

Mémoire présenté en vue de l'obtention d'un Master Recherche
Option « Entrepreneuriat et stratégies des PME »
Par **Sara BENTEBBAA**

Sujet :
**La connaissance créatrice au sein de l'entreprise familiale :
vers la dynamique d'une organisation apprenante ?
- Cas de Ménara Préfa -**

Membres du Jury :

Directeur de recherche : Pr. Abdenbi LOUITRI, Professeur à l'Université Cadi Ayyad
Suffragants : Pr. Abderrahim FEKARI, Professeur à l'Université Cadi Ayyad
Pr. Brahim TIGUINT, Professeur à l'Université Cadi Ayyad

Juillet 2008

REMERCIEMENTS :

Je tiens tout d'abord à exprimer ma plus profonde gratitude à mon encadrant Mr Abdenbi LOUITRI qui m'a guidée, orientée et soutenue tout au long de ce travail de recherche. Sa disponibilité, sa générosité d'esprit et son encadrement constructif m'ont été d'un support incontournable pour mener à bien mon mémoire. Le seul fait d'être prise sous son aile d'encadrant est pour moi une source de fierté, de motivation et de détermination.

Je voudrais aussi remercier M. FEKARI et M. TIGUINT, mes suffragants ; tous les professeurs que j'ai eus durant mes deux années de Master, sans oublier les doctorants de l'UFR Stratégie qui ont fait preuve d'une grande collaboration scientifique à mon égard.

Un grand merci au staff de Ménara Préfa qui n'a pas hésité à m'accueillir et à m'aider dans ma démarche, particulièrement Mr DINAR, mon tuteur de stage.

Tous les éloges du monde ne sauraient exprimer ma gratitude envers mes parents qui m'ont, depuis toujours, épaulée et crue en moi. Je ne commettrais pas l'erreur d'omettre mon petit frère pour toutes les fois où, animé de bonnes intentions, il venait me dire que la recherche « ça craint ».

Je n'oublierais pas de remercier mes grand-mères pour leurs belles prières, mes proches pour leur soutien et leur encouragement et mes ami(e)s pour avoir été là à mes côtés en toutes circonstances.

J'ose espérer que ce travail sera à la hauteur du temps, de l'attention et de toutes les belles choses dont vous m'avez comblée.

Merci à tous.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE.....	4
----------------------------	---

PREMIERE PARTIE-

ETUDE THEORIQUE DES CONCEPTS D'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL ET DE KNOWLEDGE MANAGEMENT.....	7
---	----------

INTRODUCTION DE LA PREMIERE PARTIE.....	8
---	---

CHAPITRE I : LES FONDEMENTS THEORIQUES ET CONCEPTUELS DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL.....	10
--	----

Section 1 : L'apprentissage organisationnel ; origine, contenu et problématiques.....	10
--	----

Section 2 : L'apprentissage organisationnel : une essence à part entière.....	20
---	----

Section 3 : L'apprentissage organisationnel : une mémoire mais aussi des dimensions.....	38
---	----

CHAPITRE II : LE KNOWLEDGE MANAGEMENT AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL.....	46
---	----

Section 1 : Quand management et connaissance se rencontrent.....	46
--	----

Section 2 : Gestion des connaissances : éléments fondamentaux et conditions nécessaires.....	56
---	----

Section 3 : Implication pour l'organisation et pour l'individu.....	60
---	----

CHAPITRE III : TYPOLOGIE DES MODELES DE GESTION DES CONNAISSANCES.....	66
---	----

Section 1 : Les modèles mécanico-statiques.....	66
---	----

Section 2 : Les modèles dynamico-interactifs.....	73
---	----

Section 3 : Les modèles épistémo-ontologiques.....	78
--	----

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE.....	87
---------------------------------------	----

DEUXIEME PARTIE :

ETUDE EMPIRIQUE DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL A TRAVERS LE MODELE SECI : CAS DE MENARA PREFA.....89

INTRODUCTION DE LA DEUXIEME PARTIE.....90

CHAPITRE I : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE, PRESENTATION DU TERRAIN ET DU MODELE D'ANALYSE.....92

Section 1 : Méthodologie de la recherche.....92

Section 2 : Présentation du terrain100

Section3 : Présentation du modèle théorique-moule de notre étude de cas.....109

CHAPITRE II : L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL AU SEIN DE MP : UNE APPROCHE PAR LES CONNAISSANCES.....115

Section 1 : Analyse fonctionnelle des quatre types de conversion des connaissances au sein de MP.....115

Section 2 : Analyse d'ordre stratégique150

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE.....159

CONCLUSION GENERALE.....161

BIBLIOGRAPHIE.....165

ANNEXE.....171

TABLE DES MATIERES.....176

INTRODUCTION GENERALE

Tout a commencé lorsque nous avons eu entre les mains le numéro 149 de la revue française de gestion et qui avait pour thème « MANAGEMENT DES SAVOIRS ». Vu la panoplie d'articles qu'offrait ce numéro, nous nous sommes retrouvés face à un ensemble d'éléments qui ont suscité à la fois notre curiosité et notre intérêt : comment peut-on gérer quelque chose d'aussi insaisissable que la connaissance ? Les connaissances ne sont-elles pas, en 1^{ère} approximation, fortement associées à des individualités alors que le management évoque des règles et des procédés organisationnels ? Comment se fait la création, le développement, le partage ou encore la transformation des connaissances dans les organisations ?

Plusieurs raisons permettent d'expliquer cette prise de conscience de la valeur de la connaissance et de la nécessité de la gérer :

- La concurrence accrue du marché oblige les organisations à faire preuve de flexibilité et à s'adapter très rapidement à un environnement sans cesse en mouvement. Une organisation doit dorénavant non seulement '*savoir comment faire les choses*' mais aussi '*comment faire bien et rapidement de nouvelles choses*';
- L'explosion des nouvelles technologies et des moyens de communication génèrent chez les individus un sentiment d'« overdose » d'informations ; il devient dès lors indispensable d'opérer une sélection parmi ces flux d'informations
- La mondialisation des échanges et la globalisation des marchés ont conduit à une dispersion des acteurs et donc à une dispersion des savoirs.
- La mobilité interne, le jeu des restructurations massives ainsi que le départ anticipé des employés à la retraite posent très souvent le problème de connaissances perdues car non documentées avant le départ de ceux qui les détiennent ; éviter cette disparition des connaissances devient donc un problème majeur pour beaucoup d'organisations.

Ainsi, l'importation, la mobilisation, la combinaison des savoirs et/ou la création de savoirs nouveaux semblent devenir une source de compétence distinctive pour les entreprises.

Suite à ces constatations, et après quelques recherches sur ce thème, un article de Sami BASLY a capté notre attention : « ***L'internationalisation de la PME familiale : apprentissage organisationnel et développement de la connaissance*** ».

La lecture de cet article, mariée à celle d'autres écrits scientifiques sur l'apprentissage organisationnel en entreprise familiale, nous a éclairés sur la fertilité de ce terrain de recherche, qui reste encore peu exploré.

Le thème :

Dans le quotidien des entreprises, la distinction entre ressources matérielles et ressources immatérielles n'est pas si nette ; le constat est là : les savoirs débordent des frontières traditionnelles à l'intérieur desquelles les analystes ont coutume de les contenir.

Face à la complexification de leur champ d'action, les entreprises tentent d'exploiter systématiquement les savoirs disponibles (internes et/ou externes) et/ ou de créer des savoirs nouveaux (seule ou en collaboration) : en d'autres termes, elles sont appelées à « apprendre ».

La littérature de gestion consacrée au thème de l'apprentissage est très abondante, allant des approches étudiant la manière dont l'individu apprend jusqu'aux nombreux travaux consacrés à l'apprentissage organisationnel. (Agyris et Schôn (1978), Levitt et March (1988), Senge (1990), Kim (1993), Schein (1993), Koenig (1994), Mack (1995) ...).

Les théoriciens du monde de l'apprentissage ont spécifié et hiérarchisé différents niveaux d'apprentissage. Les différents niveaux d'apprentissage mis en évidence par les auteurs nous amènent à nous poser des questions sur le type de contenu de l'apprentissage. Nombre d'auteurs ont distingué entre connaissance tacite et connaissance explicite (Nonaka, Reix).

Après un débroussaillage théorique, et suite à nos lectures, nous avons constaté que les recherches et les écrits à la fois professionnels et scientifiques sur le thème de l'apprentissage organisationnel ou encore le management des connaissances au sein des entreprises ne manquent pas vraiment, c'est pour cela que nous avons tenté d'emprunter une voie plus originale qui est celle de l'étude de ce phénomène dans les entreprises familiales.

L'entreprise familiale qui, de part ses spécificités, adopte un comportement particulier quant à la création, au développement, au partage, à la sauvegarde et à la transmission de la connaissance¹.

¹ Basly Sami, L'internationalisation de l'entreprise familiale : apprentissage organisationnel et développement de la connaissance (2004)

Ce terrain n'étant pas à l'heure actuelle suffisamment exploré, il serait intéressant de voir comment l'entreprise familiale, de part ses spécificités, se comporte face à l'apprentissage organisationnel et plus précisément face à la création et transformation des connaissances en son sein.

Problématique et questions de recherche :

Compte tenu de ses spécificités, comment l'entreprise familiale apprend-t-elle ?

Les questions de notre recherche peuvent être déclinées ainsi : comment peut-on gérer quelque chose aussi insaisissable que le savoir ? Quelle est la position de l'entreprise familiale face à l'apprentissage organisationnel ? Comment obtenir des tenants du savoir qu'ils le partagent voire l'abandonnent alors même que l'on sait que le savoir est une forme de pouvoir ? Comment se fait la création, le partage ou encore la transformation de la connaissance au sein de l'entreprise familiale ? Les formes de conversion des connaissances du modèle de Nonaka et Takeuchi ont-elles du sens dans un contexte aussi particulier que celui de l'entreprise familiale ? L'entreprise familiale est-elle une entreprise apprenante ?

