position relativement faible qu'elles occupaient a conduit les entreprises japonaises à créer des phénomènes de tension constants, aboutissant à un dépassement des potentiels.

La tension créatrice découle d'une conscience de la nécessité de changer, induisant un sentiment d'anxiété positif. Ce dernier conduit l'organisation à redéfinir, plus ou moins profondément, ses manières d'agir et ses manières de penser, afin de progresser dans le sens indiqué par la vision. Il est nécessaire que chacun des membres adhère à ce projet commun et cherche par tous les moyens à développer les procédés pour le réaliser. En conséquence, les membres de l'organisation doivent recevoir un message stimulant, permettant de guider l'action. Il convient de leur proposer un but extraordinaire, entre rêve et réalité, qui génère une tension et donc un effort extraordinaire, visant à apporter des solutions inédites. L'apprentissage organisationnel est donc un élément clé du processus. En effet, les formes de

l'apprentissage dépendent de la qualité de la vision, notamment du type d'anxiété et de tension qu'elle génère.

## **2. Les différentes formes de l'apprentissage organisationnel**

L'apprentissage organisationnel se manifeste de différentes façons. Les voies qui permettent à une organisation d'apprendre sont multiples. La caractérisation de ces voies a donné lieu à plusieurs séries de travaux sur les processus d'apprentissage. En outre, l'examen de la littérature conduit à une convergence des auteurs sur l'existence de niveaux d'apprentissage dont la portée varie en fonction de l'ampleur des changements qu'il induit au sein des organisations.

Dans le développement qui suit, nous synthétisons cette littérature abondante en présentant quatre processus d'apprentissage organisationnel : l'apprentissage comme processus d'adaptation, comme processus d'expérimentation, comme imitation et comme guide de l'action collective. Nous opérons ensuite un point sur les niveaux d'apprentissage.

### **2.1. Les processus d'apprentissage**

Les voies de l'apprentissage sont nombreuses et revêtent des formes différentes. Une classification hiérarchique de ces formes nous conduit à en distinguer quatre.

#### *L'apprentissage comme processus d'adaptation*

Cette thèse a été développée par Cyert et March (1963) qui conceptualisent l'organisation comme un système ouvert rationnel et adaptatif qui apprend de ses expériences pour modifier ses comportements en fonction des rétroactions de l'environnement selon des normes et des routines précisément définies. L'apprentissage organisationnel est un phénomène qui induit la modification du comportement de l'organisation sous l'influence des réponses de l'environnement aux actions organisationnelles. Pour Cyert et March (1963) l'apprentissage organisationnel apparaît en réponse à une source de déséquilibre ou de rupture. L'organisation sélectionne alors des règles de décision à la recherche d'un état souhaité.

Ces turbulences externes l'incitent à s'adapter à trois niveaux : modification de ses objectifs, modification de ses règles d'attention et modification de ses règles de recherche. Dans la même lignée, March et Olsen (1975) montrent que l'apprentissage organisationnel



suit un cycle complet d'interaction entre les convictions individuelles, les actions individuelles, le comportement organisationnel et les réactions de l'environnement. Les auteurs cherchent à savoir comment les organisations et leurs membres tirent profit de leur expérience et modifient leur comportement selon leur interprétation des événements.

Envisageant aussi l'apprentissage comme une forme d'adaptation, Lant et Mezias (1992) explorent la dynamique stabilité - réorientation produite par l'interaction des processus d'apprentissage avec différentes conditions environnementales et organisationnelles pour la lier aux choix de convergence ou de réorientation stratégiques. Ils montrent que les organisations développent des programmes de plus en plus complexes pour s'adapter aux contraintes de l'environnement et pour se coordonner afin de maintenir un bon niveau de performance. L'organisation est de ce fait à la recherche de signaux clairs sur sa performance et se concentre sur des objectifs simples.

#### *L'apprentissage comme processus d'imitation*

L'expérience n'est pas cependant pas toujours issue de l'organisation elle-même. Fortement inspirés de la théorie de l'apprentissage sociale proposée par Bandura (1977) certains auteurs ont essayé de comprendre comment et pourquoi les organisations cherchaient à capitaliser sur l'expérience des autres. Rappelons que l'apprentissage social désigne des procédures d'acquisition de savoirs qui ont leur source dans l'entourage de l'individu. Une première procédure est ce que Bandura appelle l'apprentissage vicariant, qui consiste à imiter le comportement des autres après observation de ce comportement. Une deuxième procédure, la facilitation sociale, consiste à améliorer sa performance sous l'effet de l'observation des autres. La littérature en organisation a largement repris ces aspects de l'apprentissage sociale pour expliquer l'apprentissage organisationnel.

Pour Di Maggio et Powell (1983), l'intérêt de l'expérience de seconde main est double : d'abord elle permet d'observer les expériences négatives et d'en tirer des enseignements sans être directement touché ; ensuite elle permet d'identifier les bonnes pratiques et de les expérimenter. Miner et Mezias (1996) voient dans l'apprentissage par imitation une manière de sélectionner des routines efficaces ou de déduire du savoir abstrait sur la base de résultats concrets. Levitt et March (1988) insistent quant à eux sur le fait que l'apprentissage par l'imitation doit être analysé essentiellement en fonction du feed-back reçu par l'organisation et de la perception de perte ou de gain associé à l'expérience des autres. En outre House et

Singh (1987) et March (1981) ont montré que l'imitation était d'autant plus intéressante qu'elle s'effectuait à propos de technologies peu connues.