Structure du mémoire :

Comme de coutume dans la démarche de recherche classique, notre mémoire comportera deux parties. La première partie sera consacrée, dans ces deux premiers chapitres, à un débroussaillage théorique des concepts que nous comptons mobiliser pour notre cadre d'analyse : l'apprentissage organisationnel et le knowledge management. Le troisième et dernier chapitre de cette première partie portera sur la taxonomie que nous proposons des modèles de transformation et de création de la connaissance. Notons au passage que l'entreprise familiale sera présente et diluée le long de cette partie, on ne lui accordera pas de chapitre spécifique.

Dans une seconde partie, nous commencerons par exposer notre méthodologie de recherche qui associe une démarche exploratoire à une approche qualitative pour ensuite présenter notre terrain d'étude et le modèle qui nous a servi de moule pour notre collecte et notre analyse des données. Enfin le deuxième et dernier chapitre sera consacré à l'analyse des résultats de notre étude de cas.

PREMIERE PARTIE :

**ETUDE THEORIQUE DES CONCEPTS D'APPRENTISSAGE
ORGANISATIONNEL ET DE KNOWLEDGE MANAGEMENT**

INTRODUCTION DE LA PREMIERE PARTIE

Depuis une trentaine d'années le foisonnement des recherches et l'abondance de la littérature sur le thème de l'apprentissage organisationnel témoignent de l'intérêt croissant porté à l'égard de ce concept dans les sciences de gestion. Ce regain d'intérêt est allé de pair avec l'émergence de l'organisation comme objet théorique pertinent.

Originellement appliqué à l'individu, l'apprentissage ne sera transposé à l'organisation qu'à partir des travaux de Simon dans les années 50 (Koenig, 1994), ouvrant ainsi la voie à de nombreux travaux et à un renouveau de la recherche dans ce domaine.

Le concept d'apprentissage organisationnel a fait et fait l'objet d'études dans différents domaines (Easterby-Smith, 1997) : la psychologie, le développement organisationnel, le management ou encore la sociologie... Ces différentes approches assurent une compréhension plus large et plus complète du phénomène complexe qu'est l'apprentissage : "It contends that while the various literatures are revealing in particular aspects of organizational learning, a more complete understanding of its complexity requires a multi-disciplinary approach"² (Dogdson, 1993). Les sciences de gestion, influencées notamment par la psychologie et la sociologie, voient de nombreuses recherches coexister.

La notion d'apprentissage se trouve en particulier au cœur du paradigme stratégique émergent fondé sur l'analyse des ressources de l'entreprise (Hamel et Prahalad, 1989; Leonard-Barton, 1992). Au total, l'idée est que l'entreprise ne peut s'adapter et survivre à son environnement sans développer des capacités permanentes d'apprentissage. L'apprentissage organisationnel deviendrait alors une pratique déterminante et incontournable et serait la nouvelle variable clé de la performance et de la compétitivité.

Les approches par les ressources constituent un moyen intéressant d'analyse pour les entreprises familiales qui sont souvent décrites comme étant complexes, dynamiques et riches en ressources intangibles (Habberson et Williams, 1999). Les entreprises familiales auraient tendance à évaluer, acquérir et valoriser leurs ressources d'une manière différente des entreprises non familiales (Simon, Hitt, 2003).

² « Alors que la littérature traite de certains aspects particuliers de l'apprentissage organisationnel, une meilleure compréhension de la complexité du phénomène nécessite une approche multidisciplinaire. »

Dès lors, « apprendre à apprendre » (Argyris et Schön, 1978), devenir une entreprise apprenante (Senge 1990, Edmondson et Moingeon 1998, Moilanen 1999, Heraty 2005) ou favoriser l'apprentissage organisationnel deviennent des problématiques majeures des sciences de gestion, autant pour les chercheurs que pour les praticiens.

Nombreuses sont les théories proposées par différents auteurs, chacune se focalisant sur un élément précis du phénomène (Leroy, 1998) : objet de l'apprentissage (informations, connaissances, compétences), sujet d'apprentissage (individu, organisation), déclencheur de l'apprentissage (erreur, innovation, modification de l'environnement) ou encore le processus lui-même (socialisation, innovation organisationnelle, codification).

L'approche que nous proposons de l'apprentissage organisationnel, nous l'empruntons à Nonaka et Takeuchi à savoir celle de traiter le sujet sous l'aile de la gestion de connaissances. La connaissance s'avère aujourd'hui le carburant de la nouvelle économie. Nombre d'experts, de chercheurs et de praticiens la considèrent d'ailleurs comme le seul véritable avantage compétitif qu'une organisation puisse s'approprier face à ses concurrents.

Les entreprises familiales n'échappent pas à cette tendance, au contraire leurs spécificités nous poussent à penser qu'elles pourraient exhiber un comportement particulier quant à la gestion de leurs connaissances. Dénués d'une prise de conscience de la nécessité de manager les connaissances organisationnelles, les dirigeants seraient contraints à réinventer continuellement la roue, à recourir continuellement à une expertise externe souvent non voulue, à retracer le parcours historique des événements en observant, avec regrets, d'immenses trous noirs dans la mémoire organisationnelle.

C'est ainsi que nous traiterons dans cette première partie trois chapitres qui nous permettront de cerner avec minutie notre cadre conceptuel. Dans un premier chapitre, nous aborderons le thème de l'apprentissage organisationnel de la façon la plus riche et la plus synthétique qu'il nous a été possible de faire. Les trois sections consacrées à ce chapitre feront le tour du phénomène. Un deuxième chapitre, composé de trois sections lui aussi, viendra compléter notre cadre conceptuel en traitant de la gestion des connaissances. Enfin, dans un troisième et dernier chapitre et toujours dans l'optique de traiter l'apprentissage organisationnel sous l'angle de la gestion des connaissances, nous proposons une taxonomie des modèles de gestion de la connaissance présents dans la littérature. Fruit d'un débroussaillage théorique minutieux, cette classification s'étalera sur trois sections équivalentes aux trois grandes catégories de modèles mis en exergue.

CHAPITRE I : LES FONDEMENTS THEORIQUES ET CONCEPTUELS DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Section 1- L'apprentissage organisationnel : origine, contenu et problématiques

A la fois la définition et l'usage du terme apprentissage organisationnel restent encore associés à une forte confusion (Edmondson and Moingeon, 1998; Easterby-Smith et al, 1998). La difficulté de la discipline de l'apprentissage organisationnel vient du fait qu'elle essaie d'unifier différentes approches théoriques alors qu'en même temps elle essaie de valoriser la diversité qu'elle a su développer au fil des années. Nous traiterons dans cette section l'origine et du contenu de l'apprentissage organisationnel (paragraphe 1), son fonctionnement (paragraphe 2) et enfin la mémoire organisationnelle et les dimensions de l'apprentissage (paragraphe 3).

Paragraphe 1- Origine et contenu de l'apprentissage

Le concept de l'apprentissage trouve son origine dans la psychologie et se concentre sur l'apprentissage au niveau individuel. Si l'on se réfère à la psychologie de l'apprentissage, il est alors possible de distinguer entre deux grands courants: la psychologie comportementale et la psychologie cognitive.

Les psychologues du comportement définissent l'apprentissage comme étant l'acquisition de chaînes de réaction qui persistent dans le temps pour en définitive conduire à un changement dans le comportement. Ainsi, le changement de comportement est le résultat de la répétition et de l'expérience. Selon cette perspective, l'apprentissage ne concerne que les comportements observables et néglige les processus cognitifs des individus.

Un autre courant de psychologues de l'apprentissage met l'accent sur les processus cognitifs comme étant les déterminants-clés de l'apprentissage individuel (Bandura, 1986). Au lieu de se focaliser sur le changement de comportement, les psychologues de la cognition ont mis l'accent sur le changement dans l'état de la connaissance, connaissance qui crée le potentiel préalable au changement de comportement.

Au cours des interactions cognitives avec son environnement, l'individu se constitue ses propres représentations de cet environnement, ces dernières étant basées sur ses expériences, ses attentes, ses croyances et sur ses schémas cognitifs développés auparavant.

Si cette approche est adoptée au niveau individuel, elle stipule que le potentiel d'apprentissage est fonction de la perception individuelle et des capacités cognitives, en plus de l'intelligence et de l'expérience.

Alors que la plupart des définitions de l'apprentissage le réduisent au niveau individuel comme on vient de le voir, les théoriciens des systèmes (Sternan, 1989; Senge, 1990) en font une approche différente. Ils se sont intéressés à l'organisation comme un tout, non comme un ensemble de processus d'apprentissage individuel. Le premier point à souligner, dans cette perspective, est que l'organisation est un terrain pour l'action individuelle. La plupart des analystes qui étudie l'apprentissage organisationnel de cet angle consacre la plus grande partie de leurs théories aux interactions entre l'individu et l'organisation (Argyris and Schön, 1978; Hedberg, 1981).

L'apprentissage organisationnel diffère de l'apprentissage des individus, dans la mesure où il implique les besoins, les motivations et les valeurs des différents membres de l'organisation (Kim, 1993). La construction d'une vision organisationnelle ou collective de la réalité ne peut être développée que si les individus sont prêts à discuter et à négocier leurs visions individuelles (Berger and Luckmann, 1966). D'après Fiol (1994), il y a un autre facteur nécessaire au développement d'une vision collective de la réalité et donc nécessaire à l'apprentissage : ce facteur vient de la performance de l'apparente tâche contradictoire qui est celle de générer la diversité tout en aboutissant à un consensus. Il apparaît alors que les membres de l'organisation doivent être à la fois d'accord et pas d'accord. Comme le souligne Huber (1991): "it seems reasonable to conclude that more learning has occurred when more and more varied interpretations have been developed, because such development changes the range of the organization's potential behaviors, and this is congruent with the definition of learning."³

En même temps, Huber stipule la nécessité d'une compréhension partagée ou commune entre les unités de l'organisation; la variété des interprétations existantes doit faire l'objet d'un consensus. Si l'on se réfère à Cohen et Levinthal (1990), le défi est de trouver un équilibre

³ « Il paraît raisonnable de conclure que plus d'apprentissage prend place quand de plus en plus d'interprétations ont été développées car un tel développement change la gamme de comportements potentiels de l'organisation et ceci est cohérent avec la définition de l'apprentissage ».

entre la diversité et le consensus. Le but étant d'unifier la diversité autour d'un consensus multidimensionnel.