D'une manière générale, Huber (1991) remarque que l'apprentissage par l'imitation est valable lorsque l'on agit sous condition de forte ambiguïté ou d'incertitude. L'imitation suppose aussi un environnement relativement stable et pas trop concurrencé. Bourgeois et Eisenhardt (1988) ont par exemple montré que dans un environnement très changeant, les imitateurs arrivent souvent trop tard par rapport aux concurrents qui leur tracent le chemin.

Enfin pour expliquer différemment les logiques de diffusion et s'appuyant sur une forme de facilitation sociale, Levitt et March (1988) évoquent l'apport de la sociologie institutionnelle qui a montré que l'imitation pouvait s'expliquer par une volonté des organisations de montrer qu'elles agissaient au sein d'une collectivité et pour légitimer leur présence et leur action au sein de cette collectivité. En ce sens, l'expérience des autres est plus un prétexte pour montrer son appartenance qu'un réel apprentissage organisationnel (Meyer et Rowan, 1977). L'apprentissage relèverait alors d'une volonté de faire comme les autres parce ce que l'on appartient au même environnement ou au même milieu.

#### *L'apprentissage comme processus d'expérimentation*

L'apprentissage par expérimentation relève d'un processus d'inférence plus que d'une acquisition de compétences ou de routines (Miner et Mezias, 1996). L'apprentissage par expérimentation ne consiste pas en une simple séquence essai-erreur dans la mesure où celle-ci implique implicitement une démarche déductive. Il procède davantage d'une démarche inductive et consiste à apprendre sur la base d'une observation informée et valide mais aussi d'une expérimentation active et volontaire (Miner et Mezias, 1996). Le principe consiste à expérimenter des situations nouvelles ou inconnues dans l'optique d'enrichir le registre de comportements et de réponses de l'organisation.

La différence importante qu'il faut souligner dans ce mode d'apprentissage est qu'il favorise non plus l'adaptation mais surtout l'adaptabilité de l'organisation en lui permettant de générer ses propres répertoires de réponse avant même qu'elle n'ait besoin de s'adapter à des conditions ou des situations inconnues. Dans ce type d'apprentissage, les organisations demeurent dans un état de fréquents changements à la fois dans les structures, les processus, les stratégies et ceci même en situation apparente d'alignement optimal avec l'environnement

(Huber, 1991 ; Starbuck, 1983). Ceci leur garantit une flexibilité suffisante dans le temps et leur assure de ne pas chercher à s'adapter sans cesse. En outre, il semble que les organisations de ce type soient moins résistantes pour adopter des cadres de référence nouveaux ou pour s'engager dans des environnements nouveaux (Miller, 1996). Lounamaa et March (1987) nuancent toutefois cette position en remarquant que de fréquents changements qui ne sont pas engendrés par un besoin d'adaptation peuvent accentuer le problème de la représentativité de l'expérience en modifiant une situation avant qu'elle ne soit appréhendée.

### *L'apprentissage comme transformation du cadre de l'action collective*

Partant du principe que les acteurs d'une organisations se réfèrent sans cesse à des cadres d'action collectifs pour agir, les auteurs qui mentionnent ce processus d'apprentissage expliquent qu'il provient de la capacité des acteurs à générer des théories de l'action communes et à les transformer dès lors qu'elles n'assurent plus une cohérence dans l'action et une efficacité des pratiques. Plutôt qu'un processus d'adaptation, l'apprentissage est perçu comme un phénomène auto-engendré par les organisations pour assurer leur régénérescence. Les auteurs qui s'y intéressent parlent volontiers d'une forme de créativité.

Partant de ce postulat, plusieurs auteurs ont privilégié une perspective individuelle de l'apprentissage organisationnel. Les travaux d'Argyris et Schön (1978) par exemple, même s'ils sont fondateurs du concept d'apprentissage organisationnel, partent de présupposés qui laissent une place centrale à l'individu. Dans leur conception, l'apprentissage organisationnel prend tout son sens lorsque l'on considère l'organisation comme une "polis" (un gouvernement) et comme une "agence" dans laquelle les individus cherchent à se forger une représentation de l'organisation et de leur place dans l'organisation. Les individus interagissent pour affiner et compléter leurs représentations, les tester et les faire évoluer. Dans l'esprit des auteurs, l'homme est un concepteur d'actions qui n'a pas les moyens d'inventer et de concevoir de nouvelles actions pour chaque nouvelle situation. Il doit donc se doter de modèles ou de théories rendant la réalité plus simple, pour l'appréhender, la gérer et agir sur elle.

Ces théories sont les matrices de l'action et du comportement que chaque individu apprend et fait évoluer au fil de ses expériences. Les membres d'une organisation répondent ainsi aux changements en modifiant leurs théories de l'action grâce à l'interaction individuelle et collective de ces théories. Plus spécifiquement, le processus d'apprentissage est stimulé par

la détection d'une erreur, c'est-à-dire d'une dose de désordre et d'incohérence au regard des théories de l'action des individus. L'erreur peut dévoiler par exemple une incohérence entre des valeurs et des croyances et les actes réels des individus. Cette confrontation donne naissance à l'apprentissage. Pour Argyris (1993), les erreurs sont par nature des déviations entre les résultats escomptés d'une action ou d'une activité et les résultats obtenus.