Ainsi l'apprentissage conduit au développement des connaissances ce qui donne naissance à une nouvelle compréhension collective. La compréhension collective influence le comportement à partir du moment où l'acquisition et l'interprétation des connaissances apportent des changements au niveau des cartes cognitives, ce que en retour influence la gamme de comportements potentiels.

Ainsi pour sortir d'une vision trop manichéenne de l'apprentissage, les perspectives comportementales et cognitives peuvent être conciliées si l'on souligne le fait que : "change in behavior without a corresponding change in cognition, or change in cognition without a corresponding change in behavior, are transitional states since they create a tension between one's beliefs and one's action"⁴.

Cette tension ne peut être dissoute qu'en intégrant au changement de comportement un changement de cognition de façon à ce que les croyances et les actions soient en accord les unes avec les autres.

Paragraphe 2-Définitions

La littérature propose une panoplie de définitions à l'apprentissage organisationnel, toutefois les exposer toutes ne nous semble pas d'un grand intérêt. Nous avons alors sélectionné les définitions les plus citées dans la littérature, gage de leur consistance scientifique.

Argyris et Schon (1978) définissent le concept d'apprentissage organisationnel dans les termes suivants : « Une organisation apprend lorsqu'elle acquiert de l'information sous toutes ses formes, quel qu'en soit le moyen (connaissances, compréhension, savoir-faire, techniques ou pratiques) ».

Dans cette acception, toutes les organisations apprennent, dans leur intérêt ou non, toutes les fois où elles ajoutent un élément à leur stock d'information, quelque soit le mode d'acquisition.

⁴ « Le changement de comportement sans modification correspondante dans la cognition ou le changement de la cognition sans une évolution correspondante du comportement sont des états transitoires qui créent une tension entre les convictions et l'action »

Levitt et March (1988), quant à eux, insistent sur la manifestation de l'apprentissage à travers le changement de comportement : « Les organisations apprennent lorsqu'elles intègrent les conséquences de l'histoire dans les procédures qui guident leur comportement. »

De son côté, Senge (1990) aborde le rôle des individus et de la vision collective dans l'apprentissage : « Dans les organisations apprenantes, les individus améliorent sans cesse leur capacité à créer les résultats désirés, de nouvelles façons de penser surgissent et se développent continuellement, la vision collective accorde une marge de liberté importante et les individus apprennent sans cesse comment mieux apprendre ensemble. »

Enfin, Koenig (1994) offre, selon nous, la définition la plus globale et la plus intelligible du phénomène d'apprentissage : « L'apprentissage organisationnel est un phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences, qui plus ou moins profondément, plus au moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes. ». Cette définition est, à notre sens, celle qui sculpte le mieux le concept de l'apprentissage. Déjà, il aborde l'apprentissage comme étant un phénomène⁵, chose à la fois novatrice et pertinente pour l'étude de l'apprentissage. En plus de cela, Koenig souligne l'importance de l'aspect collectif, la variabilité relative de l'intensité et de la temporalité de l'apprentissage ainsi que ses effets sur la vie de l'organisation. Tous ces éléments nous semblent décrire, *Ceteris paribus*⁶, fidèlement la réalité de l'apprentissage organisationnel. Seul hic, l'usage du terme « compétences » nous semble restreindre la portée de l'apprentissage. Nous nous permettrons alors de dire que : « L'apprentissage organisationnel est un phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de *connaissances*, qui plus ou moins profondément, plus au moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes. ». En partant de la supposition que par « compétences » Koenig fait aussi référence aux « connaissances » contenus dans les compétences, cette définition fait ressortir une idée clé : les connaissances sont la résultante de processus d'apprentissage mais la relation n'est pas unidirectionnelle, les connaissances peuvent contenir du savoir à apprendre, c'est-à-dire qu'à leur tour, les processus d'apprentissage résultent également des connaissances.

⁵ Élément matériel d'un fait empirique ; d'une expérience observable ; d'un événement remarquable qui peut être l'objet d'expérience. Il se dit, figurément, de Certaines choses qui surprennent par leur nouveauté

⁶ Toutes choses étant égales par ailleurs

Paragraphe 3-Les travaux sur l'apprentissage organisationnel

Les travaux sur l'apprentissage organisationnel sont nombreux, hétérogènes car provenant de disciplines distinctes et traduisant des actes d'apprentissage à des niveaux différents (Easterby-Smith, 1997) : l'individu (l'apprentissage individuel par les processus cognitifs et l'information), le groupe (l'apprentissage collectif par les connaissances tacites et explicites), l'organisation (l'apprentissage organisationnel par les modes de réponses), l'ensemble des organisations (apprentissage relationnel par les expériences partagées) (Mezias et Miner, 1995). Ce découpage en niveau offre une certaine clarté sur l'objet ou la partie d'organisation à étudier, mais il maintient malgré tout un flou sur la mesure et la description des phénomènes d'apprentissage. Doving (1996) pense que l'usage des métaphores anthropomorphiques⁷ - comme l'apprentissage organisationnel- cause des confusions.

Les travaux sur l'apprentissage organisationnel semblent cloisonnés, territorialisés dans une partie de l'organisation et sont focalisés sur l'étude d'un processus ou d'une fonction spécifique. On peut classer ces travaux en trois groupes : ceux traitant des processus organisationnels, ceux traitant des processus cognitifs et enfin ceux traitant des formes d'apprentissage organisationnel.

3.1. Les travaux sur les processus organisationnels

Les travaux sur les processus de changement et le contexte de création du besoin de changement permettent d'analyser l'apprentissage organisationnel comme un processus de changement et de comportement des organisations.

A ce titre, on retrouve principalement les études de Pettigrew, March, Mezias et Miner dans lesquelles l'apprentissage organisationnel est considéré comme un processus de changement radical ou incrémental dont les formes sont expliquées par des facteurs contextuels.

L'idée qui ressort de ces travaux est que l'apprentissage organisationnel n'est pas un moment particulier de la vie des organisations. Il est une continuité ponctuée par certaines phases fortes de changement précédées et succédées par des phases de stabilité.

⁷ Anthropomorphisme (définition du Larousse) : " tendance à attribuer les sentiments, les passions, les actes, et les traits de l'homme à ce qui n'est pas homme "

Deux types de modèles apparaissent ici : ceux dans la lignée directe de la théorie comportementaliste (March, Mezias, Lant et Mezias, Miner) et de la théorie des relations humaines (Argyris) et ceux sur la nature des changements et des phases de transition (Pettigrew).

Les modèles de Mezias et alii et d'Argyris se focalisent sur l'apprentissage organisationnel comme étant un ensemble de processus transformateurs ou reproducteurs des contextes dans lesquels ils sont créés. Ces modèles sont intéressants dans la mesure où ils stipulent que les types de changements plus ou moins stratégiques sont introduits selon les formes d'apprentissage organisationnel développées. On y retrouve en particulier la notion d'apprentissage incrémental et celle d'apprentissage radical.

Ces modèles sont pertinents dans la mesure où ils permettent d'expliquer essentiellement que l'apprentissage organisationnel est un processus de changement qui doit être logique et cohérent par rapport à un ensemble de normes du système. Ils expliquent non seulement comment la croissance des organisations peut être gérée en fonction des styles d'apprentissage mais aussi que le déclin des organisations peut être le produit d'un apprentissage mal conduit (Mezias et Miner, 1996).

Quand aux travaux de A. Pettigrew, ils s'intéressent à l'analyser du processus de changement par l'acte de changement plutôt que par le moment de changement.

Cet acte de changement s'inscrit dans une séquence entre le contexte-le contenu-le processus. L'analyse contextualiste permet d'expliquer que le changement radical ou incrémental (contenu) prend naissance dans un contexte (politique, culturel, entrepreneurial) et constitue un processus dans lequel les dirigeants cherchent à légitimer leurs actions et à reproduire leur contexte.

Dans cette perspective, l'apprentissage est présent à deux niveaux : dans un premier temps, en expliquant le changement par le leadership, Pettigrew insiste sur le rôle de l'apprentissage des dirigeants. Ensuite dans un second temps, les types de changement sont perçus comme des pics dans une situation d'évolution. Ils sont donc ponctués durant cette période de mouvement lent par des périodes de relative stabilité qui ne sont que des situations d'apprentissage organisationnel (changement de croyance) pendant lesquelles se dessinent les principes des changements futurs.

L'approche comportementaliste de Cyert et March a l'inconvénient d'être déterministe, mais ces auteurs expriment clairement le rôle de l'apprentissage organisationnel dans leur démarche (cf. March, 1991). Leur théorie prend racine dans la théorie de la décision et stipule que le comportement d'une firme correspond à l'ensemble des décisions qui y sont prises. Ces auteurs reconnaissent la présence de changements "dramatiques" ou de changements "graduels" pour adapter continuellement l'organisation à son environnement.

Cette adaptation continue de l'entreprise (routines) n'est autre que le résultat d'un processus d'apprentissage dont le but est de répondre correctement aux exigences de l'environnement.

3.2. Les travaux sur les processus cognitifs

Ici, l'objet de l'apprentissage organisationnel n'est autre que la connaissance et les compétences qui en découlent. Comme l'affirme Baumard (1995), il n'est pas utile d'évoquer l'apprentissage des organisations si ce n'est pas pour en retirer "les avantages des connaissances acquises".

La connaissance, qu'elle soit tacite ou formalisée (Reix, 1995, Polanyi, 1962, Nonaka, 1994), individuelle ou collective (Baumard, 1995, Le Boterf, 1997) appartient au processus d'apprentissage organisationnel qu'elle déclenche en se transformant.

Les connaissances et les compétences sont à la fois le contexte et le produit de l'apprentissage, notamment dans leur dimension partagée ou collective. La compétence contribue à la réalisation et à la validation de son contexte et intervient au dernier stade de la chaîne de transformation des connaissances; elle est un ensemble de connaissances relatives à un individu ou à un collectif et reconnu comme tel dans l'organisation (Le Boterf, 1994; de Montmollin, 1995, Boisot, 1997).

Comme le souligne Doving (1996), la création ou la transformation des compétences organisationnelles dans l'organisation reflète le processus d'apprentissage collectif. Une organisation apprend si une ou toutes les parties de l'organisation modifient leurs compétences pour mieux résoudre les problèmes organisationnels (Huber, 1991).

Pourtant, reconnaître que les compétences sont le produit de l'apprentissage organisationnel signifie aussi que les problèmes organisationnels déterminant du changement sont intimement liés aux représentations qu'ont les individus du problème. Ces représentations relèvent d'une "élaboration du sens" (Weick, 1995; Winograd et Flores, 1989), c'est-à-dire d'une façon d'être de l'organisation, d'un mode de réponse, d'une réinterprétation subjective des actions passées.

Dans ce sens, il est important de souligner que l'apprentissage organisationnel peut être conduit dans l'objectif explicite d'augmenter les connaissances et l'information d'une organisation, mais il peut aussi être implicite et apparaître lors des relations entre organisations ou individus.

Comme le montre Ingham (1994), les organisations peuvent développer des apprentissages relationnels et les individus peuvent apprendre sans avoir d'objectifs d'apprentissage clairement définis. Dans ce cadre là, l'organisation est ouverte à l'information et donne une réponse implicite à un flux d'information qu'elle ne perçoit pas comme étant fondamental.

Pourtant, l'interprétation réalisée par le collectif d'individus fait de ce flux ce qu'on pourrait appeler un produit d'apprentissage.

Beaucoup de travaux sur l'apprentissage organisationnel ont tenté d'analyser ce processus comme un mode de réponse de l'organisation.

En s'appuyant sur une métaphore biologique stipulant le développement des individus dans un environnement, ces études montrent que les organisations interagissent avec leur environnement, en s'y adaptant, en agissant, ou en "l'enactant" (Simon, Argyris, Weick, March). Ces approches de l'apprentissage montrent comment les actions présentes peuvent être expliquées par des actions passées; elles le sont grâce à la présence de routines ou d'invariants qui figent une trame organisationnelle et favorisent l'adaptation grâce au système d'interprétation de l'environnement qui peut changer les comportements.

Comme le montre Huber, dans tous les travaux sur l'adaptation ou l'action dans l'environnement, il existe deux éléments clefs qui se retrouvent, sous des appellations différentes chez les auteurs : premièrement, il y a apprentissage organisationnel dès lors qu'il y a un besoin de changement dû à un flux d'information externe qui crée un écart situationnel. Deuxièmement, le flux d'information est analysé grâce à des invariants, seuls éléments de stabilité dans l'organisation, c'est-à-dire les routines, les règles, les procédures et les structures physiques, les croyances...

Dans le même ordre d'idée, mais en restant centré sur l'organisation, plusieurs études montrent que l'information reste l'élément central de l'apprentissage organisationnel (Mc Donald, 1995). L'inadéquation entre une situation vécue et une situation désirée dans l'organisation provient essentiellement d'une information (externe ou interne) c'est-à-dire d'un ensemble de données interprétées par les membres de l'organisation selon la valeur qu'ils lui donnent (Nonaka, 1994).

L'information frappe la connaissance et crée une crise et un besoin de changement.

Dans ce cadre, l'apprentissage organisationnel est vu comme un processus d'information pouvant être découpé en quatre séquences (Huber, 1991) : acquisition de connaissance, distribution de l'information, interprétation de l'information, et stockage dans la mémoire organisationnelle. A chaque séquence correspond un apprentissage organisationnel qui se développe le long d'une trame existante (un système de normes, politiques et objectifs reproductibles) ou d'une trame nouvelle (les mêmes transformés).

3.3. Les travaux sur les formes d'apprentissage

L'apprentissage organisationnel a souvent été analysé du point de vue de la répétition des actions, notamment dans le cadre des travaux sur l'apprentissage individuel (Bateson, 1977). La courbe d'apprentissage est le représentant le plus connu de cette approche (Adler et Clark, 1989) en opposition avec les travaux sur l'innovation et les projets (Koenig, 1994). L'apprentissage organisationnel apparaît ici comme la reproduction et la répétition d'actions diffusant des savoirs et des réponses stables ou au contraire naît dans le changement de contexte et de pratique à travers l'expérimentation d'un nouveau projet.

C'est à P. Senge que l'on doit les recherches sur l'organisation apprenante. Celle-ci développe des processus d'apprentissage chez tous ses membres sans changer le processus lui-même.

Senge propose de créer deux sortes d'apprentissage organisationnel: "generative learning" qui consiste en la création de nouvelles visions, nouvelles structures contrôlées par le système. La résolution des problèmes qui se posent à l'organisation passe par la reconnaissance des sources systémiques qui les engendrent favorisant ainsi leur élimination par le changement d'attitudes et de structures. Le deuxième type d'apprentissage qui est de type adaptatif renvoie à l'idée de copiage. En repoussant les problèmes plutôt qu'en les éliminant, l'organisation s'adapte et apprend à s'adapter. Pour Senge, il faut favoriser l'apprentissage créatif dans les organisations et cela passe par l'élaboration d'une vision et de modèles mentaux partagés.

Ces champs d'étude de l'apprentissage organisationnel si divers soient-ils, se retrouvent sur quelques certitudes et points clefs et nous permettent d'envisager l'apprentissage organisationnel d'un point de vue plus homogène. L'apprentissage organisationnel est un processus de création et de changement des connaissances et des compétences partagées par

les individus visant à conserver la cohérence entre l'organisation (ensemble d'éléments stables et instables) et l'environnement extérieur perçu. Les changements de connaissances et de compétences peuvent être reproducteurs (changement de premier ordre) ou transformateurs (changement de second ordre). On s'aperçoit dans ce qui précède que les recherches sur l'apprentissage se donnent comme objectif de comprendre un processus ou de l'améliorer sans le plonger dans son contexte global, qui est l'organisation. L'apprentissage organisationnel revêt quatre caractéristiques :

- * Les individus partagent des modèles, des visions, des cultures qui s'énoncent à travers leurs compétences et savoirs partagés. Ils construisent et façonnent ces modèles à partir des informations qu'ils reçoivent (ou qu'ils cherchent) pour les reproduire ou les transformer.

- * Situé au niveau de la partie partagée des schémas interprétatifs, des cadres et des routines organisationnelles, l'apprentissage est enraciné dans les normes et l'histoire de l'entreprise, l'idéologie et les techniques et structures adoptées. L'apprentissage organisationnel traduit des changements organisationnels qui constituent une partie des réponses et des actions de l'organisation sur son environnement.

- * L'apprentissage organisationnel ne peut pas être déconnecté du contexte dans lequel il prend place. Les individus apprennent à changer de façon radicale ou marginale pour créer et maintenir la cohérence de leur organisation. L'apprentissage favorise le maintien de cette cohérence mais il contient aussi les prémisses des changements de cohérence (Giddens, 1979). L'apprentissage détermine des règles qui peuvent le reproduire ou le transformer.

- * L'apprentissage organisationnel existe parce que les individus de l'organisation développent des compétences et des connaissances partagées dans l'interaction avec l'environnement.

Comme nous avons pu le constater à travers cette revue de littérature concernant les travaux sur l'apprentissage, il n'existe pas encore vraisemblablement de travaux consacrés à l'apprentissage selon le type d'organisation malgré l'influence notoire qu'a le contexte sur le processus d'apprentissage, notamment dans le cas d'une entreprise familiale.

Toutefois, nous pouvons faire référence aux travaux⁸ de Sami Basly (2004) sur l'apprentissage dans les entreprises familiales et où il cite : « Nous pouvons déjà supposer une prédominance de la forme tacite de la connaissance due à la faible extériorisation, motivé par un désir de protection de la base de connaissances ».

Il explique que cette spécificité de l'apprentissage au sein des EF peut être justifiée par :

⁸ L'internationalisation de l'entreprise familiale : apprentissage organisationnel et développement de la connaissance (2004)

-le chevauchement des deux sphères « famille » et « entreprise ». La sphère « famille » est une source supplémentaire de connaissance à destination de l'entreprise.

-La fréquence des échanges : les processus d'échange d'information et de connaissance ont lieu non seulement dans le contexte organisationnel mais aussi familial.

-La gestion paternaliste qui fait que le processus d'apprentissage et de conversion des connaissances est souvent centré sur le cercle familial.

Ainsi, de part ses spécificités, l'entreprise familiale exhibe un comportement particulier quant à la création, au développement, au partage, à la sauvegarde et à la transmission de la connaissance. Nous garderons en tête ces informations pour pouvoir les mobiliser dans le cadre de notre analyse.

Section2- L'apprentissage organisationnel : une essence à part entière

Le titre de la section est révélateur de son contenu : l'apprentissage organisationnel étant à notre sens un phénomène et une essence à part entière, on ne saurait le comprendre sans en étudier la nature profonde et les fonctionnements sous-jacents. Nous aborderons d'abord des questions relatives au sujet et aux fondements de l'apprentissage organisationnel (paragraphe 1), pour ensuite en traiter les agents et les systèmes (paragraphe 2) avant d'en venir à ses mécanismes propres (paragraphe 3).

Paragraphe 1- Sujet et fondements de l'apprentissage organisationnel

1.1. Le sujet de l'apprentissage : individu ou organisation ?

La finalité d'une telle interrogation est de comprendre ce qui confère à l'apprentissage son caractère organisationnel. Deux réponses sont envisageables : l'apprentissage est organisationnel lorsque le sujet d'apprentissage n'est autre que l'organisation elle-même, ou alors l'apprentissage est organisationnel lorsque l'apprentissage d'un membre de l'organisation concerne l'organisation toute entière et se diffuse en son sein.