Dans la même tentative d'explication de l'apprentissage organisationnel comme construction d'un cadre d'action collectif, certains auteurs mettent l'accent sur l'apprentissage ancré dans une communauté de pratiques et socialement construit par les membres de cette communauté. L'hypothèse est celle de la construction sociale de la réalité par le discours et la collaboration. Les travaux de Brown et Duguid (1996) sont très éclairants de ce point de vue. Partant d'une recherche ethnographique réalisée par Orr (1990), les auteurs montrent comment l'apprentissage d'une organisation est socialement construit pour parer aux insuffisances des pratiques canoniques de l'organisation. Ce que les auteurs appellent pratiques canoniques se rapproche de ce qu'Argyris et Schön (1978) ont défini comme les théories utilisées ou ce que Levitt et March (1988) ont appelé les routines organisationnelles.

Brown et Duguid montrent que ces pratiques ont pour objet de simplifier et de déqualifier les tâches de l'acteur pour assurer la cohérence et l'efficacité de son fonctionnement. Les auteurs expliquent que ces pratiques canoniques ignorent très souvent les pratiques réelles de réalisation des tâches qui exigent des acteurs d'improviser des pratiques différentes (non canoniques) pour s'adapter et faire fonctionner l'organisation. Les pratiques canoniques sont trop simples pour répondre à la complexité des tâches organisationnelles et n'épuisent pas tous les aspects de la vie des organisations. La thèse des auteurs consiste à montrer que les individus se trouvent souvent dans des situations où les pratiques canoniques sont impuissantes à leur permettre de résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés. Constatant l'écart entre le processus de réalisation des tâches et les pratiques organisationnelles, les individus s'efforcent de développer une compréhension et une action ancrées dans l'activité authentique de leur travail quotidien.

## **2.2 Les niveaux d'apprentissage**

D'une façon générale nous distinguons deux types de transformation proposés par les auteurs et inspirés directement des théories de l'apprentissage individuel : les transformations

comportementales et les transformations cognitives. Ces deux types de transformation correspondent aussi à deux niveaux d'apprentissage.

Les transformations comportementales sont le fruit d'une adaptation et d'un ajustement de l'organisation aux stimuli de son environnement. Elles s'inscrivent donc dans la lignée d'une approche contingente de l'apprentissage organisationnel. L'organisation est perçue comme une entité qui réagit à des stimuli et adapte ses réponses. L'organisation est essentiellement vue comme un système de routines qui se transforment au fur et à mesure que l'organisation acquiert de l'expérience dans son environnement (Cyert et March, 1970; Levitt et March, 1988). Les routines sont des retranscriptions du passé et de l'expérience acquise. Elles assurent une stabilité et une homogénéité de comportement de l'organisation dans le temps.

Dans cette perspective, l'organisation poursuit sans cesse une amélioration de son fonctionnement selon un processus incrémental parfois inconscient dont l'objectif consiste à faire évoluer les modes de fonctionnement et les routines en place. L'idée générale consiste à montrer que les organisations peuvent apprendre sans modifier fondamentalement leur cadre d'action ni leurs croyances fondatrices.

Bateson (1972) a qualifié ce mode d'apprentissage de changement dans la spécificité des réponses par correction des erreurs à l'intérieur d'un ensemble d'alternatives. C'est le mode d'apprentissage que les individus et les organisations activeront lors d'exercices simples de résolution de problèmes à la recherche de solutions de court terme en conformité avec des objectifs préétablis. Argyris *et al.* (1978) font écho à leur théorie de l'action organisationnelle en expliquant que l'apprentissage en boucle simple suppose que les organisations répondent aux changements de leur environnement interne et externe en détectant des erreurs qu'elles peuvent corriger afin de maintenir les caractéristiques centrales de leurs théories utilisées. L'apprentissage en boucle simple est donc une manière de maintenir le *statu quo* tout en s'ajustant aux modifications de l'environnement. Pour beaucoup d'auteurs, ce type d'apprentissage ne débouche pas sur un apprentissage réel mais constitue beaucoup plus une évolution normale de la marche des affaires de l'organisation (Dodgson, 1993; Leroy et Ramanantsoa, 1995). C'est en ce sens que les auteurs ont aussi identifié un second niveau d'apprentissage.

Ce type d'apprentissage s'inscrit dans une perspective cognitive de l'organisation. Les auteurs montrent que l'apprentissage réel s'exerce lorsque l'organisation transforme ses cadres de référence fondamentaux et son propre système d'interprétation et donc ses modèles

mentaux. Le type d'apprentissage exposé ici n'est pas incrémental. Il procède beaucoup plus de l'introduction d'une contrainte inattendue, d'une rupture (Kim, 1993) ou d'une dose de désordre qui force l'organisation à modifier sa manière de penser pour y répondre. L'apprentissage de ce type incite l'organisation à réexaminer ses présupposés ou ses hypothèses de base (Mason et Mitroff, 1981). C'est selon Dodgson (1993) une forme d'apprentissage majeur ou une révolution cognitive.