La première perspective induit une vision holiste, dissociant totalement l'apprentissage individuel de celui organisationnel, ce dernier étant la résultante d'un travail de l'organisation, réifiée et existante en soi. L'organisation n'est pas dotée d'un cerveau comme l'être humain, mais dispose de systèmes d'information, de systèmes cognitifs et d'une mémoire (Hedberg,

1981). Ces recherches font largement appel aux notions de routine et de mémoire organisationnelle, notions qui ne sont pas pour autant écartées de l'approche individualiste.

La seconde perspective place l'individu au cœur de l'apprentissage organisationnel. Ici, le postulat est donc que l'organisation existe par l'intermédiaire des individus qui la composent et ne possède pas la capacité d'apprendre par elle-même.

Les membres de l'organisation effectuent un processus d'apprentissage individuel, qui devient organisationnel par deux voies essentielles : la socialisation et la diffusion des routines. Argyris et Schön, dès 1978, sont précurseurs de cette idée et ils le stipulent clairement: « l'apprentissage individuel fonde l'apprentissage organisationnel qui à son tour nourrit l'apprentissage individuel ».

Par là même, ils soulèvent le paradoxe de l'apprentissage organisationnel : l'organisation est composée d'individus et l'apprentissage individuel est nécessaire à l'apprentissage organisationnel ; cependant, l'organisation est capable d'apprendre indépendamment de chaque individu mais non de l'ensemble des individus. Ainsi, même si l'individu est le seul capable d'apprendre, il fait partie d'un système d'apprentissage dans lequel le savoir personnel est échangé et transformé.

L'individu source de l'apprentissage organisationnel est une position désormais établie et acceptée (Argyris et Schön 1978, Hedberg 1981, Shrivastava 1983, Cohen 1991, Simon 1991, Kim 1993, Nonaka 1994, Hatchuel 1994, Doz 1994, Ingham, 1995).

Toutefois, dans le cas de l'entreprise familiale, il serait peut être prématuré d'avancer de tels propos vu que la littérature reste muette à ce sujet.

Ce que nous pouvons avancer sans trop nous aventurer c'est que du conservatisme culturel de l'entreprise familiale découle une volonté de protection et de sauvegarde de la culture et de l'identité, c'est d'ailleurs pour cela qu'on la dénomme « l'entreprise forteresse ».

Au sein même de cette forteresse cohabitent à la fois le personnel membre de la famille et non membre de la famille, ce qui pourrait de surcroît induire à une tension dont le résultat inévitable serait la rétention d'information et la monopolisation de l'apprentissage.

La confiance explique d'une certaine manière ce phénomène : les membres de la famille sont souvent vus comme ne pouvant quitter leur poste pour travailler dans une autre entreprise, tandis que les non familiaux présentent ce risque.

Devrait-on alors apprendre d'eux sans rien leur apprendre ? L'apprentissage organisationnel deviendrait-il dans ce cas, un apprentissage opportuniste relevant d'une démarche consciente et orientée ? Rien ne nous permet jusque là de soutenir de tels propos.

Pour revenir à la distinction entre holisme et individualisme, elle ne résout pas le questionnement sur le fondement de l'apprentissage organisationnel : routine ou socialisation ?

1.2. Fondements de l'apprentissage organisationnel : routines ou socialisation ?

La notion de routine, répertoire de connaissances organisationnelles ou de procédures standardisées face à une situation donnée, est aussi bien utilisée dans les études sur le fonctionnement de l'organisation, dans les processus de prise de décision que dans l'apprentissage (Veblen 1899, March et Simon 1958, Cyert et March 1963, Argyris et Schön 1978, Nelson et Winter 1982, Levitt et March 1988, Lazaric 2000).

Dans une perspective holiste, l'apprentissage organisationnel basé sur les routines correspond à l'apprentissage par adaptation de l'organisation à l'environnement (*adaptive learning*, Cyert et March 1963, Cangelosi et Dill 1965, Shrivastava 1983, Levitt et March 1988). L'apprentissage revêt un caractère incrémental et s'effectue par l'ajustement des routines, qui ne cessent d'évoluer en fonction des expériences passées et des modifications de l'environnement.

Dans une perspective individualiste, les routines dites « défensives » (Argyris et Schön, 1978) recouvrent « toute politique ou action qui évite aux individus, aux groupes, aux intergroupes et aux organisations de connaître l'embarras ou la menace et qui les empêche en même temps d'en identifier et d'en atténuer les causes » (Argyris, 1993). Empreint de ces routines défensives, l'apprentissage ne peut être que restreint et non productif (routines anti-learning⁹, routines overprotective¹⁰).

La diffusion des routines par échange et socialisation (Levitt et March, 1988) est ainsi pour une partie de la littérature, fondatrice de l'apprentissage organisationnel. Le processus de socialisation assure non seulement la diffusion des routines mais aussi le développement de l'apprentissage organisationnel (Argyris et Schön 1978, Huber 1991, Nonaka et Takeuchi 1994,1995). Les travaux de Nonaka et Takeuchi mènent à des conclusions relativement proches de celles d'Argyris et Schön, en dépit de postulats divergents : l'interaction est

⁹ Routines anti-apprentissage

¹⁰ Routines surprotectrices dans le sens où elles se mettent à l'encontre de tout ce qui est nouveau, dans le risque de plonger l'entreprise dans une rigidité qui inhibe l'apprentissage

nécessaire dans la création et la diffusion des connaissances. Les relations entre les différentes entités de l'organisation sont primordiales dans l'accomplissement d'un apprentissage collectif efficace et productif, le dialogue et l'écoute assurant conjointement une meilleure compréhension des individus et une transmission des connaissances.

L'apprentissage organisationnel peut ainsi être conçu comme une adaptation des routines de l'organisation à son environnement ou bien comme le fruit de la socialisation.

La routine met en relief l'influence du passé, des expériences et des comportements individuels (dimension « culturelle ») tandis que la socialisation souligne la dimension « sociale » de l'apprentissage. Ces dimensions seront traitées dans une prochaine partie.

Paragraphe 2- Agents et systèmes de l'apprentissage organisationnel

2.1. Les agents de l'apprentissage

Dans le passé, les écoles de l'apprentissage organisationnel associaient l'apprentissage à plusieurs agents, le plus fréquemment l'apprentissage des individus ou encore l'apprentissage de l'organisation.

Les modèles qui associent l'apprentissage organisationnel à l'apprentissage des individus mettent l'accent sur l'idée que les organisations ne peuvent pas avoir des processus de réflexion quasi-individuels et que seuls les individus sont capables d'apprendre par le biais de l'activité mentale (Jelinek, 1979). Ainsi, ces approches qui font de l'individu le centre de l'apprentissage organisationnel se focalisent sur les individus, leurs motivations, leurs centres d'intérêts et leurs valeurs (Argyris and Schön, 1978; Hedberg, 1981) ; ces motivations sont la base même des processus cognitifs qui naissent lors de l'apprentissage.

Ces modèles d'apprentissage mettent en exergue l'importance de la composante personnelle dans le changement de comportement mais néglige la composante collective.

C'est là qu'on peut évoquer une autre forme d'apprentissage qui peut se développer au sein des organisations : l'apprentissage « par élites ». “Organizational learning thus becomes that process in the organization through which members of the dominant coalition develop, over time, the ability to discover when organizational changes are required and what changes can

be undertaken which they believe will succeed¹¹» (Duncan and Weiss, 1979). Autrement dit, l'apprentissage peut prendre place à travers une « élite représentative » ou une « coalition dominante ». Elle peut être constituée des leaders de l'organisation ou de groupes particuliers formés de membres détenteurs de pouvoir.

Selon cette perspective, les organisations sont considérées comme des systèmes oligarchiques où une coalition dominante émerge et dirige l'organisation. Sur ces bases, apprentissage et pouvoir semblent être étroitement liés.

L'hypothèse est que les connaissances de celui qui a le plus de pouvoir ont plus de chance d'agir sur la détermination des décisions et des changements organisationnels. Ceci peut être très visible notamment lorsqu'un leader charismatique prend en charge une organisation et change les structures déjà existantes, les valeurs, ou encore formule de nouveaux objectifs.

Un changement dans le leadership est souvent déclencheur de l'apprentissage organisationnel, dans la mesure où des changements basiques ont lieu alors qu'elles n'auraient pas été imaginables et n'auraient même pas fait l'objet d'une réflexion il y a quelques années.

C'est dans ce sens que le leader ou l'élite peuvent être les agents de l'apprentissage.

L'entreprise familiale semble tout à fait prédisposée à cet apprentissage par coalition dominante : le leader n'étant autre que le père fondateur et l'élite ne pouvant être formée que par son entourage privilégié, de surcroît, ses enfants et les personnes qui lui inspirent confiance, principalement les membres de sa famille.

La gestion paternaliste de l'entreprise familiale conduit les processus d'apprentissage et de conversion de la connaissance à être centrés sur le cercle familial.

Les liens sociaux implicites qui animent le système familial proviennent du rôle que joue ce dernier dans la satisfaction des besoins économiques et sociaux de ses membres. Cette allocation des ressources au sein de la famille se structure autour de normes partagées d'équité, de loyauté et d'altruisme, ces normes devant conduire à limiter les comportements opportunistes et les coûts de transaction (Pollak, 1985 ; Chami, 1997)¹².

Ces normes familiales se consolident au fur et à mesure que les membres familiaux échafaudent un réservoir d'histoire partagée. Ces expériences communes renforcent, certes,

¹¹ L'apprentissage organisationnel devient ainsi ce processus, dans l'organisation par l'intermédiaire duquel les membres de la coalition dominante développent, au fil du temps, la capacité à découvrir quand les changements organisationnels sont nécessaires et quels changements peuvent être entrepris pour assurer la réussite »

¹² La gestion des entreprises familiales, Jerome GABY-Gérard HIRIGOYEN- Economica, p19

les liens familiaux mais ne signifient pas forcément une perpétuelle convergence des points de vue. Chaque membre de la famille entre en contact avec d'autres groupes et développe donc des valeurs et des perspectives propres à son contexte.

Comme la croissance des organisations devient de plus en plus complexe, il devient difficile pour l'élite d'être agent unique de l'apprentissage pour l'organisation entière et de guider tout le processus d'apprentissage.

Même si la littérature s'est principalement focalisée sur la distinction entre l'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel (Kim, 1993), il a été reconnu que les groupes exercent une influence majeure sur la prise de décision et l'apprentissage. Ceci veut dire que les agents de l'apprentissage n'incluent pas seulement la coalition dominante mais aussi des groupes de tout genre : alliances politiques, équipe d'innovation ou même tout un domaine de compétences fonctionnelles.

Certains niveaux ou certaines catégories du management peuvent exercer une influence décisive sur l'apprentissage de l'organisation à la fois au niveau horizontal et vertical.

En définitive, selon cette autre vision, les agents de l'apprentissage n'ont pas forcément besoin d'avoir du pouvoir ; ils peuvent être constitués simplement de groupes créatifs comme les équipes réseaux d'une entreprise.

A titre d'exemple, les groupes d'innovation produisent des idées nouvelles qui viennent changer les règles du jeu. Leurs suggestions sont prises en considération lorsque des décisions critiques doivent être prises et par conséquent ces mêmes suggestions entrent dans la base de connaissance collective de l'organisation.

Il est aussi important de souligner qu'un rôle vital est accordé aux membres de l'organisation qui sont les premiers à agir selon les nouvelles règles ouvrant ainsi la voie à l'institutionnalisation de ces dernières à l'ensemble de l'organisation.

Selon Schein (1996), les cultures ou les règles propres à chacun des différents groupes, qui se trouvent éventuellement au sein de l'entreprise, doivent s'aligner afin de permettre à l'apprentissage organisationnel de prendre place.

Il existe d'autres théories de l'apprentissage organisationnel qui ne se focalisent ni sur les groupes ni sur les individus en tant qu'agents de l'apprentissage (Cyert and March, 1963; Fiol and Lyles, 1985; Levitt and March, 1988; Huber, 1991).

Ces théories traitent principalement des changements dans l'organisation elle-même, c'est-à-dire à travers la collecte des expériences d'apprentissage et leur normalisation sous forme de règles, la standardisation de certaines procédures, artefacts ou systèmes (Cohen and Bacdayan, 1994; Pentland and Rueter, 1994).

Les organisations sont considérées comme ayant des systèmes de stockage constitués d'hypothèses grâce auxquelles des liens peuvent être établis entre l'environnement interne et l'environnement externe. Ceci représente la connaissance ou la mémoire de l'entreprise (Walsh and Ungson, 1991), elle lui permet de stocker ses connaissances et de les traiter de façon continue sans avoir forcément recours à l'aide des individus membres de l'organisation. Comme le mentionne Chandler (1992), les capacités organisationnelles permettent à l'entreprise d'être beaucoup plus que la simple sommation des parties qui la constituent et ceci en lui donnant sa propre essence, au-delà des capacités individuelles qui la constituent.

L'idée est que si les individus vont et viennent, l'organisation reste.

Dans le cas de l'entreprise familiale, nous nous permettons d'emprunter à Grant le concept de la « connaissance commune »¹³, c'est-à-dire celle qui comprend tous les éléments de connaissance communs à tous les membres de l'organisation, l'intersection de tous leurs ensemble de connaissances respectifs. Cet ensemble de connaissances est crucial car paradoxalement il constitue le facteur qui permet aux individus de partager et d'intégrer les éléments de connaissance qui ne sont pas communs entre eux.

Un autre concept nous semble décrire de manière plus saillante cet état de fait dans le cadre d'une entreprise familiale : « la connaissance enracinée »¹⁴. Selon Badaracco, cette connaissance enracinée souligne le faible potentiel de migration de la connaissance du fait de son enracinement dans des interactions sociales complexes et des relations d'équipes (groupes) au sein des organisations. Cet enracinement peut être vu sous plusieurs angles. Si l'on envisage que la connaissance est enracinée dans la mémoire organisationnelle de l'entreprise, il est clair que rien ne serait plus bénéfique au processus d'apprentissage organisationnel. Toutefois si l'enracinement de la connaissance reste restreint à des groupes (coalition dominante) ou à une personne (fondateur), l'apprentissage ne saurait être envisageable, ou du moins le serait très difficilement. Notre adoption pour cette métaphore de l'enracinement nécessite une autre précision de notre part : nous n'envisageons pas

¹³ Concept introduit par Grant (1996)

¹⁴ Concept utilisé par Badaracco (1991)

l'enracinement dans sa dimension « rigide et figée » mais plutôt dans son aspect « conservation et mémorisation » des connaissances organisationnelles.

Dans ce sens, les individus peuvent être perçus comme une composante de la « mémoire organisationnelle » collective (Walsh and Ungson, 1991). Les comportements et les actions des individus sont transformés en savoir durable possédé par l'organisation.

La complexité sociale est l'un des éléments importants faisant partie des propriétés systémiques attribuées à l'apprentissage de l'organisation en tant qu'un tout indissociable. Les différentes composantes d'une organisation (individus, élites, groupes) interagissent sur une longue période de temps, dans un contexte caractérisé par des relations complexes qu'on pourrait désigner comme étant les propriétés « émergentes » du système organisationnel.

L'apprentissage se produit ainsi non seulement suite à la combinaison de différentes composantes mais aussi lorsqu'un système entièrement nouveau se développe, un système doté de ses propres règles.

2.2. Les systèmes de l'apprentissage organisationnel

Dans sa recherche portant sur un échantillon de trente-deux organisations, P. Shrivastava (1981) a identifié six types de systèmes d'apprentissage organisationnel : les systèmes centralisés (one man institution), les systèmes d'apprentissage mythologique (mythological learning systems), la culture de recherche d'information (information seeking culture), les systèmes d'apprentissage participatifs (participative learning systems), les systèmes formels de gestion (formal management systems) et les systèmes d'apprentissages bureaucratiques (bureaucratic learning systems).

2.2.1. Les systèmes centralisés

C'est une situation d'apprentissage organisationnel dans laquelle un individu, une personne clé de la connaissance organisationnelle, est au courant de tous les aspects de l'activité. Elle agit comme un filtre et contrôle le flux d'information entre les gestionnaires de l'entreprise. En vertu de sa connaissance, de son expérience et de sa position dans l'organisation, elle est considérée par les autres membres de l'organisation comme la source de toute l'information pertinente. Elle est l'acteur dans lequel est incorporé l'apprentissage organisationnel. Ses

perceptions deviennent les perceptions de l'organisation à travers un processus d'acceptation tacite de la part des autres membres de l'organisation.

Dans une entreprise familiale, Cette monopolisation de la gestion peut alors se traduire par une disposition du patron, père fondateur, à rapporter tout à lui. Ce qu'Olivier Torres (2003)¹⁵ appelle l'effet d'égotrophie. Cet effet symbolise le risque de grossissement de l'ego ou du Moi du dirigeant dont l'attitude trop nombriliste peut nuire à la lucidité nécessaire pour gérer une affaire. L'extrême dépendance de l'entreprise vis-à-vis de son dirigeant rend souvent ce dernier indispensable, voire irremplaçable.

Dans ce cas de figure, le processus d'apprentissage devient étroitement attaché au dirigeant familial. Il sera donc perçu comme étant l'unique source de connaissances et donc l'ultime maestro de l'apprentissage.

2.2.2. Les systèmes d'apprentissage mythologiques

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

Dans le cas des entreprises familiales, Hirigoyen¹⁶ nous livre qu'effectivement les normes organisationnelles se consolident au fur et à mesure que les membres de la famille échafaudent un « réservoir d'histoire partagée ». Tua Haldin-Herrgrad (2007) le stipule dans son article¹⁷ : "All family businesses have their own characteristics based on its history and structure ...What differs family businesses from other businesses can be related to the family

¹⁵ « Petitesse des entreprises et grossissement des effets de proximité », Revue française de gestion, dossier n°144 2003/3. La version finale de cet article est issue en partie du texte intitulé « Essai de conceptualisation proxémique de la petitesse des entreprises » qui a obtenu un prix d'excellence lors du 6^e CIPME à HEC-Montréal.

¹⁶ Le gouvernement des entreprises familiales, Rapport moral sur l'argent dans le monde 2000, Montchrestien, p287 à 294

¹⁷ Tacit knowledge diffusion in family business succession (2007)

relationships, the relations between the family's and the business jointed history but also an interdependence between business life and family life.”¹⁸

Les mythes constituent le terrain pour le développement des normes organisationnelles de partage de la connaissance. Les normes sociaux-culturelles de partage de l'information, qui se dégagent des mythes organisationnels, influencent la distribution et l'accès à la connaissance organisationnelle en déterminant les acteurs qui ont accès à cette connaissance. Shrivastava remarque que les mythes dont l'acteur a entendu parler et qu'il répète à ses collègues, sont très différents des mythes qu'il communique à ses subordonnés et ses supérieurs. De façon similaire, les mythes qui émergent et circulent dans une zone fonctionnelle sont différents des mythes qui existent dans d'autre zone. Ainsi, la connaissance organisationnelle évolue différemment à travers les frontières fonctionnelles, divisionnelles et hiérarchiques. Par ailleurs, les mythes organisationnels créent aussi les héros et les méchants.