L'apprentissage en boucle double d'Argyris et al (1978) s'inspire aussi de la définition de Bateson (1972) de l'apprentissage de second ordre qui le définit comme une correction dans l'ensemble des alternatives à partir duquel les choix sont faits. En opposition à l'apprentissage en boucle simple qui consiste pour l'essentiel à modifier des stratégies à l'intérieur d'un cadre de référence et de normes de performance constant, l'apprentissage en boucle double exige justement une modification de ce même cadre de référence et une réflexion sur la modification des normes de performance. Cette forme d'apprentissage résulte le plus souvent d'un conflit entre les théories utilisées et les théories adoptées. On peut imaginer facilement des situations de gestion dans lesquelles les actions mises en oeuvre conformément à nos théories adoptées rentrent soudainement en conflit avec ces mêmes théories dans la mesure où les résultats sont en contradiction avec ceux qu'elles nous permettaient d'anticiper. Pour Argyris et Schön (1978), ce type de conflit doit donner lieu à une investigation apte à repenser les théories de l'action qui nous ont fait agir

### **3. Vision et formes d'apprentissage organisationnel : proposition d'un modèle**

L'objectif de cette troisième partie consiste à lier niveaux et formes de l'apprentissage, pour les associer, dans un second temps, aux composantes de la vision stratégique.

#### **3.1. Formes et niveaux d'apprentissage**

Le point de départ du raisonnement se situe dans la distinction entre adaptation et apprentissage. Pour Hedberg (1981), la simple adaptation à l'environnement n'est qu'une partie de l'apprentissage, car il peut y avoir adaptation de comportement sans compréhension des événements. L'apprentissage a un objectif de compréhension et l'adaptation est une résultante. En réalité, l'analyse de l'apprentissage comme processus d'adaptation cache d'autres questions comme celle de la nécessité perçue ou non d'apprendre. À ce sujet, les auteurs répondent que l'apprentissage organisationnel est activé lorsqu'il existe un écart de

performance entre le niveau d'aspiration de l'organisation et ses résultats. Pour Cyert et March (1963) les objectifs de l'organisation peuvent s'exprimer sous la forme de niveaux d'aspiration ou d'ambition. A chaque objectif on peut associer des valeurs critiques qui changeront dans le temps en fonction de l'expérience de l'organisation et de l'évolution de l'environnement. L'apprentissage naît lors d'un écart ponctuel ou continu entre ce niveau d'aspiration et le niveau réel de performance, rejoignant de ce fait le principe de la vision stratégique.

Dans la deuxième section de cet article nous avons décrit à la fois des niveaux et des formes d'apprentissage. Ces deux dimensions ne sont pas distinctes. Il nous semble au contraire qu'il est possible de faire correspondre des formes d'apprentissage à des niveaux d'apprentissage. En d'autres termes chaque forme d'apprentissage pourrait engendrer des niveaux d'apprentissage différents. En outre, nous postulons une hiérarchie dans les niveaux d'apprentissage. Cette hiérarchie suppose que les organisations ne peuvent atteindre des niveaux d'apprentissage supérieurs (en boucle double) si elles n'ont pas vécu des expériences d'apprentissage préalable de niveau 1. Ainsi on peut anticiper qu'une organisation qui apprend en boucle double sait *a fortiori* apprendre en boucle simple. L'inverse n'est pas vrai. On suggère donc que l'apprentissage de deuxième niveau appelle nécessairement à un apprentissage de premier niveau. Les modèles I et II d'apprentissage explicités par Argyris (1993) sont assez explicatifs de ce phénomène. Dans le modèle I de l'apprentissage les individus sont pris dans un cercle auto-entretenu qui les contraint sans cesse à mettre en place des comportements et des routines organisationnelles qui garantissent la protection de matrices de pensée ou des programmes maîtres de l'organisation.

C'est l'apprentissage en boucle simple que nous avons décrit qui limite l'apprentissage de l'organisation et la contraint à s'accrocher sans cesse à ce qu'elle croit être vrai et à ce qu'Argyris (1993) appelle les théories d'usage. Dans le modèle II, par une explicitation de leurs modes de raisonnement et de leurs règles d'inférence, les individus sont progressivement tenus de questionner leurs matrices de pensée, ce qui *a fortiori* les oblige à questionner les routines de défense mise en place dans le modèle I. L'apprentissage en boucle double implique donc un apprentissage en boucle simple mais le contraire n'est pas vrai, ce qui laisse préjuger d'une hiérarchie dans les niveaux d'apprentissage.

*Logique d'adaptation et apprentissage en boucle simple*

Les théories de l'apprentissage organisationnel vu comme un processus d'adaptation s'appuient sur un postulat important : l'apprentissage organisationnel s'ancre essentiellement dans l'expérience et l'histoire de l'organisation. Pour les tenants de cette thèse, le comportement d'une organisation est guidé par les procédures et les routines. Les routines qui produisent des résultats satisfaisants sont considérées comme valables et les autres sont rejetées. D'abord modélisée par les tenants de l'approche économique (Epple, Argote et Devadas, 1991), l'expérience a donné lieu à des travaux sur la courbe d'apprentissage. Ces recherches montrent que plus l'organisation fait la même chose plus elle améliore sa performance. Plus particulièrement, les théories sur la courbe d'expérience étayent l'hypothèse que plus une organisation a un volume de production cumulé important, plus le coût unitaire de production tend à s'abaisser. Dus essentiellement à des gains de productivité, à des économies d'échelle et à des rationalisations de gestes et de méthodes, l'organisation apprend de sa propre pratique (*learning by doing*). Elle capitalise sur l'amélioration de ses méthodes pour faire baisser ses coûts.