2.2.3. Culture de la recherche d'information

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

2.2.4. Les systèmes d'apprentissage participatifs

Ici, le système d'apprentissage organisationnel institutionnalise la participation dans la prise de décision à travers les comités adhoc, les équipes de travail ou les groupes de résolution de problèmes stratégiques. L'acquisition d'information, le traitement et le transfert se font dans

¹⁸ « Chaque entreprise familiale a ses propres caractéristiques fondées sur son histoire et sa structure... ce qui distingue les entreprises familiales des autres entreprises peut être en rapport avec les relations familiales, les relations entre l'histoire commune à la famille et aux affaires, mais aussi l'interdépendance entre la vie professionnelle et vie familiale. »

les constellations de travaux. Certains de ces comités sont formés spécialement pour des questions spécifiques et sont dissous une fois le problème résolu. La composition des constellations de travaux varie et dépend de la nature du problème à résoudre. Font partie du groupe, des acteurs bien formés dans le domaine de la décision et ceux qui auront à mettre en œuvre la décision. Le système d'apprentissage participatif permet à l'organisation de mettre en commun les connaissances et l'expertise de ses membres et de les partager dans le cadre d'un regroupement légitimé (legitimized forum).

Le but de la formation des comités n'est pas seulement d'échanger l'information mais elle vise également l'apprentissage. Les contacts fréquents entre les acteurs aident à développer une compréhension des hypothèses et des perspectives de chacun concernant les questions organisationnelles importantes. Ce genre de partage se développe et évolue dans un environnement ouvert, de confiance et de soutien, ce qui est un pré-requis à l'efficacité des systèmes de comités.

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

2.2.5. Les systèmes formels de gestion

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

2.2.6. Les systèmes d'apprentissage bureaucratiques

Le système formalisé d'apprentissage inclut un système élaboré de procédures et de régulations qui existe dans certaines organisations spécialement des organistaions dans le secteur public pour contrôler le flux d'information entre les membres. Ces règles précisent exactement la destination et l'objectif de l'information. Les formats dans lesquels l'information doit être collectée, résumée et transmise sont déterminés par ce système de régulation. Le système cherche à être objectif, impersonnel et constant. La notion de connaissance est restreinte à l'information qui peut être générée et communiquée objectivement. Par conséquent, les systèmes d'apprentissage bureaucratique n'ont pas de manières standards pour incorporer la connaissance intersubjective qui émerge de l'étroite interaction et compréhension entre les membres de l'organisation.

La prise de décision organisationnelle dans ce type de systèmes repose sur un enchainement respectant des procédures et un certain nombre d'étapes. Des directives spécifiques précisent l'acteur qui doit mener l'évaluation des alternatives et la manière de la faire.

Les systèmes d'apprentissage bureaucratiques sont différents des systèmes formels de gestion. Les systèmes formels de gestion sont flexibles en ce sens qu'ils incorporent l'information subjective dans les procédures formelles tandis que les systèmes d'apprentissage bureaucratique sont rigides, impersonnels et relatifs aux règles et aux régulations.

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

Paragraphe 3- Mécanismes de l'apprentissage organisationnel

3.1. Les niveaux d'apprentissage

Nous l'avons vu à plusieurs reprises le long de ce chapitre, le comportement et la cognition vont de pair avec l'étude et la tentative de compréhension de l'apprentissage organisationnel. L'idée ici est de voir de plus près comment se manifeste les transformations considérées comme le résultat de l'apprentissage de l'organisation.

De manière générale, il est possible de distinguer entre 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 donc adapte ses réponses.

L'organisation est, en ce sens, essentiellement vue comme un système de routines qui se transforment au fur et à mesure que l'organisation acquiert de l'expérience (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 du comportement de l'organisation dans le temps.

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

Bateson (1972) a qualifié ce mode d'apprentissage comme un processus de changement dans la spécificité des réponses par la correction des erreurs à l'intérieur d'un ensemble d'alternatives. C'est ce 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) expliquent 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 leur système de valeur.

L'apprentissage en boucle simple est donc une manière de maintenir le *statu quo* tout en s'adaptant aux modifications de l'environnement. Pour beaucoup d'auteurs, ce type d'apprentissage ne débouche pas sur un apprentissage réel mais constitue plutôt 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 second 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. Ce type d'apprentissage exposé n'est pas incrémental. Il est surtout le résultat 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). Dodgson (1993) le qualifie de forme d'apprentissage majeur ou encore de 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 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. 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 faits agir.

3.2. Les processus d'apprentissage

Les voies de l'apprentissage sont nombreuses et revêtent des formes différentes. Une classification hiérarchique¹⁹ de ces formes conduit à en distinguer quatre.

3.2.1 L'apprentissage comme processus d'adaptation

Cette thèse a été développée par Cyert et March (1963) qui voient 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 et ceci selon des normes et des routines bien définies. L'apprentissage organisationnel est, selon cette perspective, un phénomène qui induit la modification du comportement de l'organisation sous l'influence des réponses de l'environnement à travers des actions organisationnelles. En ce sens, pour Cyert et March (1963) l'apprentissage organisationnel se déclenche en réponse à une source de déséquilibre ou de rupture. L'organisation sélectionne alors des règles de décision en espérant aboutir à un état souhaité.

¹⁹ Classification issue de l'article : « Vision stratégique et formes d'apprentissage organisationnel : des stratégies d'adéquation aux stratégies d'intention ». Emmanuel Métais et Christophe Roux-Dufort.

Ces turbulences externes incitent alors l'entreprise 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. Ces mêmes auteurs montrent que les organisations développent des programmes de plus en plus complexes pour s'adapter aux contraintes de l'environnement et pour maintenir un bon niveau de performance. L'organisation est, de ce fait, à la recherche de signaux clairs sur sa performance et reste concentrée sur des objectifs simples.

3.2.2. L'apprentissage comme processus d'imitation

L'expérience n'est 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 ». Ce dernier 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 social 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 pour pouvoir ensuite 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 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.

De leur côté, 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.

De manière générale, Huber (1991) remarque que l'apprentissage par 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), quant à eux, 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.

3.2.3. 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. Il consiste à apprendre sur la base d'une observation informée et valide mais aussi 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 particularité 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 ce même en situation d'un apparent alignement avec l'environnement (Huber, 1991 ; Starbuck, 1983). Cet apprentissage garantit aux entreprises une flexibilité suffisante dans le temps et les décharge de fardeaux qui pèsent sur elles lorsqu'elles cherchent 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.

3.2.4. L'apprentissage comme transformation du cadre de l'action collective

Partant du principe que les acteurs d'une organisation 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 ici 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 cette dernière. 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 développe 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 pratique 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) apportent beaucoup d'éclairages 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 donc à montrer que les individus se retrouvent souvent dans des situations où les pratiques canoniques sont impuissantes et incapables de 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.

Les quatre processus d'apprentissage ci-dessous relevés dans la littérature nous permettent clairement de voir que l'apprentissage peut être vu sous différents angles selon la stratégie et la vision même de l'entreprise ou de son propriétaire dirigeant en particulier si elle est de type familial. Ceci nous amène à regrouper ces quatre processus selon la démarche qui les motive. Ainsi l'apprentissage en tant que processus d'adaptation ou encore d'imitation s'inscrit dans le cadre d'une démarche réactive de la part de l'entreprise ; l'apprentissage en tant que processus d'expérimentation serait plus sur la voie d'une démarche proactive, tandis que l'apprentissage en tant que processus de transformation reflète inéluctablement un comportement interactif de la part de l'entreprise qui le mène.

Section3- L'apprentissage organisationnel : des dimensions mais aussi une mémoire

Cette troisième et dernière section du premier chapitre abordera un concept fortement lié au phénomène d'apprentissage organisationnel : la mémoire organisationnelle. Elle sera traitée en tant que condition et résultat de l'apprentissage (paragraphe 2). Mais avant nous tenterons de mettre en avant ses dimensions (paragraphe 1), dimensions caractéristiques du contexte dans lequel il naît.

Paragraphe 1-Les dimensions de l'apprentissage organisationnel :

1.1. La dimension culturelle

La dimension culturelle souligne l'importance de l'impact des croyances et des valeurs de l'individu sur l'apprentissage. Il est possible d'en distinguer trois éléments majeurs : l'influence des expériences passées sur les comportements, la difficile remise en cause des actions individuelles ou encore la nécessité d'objectifs collectifs.

En premier lieu, dans l'apprentissage par adaptation, les expériences précédentes prévalent et les solutions efficaces dans le passé sont réutilisées dans des situations différentes (Cangelosi et Dill 1965, Shrivastava 1983, Levitt et March, 1988). Le principal obstacle réside dans la

difficulté de modifier et faire évoluer les routines, même à un rythme très lent. La dimension culturelle, emprunte d'inertie et de résistance au changement, freine l'apprentissage.

En second lieu, dans une perspective plus individualiste, l'entreprise se caractérise par des conflits, coalitions, décisions qui génèrent des situations difficiles voire déplaisantes. Par nature, les individus évitent les conflits, dissimulent leurs opinions et tentent de ne pas être impliqués (Argyris et Schön, 1978). Ils créent des routines défensives, automatismes assurant leur « protection » et freinant l'apprentissage. Ces routines poussent les relations interindividuelles au statu quo, à la dissimulation des erreurs et difficultés (Argyris, 1993). Cette tendance naturelle d'évitement ou de dissimulation est motivée par les expériences et modèles mentaux des individus. Les routines défensives peuvent alors être évitées ou détruites par le développement du dialogue, du rapprochement entre les perceptions des individus : par la création de perspectives et visions partagées.

Cette vision partagée consiste en des objectifs collectifs que l'organisation et les individus souhaiteraient atteindre : elle peut être incitatrice à l'adhésion et l'engagement des salariés mais nécessite une coopération active. L'objectif n'est pas d'imposer une vision aux membres de l'organisation, mais plutôt de rendre adéquates les visions personnelles avec la vision organisationnelle. L'intérêt est de fédérer les acteurs autour de buts collectifs, porteurs de sens et par là même motivants voire « enthousiasmants » (Baumard, 1995). Impulsée par la direction, la vision assure une cohésion entre les salariés et une cohérence entre les actions individuelles et organisationnelles. La culture d'entreprise, basée sur un partage des décisions, des responsabilités et des récompenses, constitue alors un vecteur essentiel d'adhésion (Schein, 1996).