De la même façon, Levitt et March (1988) réifient l'expérience comme source incontournable de l'apprentissage organisationnel. Pour eux l'apprentissage organisationnel est un codage de l'expérience passée en routines qui, à leur tour, sont diffusées dans toute l'organisation par des processus de socialisation, d'imitation, de formation, de rotation de personnel et parfois de fusions acquisitions. La notion de routines est essentielle puisqu'elle traduit l'expérience accumulée par l'organisation au cours de son évolution. Les routines sont donc des séquences comportementales qui sont encodées par l'organisation à la suite d'expériences récurrentes et pour lesquelles elle systématise ses réponses. En d'autres termes, les routines favorisent l'activation d'une séquence d'actions déjà vécue par l'organisation lors d'expériences similaires.

Cette forme d'apprentissage facilite ce que nous avons décrit comme étant un premier niveau d'apprentissage dans la mesure où elle cantonne l'organisation dans un processus de modification et d'ajustement des séquences d'action qui fondent la cohérence de son comportement au regard des évolutions de l'environnement. Non seulement elles fournissent des déterminants pour les réponses à court terme de l'organisation mais elles dispensent également l'organisation de dépenser trop d'énergie dans la prise de décision (Cohen et Bacdayan, 1996) et dans la recherche de solutions nouvelles ou dans l'effort d'innovation. En permettant une coordination des actions efficaces et systématique, elles facilitent un délai de



réponse et une adaptation rapide de l'organisation. Dans cette optique, l'apprentissage organisationnel réside essentiellement dans la capacité de l'organisation à capitaliser sur des expériences passées pour les encoder en routines et enrichir son registre de réponses.

La volonté d'adaptation rapide aux évolutions de l'environnement peut aussi conduire l'organisation à emprunter des voies plus rapides en recourant à l'imitation.

#### *Logique d'imitation et apprentissage en boucle simple*

L'imitation est une autre forme qui à notre avis participe également d'un apprentissage de premier niveau. L'imitation procure des repères immédiats en permettant aux organisations à la fois d'observer l'expérience des autres et d'en déduire les routines les plus efficaces au regard du niveau de performance des autres concurrents. L'imitation permet donc de gagner du temps en s'appropriant et en internalisant des expériences et des savoirs disponibles qui ont fait la preuve de leur efficacité à l'extérieur de l'entreprise. En ce sens, elle participe à un alignement de l'organisation sur les standards les plus efficaces de l'industrie mais n'implique pas nécessairement un changement profond dans les matrices de pensées de l'organisation.

#### *Logique d'expérimentation et apprentissage en boucle double*

L'expérimentation peut engendrer plus facilement un apprentissage de deuxième niveau. Elle suppose un engagement actif et volontaire de l'organisation dans la découverte de comportements et d'actions nouvelles auxquels elle n'a pas encore eu accès. L'expérimentation peut être considérée comme une dose de désordre ou d'expérience inattendue introduite dans l'organisation, qui permet de découvrir des éléments incertains et imprédictibles (Vildavsky, 1988). Elle favorise l'ajout d'informations sur des événements auxquels on ne s'attend pas nécessairement. Elle doit permettre à l'organisation de capitaliser pour expérimenter de nouvelles façons de faire. Pour Sitkin (1996), si l'expérience générée est trop en décalage avec ce que l'organisation connaît, elle risque de provoquer des rigidités et des comportements de défense inaptes à favoriser l'apprentissage. Des expérimentations plus minimales et plus modestes sont plus riches d'apprentissage que les expériences trop novatrices qui ne revêtent pas nécessairement suffisamment de crédibilité.

D'autres auteurs estiment que de telles pratiques supposent aussi, pour être performantes, une analyse attentive du retour d'expérience et donc un système formel de

collecte et d'analyse du feed-back (Huber, 1991). Développant la thèse de l'apprentissage par l'expérimentation, Sitkin (1996) propose d'en considérer plusieurs bénéfiques. D'abord, elle retient l'attention et requiert une recherche d'informations plus active et plus approfondie qui stimule la recherche de solutions. Ensuite elle peut fournir des signaux clairs sur le fait qu'il faille changer. En outre l'expérimentation peut produire une promptitude à apprendre qu'il est difficile d'expérimenter sans un réel besoin d'action corrective.

En ce sens, l'expérimentation peut favoriser l'extension des répertoires de réponse d'une organisation en lui donnant l'opportunité de tester de nouvelles stratégies ou de nouvelles méthodes qui sans cet événement n'auraient jamais existé. Selon les termes de Sitkin (1996), l'expérimentation permet d'augmenter la variété requise dans le répertoire de réponse de l'organisation. Dans certains cas, l'expérimentation peut sans risque mettre à l'épreuve et questionner certains présupposés de gestion et de ce fait certains pans des matrices de pensées des gestionnaires. Par définition l'expérimentation est souvent périphérique et ne concerne que certains secteurs de l'entreprise qui joue le rôle de pilotes. Cette limitation du risque et des ressources engagées peuvent lever les inhibitions de l'apprentissage dues essentiellement aux risques encourus par la nouveauté de l'expérience.

### *Logique de transformation et apprentissage en boucle double*

Comme nous l'avons longuement expliqué dans la deuxième section de cet article, la modification des cadres collectifs de l'action implique un questionnement constant des matrices de la pensée et de l'action collective. Nous avons également expliqué que cette forme d'apprentissage procédait plus d'un processus auto-engendré et volontaire que d'un stimulus externe. L'apprentissage en boucle simple atteint ses limites quand les hypothèses qui fondent notre approche d'une situation ne sont plus efficaces ou valides. Ce genre de situation peut survenir lorsqu'une organisation est confrontée à un changement brutal de son environnement ou à une phase de transition dans laquelle les modèles qui ont guidé son comportement ne suffisent plus à donner un sens au monde et à l'activité des individus. En revanche la transformation des cadres de l'action collective nécessite un degré d'engagement beaucoup plus important et une capacité à remettre en question le système ou le paradigme ainsi que les mécanismes de défense qui les protègent et garantissent leur pérennité. Cette forme d'appren-tissage ne procède pas d'une réponse à la pression d'une circonstance ou

d'une situation de non choix, mais participe plutôt d'une vision ou d'une volonté non contrainte d'apprendre.

### 3.2. Vision et apprentissage organisationnel

Cette relation étant établie entre formes et niveaux d'apprentissage, il nous appartient d'évaluer en quoi la vision peut influencer ces deux variables. Il apparaît en effet capital de s'interroger sur les formes de changement organisationnel que peut provoquer un dirigeant, en fonction des caractéristiques de la vision qu'il cherche, implicitement ou explicitement, à atteindre. Le tableau 1 formule des hypothèses de relation entre vision et apprentissage.

Conformément aux principes étudiés lors de la première partie de l'article, il nous est apparu opportun de figurer la vision à travers le niveau d'ambition qu'elle suggère à l'organisation, et consécutivement au niveau de tension et de menace qu'elle sera susceptible de générer à travers l'entreprise. En fonction du niveau de tension exercé sur l'organisation, les formes et les niveaux d'apprentissage varient.

		Tension	Apprentissage		Stratégie
			Niveau	Forme	
VISION  (Écart entre l'ambition et les ressources présentes)	Excessif	Inhibitrice	(0) ou (1)	Pas d'apprentissage	
	Fort	Créatrice	Invention Boucle double (2)	TRANSFORMATION EXPÉRIMENTATION	INTENTION
	Modéré	Régulatrice	Amélioration Boucle simple (1)	IMITATION ADAPTATION	ADÉQUATION
	Insuffisant	Inexistante	(0) ou (1)	Pas d'apprentissage	

- Tableau 1 -

À titre de précaution, il convient de souligner que le degré de tension dépend non seulement du contenu de la vision, mais également de la capacité de leadership du dirigeant, c'est-à-dire de son aptitude à transmettre effectivement cette vision à l'ensemble de l'organisation. Par ailleurs, des ambitions voire des écarts identiques peuvent induire des niveaux de tension totalement différents. En effet, une organisation apprenante, habituée au changement permanent, est capable de supporter un niveau de tension nettement supérieur qu'une organisation statique, peu sollicitée au cours de son expérience passée. L'idée d'un niveau de tension ne peut donc se concevoir que de manière absolument relative, en fonction des caractéristiques de l'organisation considérée.

#### *Vision et absence d'apprentissage*

Si l'ambition suggérée par le dirigeant suppose un écart beaucoup trop important entre ses objectifs et les potentialités perçues (y compris à long terme) de l'organisation, la tension

devient alors inhibitrice. Le niveau d'incompétence (Schein, 1993) perçu par les membres de l'organisation est ressenti comme insurmontable, et inhibe toute velléité de changement. Le résultat en est un apprentissage nul ou restreint, en boucle simple dans le meilleur des cas.

À l'inverse, si l'ambition proposée recouvre une dimension trop modeste, en conformité avec les ressources présentes de l'entreprise, alors la tension est nulle. Ce cas est typique d'une démarche classique de formulation d'une décision stratégique, qui consiste à ne raisonner qu'en termes d'allocations de ressources déjà disponibles pour l'organisation. Dans la mesure où l'ambition est limitée, d'emblée l'organisation ne se situe pas dans une logique d'accroissement et d'acquisition de ressources. À nouveau l'apprentissage est nul ou restreint, puisqu'il s'agit de maintenir des acquis plutôt que d'accroître ses potentialités.

Ces deux premiers cas de figure constituent des “degrés 0” de l'apprentissage, en ce sens que la vision de l'entreprise est totalement inadaptée au portefeuille des ressources présentes de l'entreprise. Dans un cas comme dans l'autre, la tension ne peut susciter le changement. Toutefois, le cas d'une ambition trop faible peut se caractériser par une illusion de réussite à court terme, puisque les objectifs fixés correspondent aux potentialités de l'entreprise. À l'inverse, le cas d'une tension inhibitrice peut suggérer un découragement total voire une anxiété, devant l'impossibilité patente de réaliser l'ambition proposée.

#### *Vision et apprentissage en boucle simple*

Si la vision comporte une ambition plus importante, suggérant un écart modéré par rapport au présent sans toutefois créer une véritable rupture, alors l'organisation se trouve soumise à une tension “régulatrice”. L'écart est tel qu'il suppose des ajustements et des améliorations de routines existantes. Il s'agit dans le fond de faire mieux ce que l'entreprise sait déjà faire, c'est-à-dire d'améliorer son efficacité sans transformer ses processus.

On se retrouve donc dans le cas d'un apprentissage en boucle simple (niveau 1), consistant en un apprentissage soit par adaptation soit par imitation. Le choix de l'une ou l'autre de ces deux formes d'apprentissage peut notamment dépendre de l'écart à combler. Si ce dernier est faible, alors l'organisation peut trouver les moyens en interne d'ajuster ses routines. Si l'écart est plus important et que l'entreprise souhaite progresser sans avoir réellement de solution en interne, alors elle peut procéder par imitation, en intégrant des routines directement applicables dans ses processus.

#### *Vision et apprentissage en boucle double*

Enfin, si l'ambition proposée dans le cadre de la vision suppose un écart entre présent et futur qui soit important sans être totalement inconcevable, alors la tension peut devenir une tension créatrice. Cet écart est tel qu'il induit une prise de conscience que la mise à niveau ne pourra s'effectuer qu'au prix d'une transformation profonde des manières de faire, mais aussi et surtout des manières de penser. En fait, la vision génère un sentiment d'incompétence qui stimule l'apprentissage plutôt que de l'inhiber. Il permet aux individus de remettre en cause leurs théories d'actions, afin de modifier sensiblement leur manière d'agir.

À ce niveau, une entreprise se situe dans des stratégies d'intention et peut appliquer un réel effet de levier sur ses ressources. En effet, l'écart entre réalité présente et devenir souhaité place l'entreprise en situation d'un manque de ressources conséquent mais non rédhibitoire. Ce dernier entraîne non seulement la recherche des ressources manquantes, mais aussi et surtout une utilisation radicalement différente des ressources à disposition. Cette recherche de solutions nouvelles induit des stratégies de transformation, qui contribuent à modifier profondément l'environnement concurrentiel de la firme.

## **CONCLUSION**

Tout le problème pour le dirigeant consiste à évaluer le cas de figure dans lequel il se situe, c'est-à-dire à s'interroger d'une part sur le degré de tension nécessaire à son action, et d'autre part sur le degré de tension que va provoquer sa vision sur l'organisation. Ce dernier est fonction de l'écart à combler, mais également de l'aptitude de l'organisation au changement. La question fondamentale est : est-ce que cette vision induira, sans décourager les personnes, des modifications des cadres de références fondamentaux ? Si oui, jusqu'à quel point ?

La vertu de l'apprentissage en boucle double ne constitue pas un postulat de notre part. Modifier une organisation par un apprentissage en boucle double suppose de l'énergie et du temps, alors qu'il n'est pas toujours nécessaire. Une stratégie pertinente consiste en fait à ne provoquer des changements en boucle double que lorsque la situation l'exige réellement. De ce point de vue, la vision peut constituer un levier intéressant, permettant de jouer sur différents niveaux d'apprentissage pour piloter précisément le changement dans l'organisation.

Ainsi, ce modèle peut aider un dirigeant à s'interroger sur les principes fondamentaux qui régissent ses cadres de références, et donc de s'orienter vers un apprentissage en boucle triple. C'est finalement en s'interrogeant sur sa vision, c'est-à-dire sur les fondements à long terme de son action, sur ce qui à la limite représente sa conception du monde ou pour le moins

de son métier, que le dirigeant est à même d'effectuer des choix capitaux de manière informée.

Cet article met de ce fait en évidence le double paradoxe de la vision. En effet, afin de provoquer une forme de changement adéquate, le dirigeant doit être capable de concilier rêve et réalisme, ambition et humilité. Tout en proposant des objectifs séduisants et stimulants, il convient également de faire apparaître le rêve comme potentiellement réalisable dans le futur. Par ailleurs, créer une tension suppose une ambition forte conjuguée à une modestie certaine afin que l'étape de mise en oeuvre ne conduise pas à de profondes désillusions. C'est finalement en dosant avec précision ces différents registres qu'un dirigeant est susceptible, grâce à la vision stratégique, non seulement d'induire des formes de changement organisationnel appropriées, mais également de questionner en profondeur les cadres de références fondamentaux de son action.

## **BIBLIOGRAPHIE**

ABELL, D.F., *Managing with Dual Strategies : Mastering the Present, Preempting the Future*, The Free Press, 1993.

AGYRIS, C., SCHON, D.A. (1978). *Organizational learning : a theory of action perspective*, Addison-Wesley, Reading (MA.).

ALLAIRE, Y., FIRSIROTU, M.E. (1988). Les racines de l'innovation : le système japonais et l'expérience américaine, *Revue Internationale de Gestion*, novembre 1988.

ARGYRIS, C. (1993). *Knowledge for action*, San Francisco, Jossey-Bass.

BANDURA, A.(1977). *Social learning theory*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.

BARTLETT, C.A., GHOSHAL, S. (1994). Changing the Role of Top Management : Beyond Strategy to Purpose, *Harvard Business Review*, vol.72 (6).

BATESON, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*, New-York, Ballantine Books.

BOURGEOIS, L.J., EISENHARDT, K.M. (1988). Strategic decision processes in high velocity environments : four cases in the microcomputer industry, *Management Science*, vol. 34, pp. 816-835.

- BROWN, J.S., DUGUID, P. (1996). Organizational learning and communities-of-practice. Toward a unified view of working, learning and innovation in Cohen, M.D., Sproull, L.S. (Editeurs), *Organizational learning*, New-York, Sage, pp. 58-82.
- COHEN, M.D., BACDAYAN, P. (1996). Organizational routines are stored as procedural memory : Evidence from a laboratory study, in Cohen, M.D., Sproull, L.S. (Editeurs), *Organizational learning*, New-York, Sage, pp. 403-429.
- CYERT, R.M., MARCH, J.G. (1963). *A behavioral theory of the firm*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- CYERT, R.M., MARCH, J.G. (1970). *Processus de décision dans l'entreprise*, Montrouge, Dunod.
- DI MAGGIO, P.J., POWELL, W.W. (1983). The iron cage revisited : institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields, *American Sociological Review*, vol. 48, pp. 147-160.
- EPPLE, D., ARGOTE, L., DEVADAS, R. (1996). Organizational learning curves. A method for investigating intra-plant transfert of knowledge acquired through learning by doing, in Cohen, M.D., Sproull, L.S. (Editeurs), *Organizational learning*, New-York, Sage, pp. 83-100.
- HAMEL, G. (1991). *Breaking the Frame : Strategy as Stretch and Leverage*, Working Paper, London Business School, December.
- HAMEL, G. (1996). Strategy as Revolution, *Harvard Business Review*, vol.74 (4).
- HAMEL, G., PRAHALAD, C.K. (1989). Strategic Intent, *Harvard Business Review*, vol.67 (3).
- HAMEL, G., PRAHALAD, C.K. (1994), *Competing for the Future*, Harvard Business School Press.
- HAMEL, G., PRAHALAD, C.K. (1994). Competing for the Future, *Harvard Business Review*, vol.72 (4).
- HEDBERG, B.L.T. (1981). How organizations learn and unlearn, in Nystrom, P.C., Starbuck, W.H. (Editeurs). *Handbook of Organizational Design*, vol. 1, New-York, Oxford University Press.



- HOUSE, R.J., SINGH, J.V. (1987). Organizational Behavior : some new directions for I/O Psychology, *Annual Review of Psychology*, vol. 38, pp. 669-718.
- HUBERT, G.P. (1991). Organizational learning : the contributing processes and the literatures, *Organization Science*, vol. 2, pp. 88-115
- KIM, H.D. (1993). The link between individual and organizational learning, *Sloan Management Review*, Fall, pp. 37-50.
- LANT, T.K., MEZIAS, S.J. (1992). An organizational learning model of convergence and reorientation, *Organization Science*, vol. 3, pp. 47-71.
- LEROY, F., RAMANANTSOA, B. (1994). *Dimensions cognitives et comportementales de l'apprentissage organisationnel : un modèle intégrateur*, article présenté à la 4ème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, Paris.
- LEVITT, B., MARCH, J.G. (1988). Organizational learning, *Annual Review of Sociology*, vol. 14, pp. 319-340.
- LOUNAMAA, P.H., MARCH, J.G. (1987). Adaptive coordination of a learning team, *Management Science*, vol. 33, pp. 107-123.
- MARCH, J.G. (1981). Footnotes to organizational change, *Administrative Science Quarterly*, vol. 26, pp. 563-577.
- MARCH, J.G., OLSEN, J.P. (1975). Uncertainty of the past : organizational learning under ambiguity, *European Journal of Political Research*, vol. 3, pp. 147-171.
- MASON, R.O., MITROFF, I.I. (1981). Challenging strategic planning assumptions, New-York, John Wiley.
- MEYER, J.W., ROWAN, B. (1977). Insitutionalized organizations : formal structures as myth and ceremony, *American Journal of Sociology*, vol. 83, pp. 340-363.
- MINER, A.S., MEZIAS, S.J. (1996). Ugly ducking no more : past and futures of organizational learning research, *Organization Science*, vol. 7, pp. 88-99.
- MOINGEON, B., RAMANANTSOA, B. (1995). Comment rendre l'entreprise apprenante ?, *L'Expansion Management Review*, Septembre.
- ORR, J. (1990). Talking about Machines: an ethnography of a modern job, Ph.D. Thesis Cornell.

PORTER, M.E. (1985). *Competitive Advantage*, NY, Free Press.

PRAHALAD, C.K., HAMEL, G. (1994). Strategy as a Field of Study : Why Search of a New Paradigm ?, *Strategic Management Journal*, Special Issue, Summer.

SAÏAS, M., GREFFEUILLE, J. (1992). *L'état de l'art : vers de nouveaux paradigmes stratégiques*, Institut d'Administration des Entreprises, IAE Aix-en-Provence, Université Aix-Marseille III, Working Paper 401, Septembre.

SCHEIN, E.H. (1993). How Can Organizations Learn Faster ? The Challenge of Entering the Green Room, *Sloan Management Review*, Winter, pp.85-92.

SCMHIDT, A. (1993). Le concept de vision stratégique : tentative de définition, mise en lumière de sa construction, mesure des implications stratégiques, IAE Aix-en-Provence, Université Aix-Marseille III, WP 417.

SENGE, P. (1991). *La Cinquième Discipline*, Editions First.

STARBUCK, W.H. (1983). Organizations as action creators, *American Sociological Review*, vol. 48, pp. 91-102.