Dans toute entreprise, et de manière plus flagrante dans l'entreprise familiale, la dimension culturelle peut constituer conjointement un frein et un catalyseur à l'apprentissage organisationnel : un frein par le renforcement des habitudes et comportements défensifs des individus, un catalyseur par la fédération autour d'objectifs partagés, porteurs de sens. Le déploiement de ces intérêts organisationnels nécessite partage et échange au sein de l'organisation. Dès lors la dimension culturelle dépend directement de la dimension sociale.

1.2. La dimension sociale

La dimension sociale recouvre les échanges, relations et dialogues entre les individus dans l'organisation. Cette dimension est primordiale dans les deux théories fondatrices de l'apprentissage organisationnel : les travaux de Nonaka et Takeuchi (1995) et d'Argyris et Schön (1978, 1993).

Nonaka et Takeuchi étudient l'apprentissage organisationnel selon le processus dynamique de création et de diffusion des connaissances organisationnelles appelé la « spirale des connaissances », et ceci selon deux dimensions : la dimension épistémologique (explicites versus tacites) et la dimension ontologique (individu, groupe, organisation, inter-organisation). La spirale du savoir se compose de quatre étapes distinctes en interaction permanente, assurant à la fois le passage du tacite à l'explicite et de l'individuel au collectif. La socialisation correspond au passage de tacite à tacite, au partage des expériences, des connaissances tacites, des « tours de mains » qui ne peuvent se diffuser par le langage. Le transfert s'effectue alors par « l'imitation, l'observation ou encore la pratique ». L'extériorisation est le processus d'articulation des savoirs tacites en concepts explicites. Les connaissances tacites n'étant pas nécessairement conscientes, elles sont difficilement exprimables. Cette opération suppose d'exprimer l'inexprimable. L'outil le plus puissant est le langage figuratif et symbolique, à savoir la métaphore, l'analogie : percevoir la chose ou l'objet en imaginant symboliquement autre chose.

La combinaison consiste en l'articulation des connaissances explicites en nouvelles connaissances explicites et induit le « processus de systématisation de concepts en un système de connaissances ». Cette étape correspond à un nouvel agencement des informations existantes par des médias divers : les documents, les réunions et les technologies de l'information et de la communication.

Enfin, l'intériorisation transforme l'explicite en tacite. Les savoirs explicites se diffusent dans l'entreprise et deviennent implicites en s'intégrant dans les habitudes, routines et modèles mentaux des salariés. La diffusion se fait dans la pratique, par « l'apprentissage en faisant ». De nature formelle ou informelle, effectuée grâce au langage tacite, explicite ou à des outils informatiques, l'interaction entre les individus est condition nécessaire à l'apprentissage organisationnel.

L'apprentissage organisationnel nécessite un raisonnement dit « productif », affranchi des routines défensives (Argyris et Schön). Autrement dit, ce raisonnement dépend de la capacité des individus à identifier leurs erreurs et à adopter une attitude « transparente ». Cette dernière consiste à expliciter leurs pensées et opinions, sans mensonge ni dissimulation (Argyris,

1994). L'apprentissage productif (en double boucle) sous-tend une socialisation « transparente » des membres de l'organisation, susceptible de mettre à jour les valeurs sous-jacentes aux actions des acteurs. Sans ce partage et cette ouverture, l'apprentissage est freiné si ce n'est bloqué par les routines défensives. La différence entre l'apprentissage en simple et en double boucle est justement cet élément clé : la simple boucle est caractérisée par le manque de dialogue tandis que la double boucle est induite par le partage.

S'agissant des liens sociaux au sein des entreprises familiales, Lunderberg (1994) indique que l'un des traits distinctifs des entreprises familiales est la communication entre les partenaires familiaux qui communiquent en tant que parents et en tant que collègues. Cette communication est riche et anarchique²⁰. Elle se caractérise par un aspect informel, oral et imprévu, par sa complexité, son émotivité et sa rationalité. Gersick et al. (1997) avancent que la qualité de la famille en affaires est évaluée à partir de la communication entre ses membres. Neubauer et Lank (1998) précisent même que lorsque les discussions deviennent animées, l'éthique fait que la bienveillance l'emporte même en cas de désagrément. L'importance des liens sociaux s'affirment toutefois comme moyen de renforcement du contrôle des dirigeants.

La dimension sociale, assurant les échanges interindividuels, joue un rôle essentiel dans le développement de l'apprentissage organisationnel. L'organisation doit favoriser ces échanges. Nous regroupons ces éléments en la terminologie de « dimensions organisationnelles » du contexte d'apprentissage.

Paragraphe 2-La mémoire organisationnelle : condition et résultat de l'apprentissage

La mémoire occupe une place centrale dans tout processus d'apprentissage et de ce fait le lien entre les processus d'apprentissage et de mémorisation est de plus en plus présent dans les recherches. La mémoire organisationnelle est en général présentée comme l'ensemble des connaissances stockées dans les mémoires des individus, les documents, les archives, les banques de données informatiques, la culture, la structure... (Levitt et March, 1988; Stein, 1989; Walsh et Ungson, 1991; Koenig, 1995).

Elle est à la fois un stock de connaissances et une structure de rétention (Walsh et Ungson, 1991). Mobilisées dans l'action et la coordination des membres de l'organisation, ces

²⁰ Le gouvernement des entreprises familiales, Rapport moral sur l'argent dans le monde 2000, Montchrestien, p287 à 294

connaissances font qu'un système organisationnel est apte à améliorer son fonctionnement par la prise en compte des résultats passés.

Toutefois, une telle vision de l'apprentissage ne le réduit pas à un simple processus de conditionnement pavlovien, une relation stimuli-réponse, elle fait appel à la notion de mémoire active, une mémoire qui considère le processus d'acquisition des connaissances comme un processus de construction conceptuelle à partir d'éléments d'expérience.

Des auteurs comme Nyström et Starbuck (1984) ou Hedberg (1981) ont souligné le rôle négatif de la mémoire dans le processus d'apprentissage. D'autres ont souligné son rôle positif (Cohen et Levinthal, 1990 ; Lyles, 1991).

Nous tenterons dans cette partie de regrouper les différents travaux théoriques sur la mémoire organisationnelle à partir de la vision de l'organisation qui les sous-tend.

Nous avons retenu la classification faite dans l'article « Pour une définition opérationnelle et une modélisation de la mémoire organisationnelle » qui stipule qu'il est possible de les organiser autour de trois grandes métaphores de l'organisation : la métaphore de l'organisation comme une machine, la métaphore de l'organisation comme un système politique et la métaphore de l'organisation comme une culture.

2.1. La métaphore de l'organisation comme une machine et la mémoire organisationnelle

La métaphore de la machine présente l'organisation comme un ensemble de pièces ou parties accomplissant des tâches précises dans un but commun. Les individus, incarnant les parties de la machine, effectuent un travail répétitif. Les gestes qu'ils accomplissent sont décrits par des codes d'instruction détaillés figurant dans des manuels ou dans la définition de leur poste de travail. Ce type d'organisation que l'on qualifie généralement de bureaucratique est caractérisé par une spécialisation des tâches et par un ensemble de postes bien définis et hiérarchiquement organisés selon des voies formelles de communication et de décision. L'accomplissement des activités est réalisé dans le but unique de l'efficacité de l'organisation. La mémoire organisationnelle y est fortement (voire complètement) formalisée.

Les connaissances organisationnelles qui la constituent sont codifiées dans des procédures standards opérationnelles (Cyert and March, 1967), dans les directives, les codes d'instruction et les définitions des tâches. Elles sont stockées sur des supports principalement tangibles, à

savoir la structure de l'organisation, la division des tâches et le système de rôles inscrits dans l'organigramme et les manuels.

Selon Simon (1991), l'organisation est un système fait de rôles inter-reliés. Ces rôles prescrivent à l'individu où regarder pour trouver une information appropriée et ce qu'il doit faire. La structure et le système de rôles (Koenig, 1994) peuvent ainsi constituer un support de mémorisation. Quand un individu prend une fonction, il acquiert l'essentiel des connaissances grâce à la définition de sa fonction et aux manuels qui lui prescrivent les gestes qu'il doit accomplir. Il sait ainsi ce qu'il a à faire. Le fait que, pour la plupart des fonctions, aucun recouvrement entre l'ancien et le nouveau venu n'est prévu, pourrait constituer la preuve d'une transmission purement formelle des connaissances.

En outre, lorsqu'un rôle est redéfini dans l'organisation, la description du poste et l'organigramme en porteront la marque (Charue, 1991). L'organisation reflète alors un nouveau savoir. Miner (1990) montre ainsi comment certaines tâches officieusement remplies par certains individus s'institutionnalisent et s'intègrent dans la mémoire institutionnelle de l'organisation via leur transformation en rôles officiels, définis dans l'organigramme.

La bureaucratie implique une division claire des activités, lesquelles sont considérées comme des devoirs inhérents au poste. La mémoire organisationnelle se trouve ainsi stockée dans la standardisation des procédés et dans la division des tâches. Chacun sait ainsi ce que l'autre va faire, quelle activité il va accomplir et la façon dont il va l'accomplir (quelle que soit la personne qui occupe le poste observé) (Mintzberg, 1982).

En outre, un système de contrôle et de sanctions différenciées est codifié dans les règlements (Merton, 1978). D'après ce dernier : « Chacun a la possibilité de prévoir la conduite des autres et un système stable d'attentes mutuelles est ainsi créé. De plus, ce formalisme facilite les interactions entre personnes quelles que soient leurs attitudes réelles (hostilité possible les unes envers les autres). De cette manière, le subordonné est protégé de l'arbitraire de son supérieur étant donné qu'un ensemble de règles mutuellement reconnues régit les actions de l'un et de l'autre. » Merton (1978).

2.2. La métaphore de l'organisation comme un système politique et la mémoire organisationnelle

La métaphore de l'organisation comme système politique invite à remettre en cause la vision unitaire de l'organisation véhiculée par la métaphore de la machine. Considérer l'organisation comme un système politique revient à analyser les différents intérêts, conflits et relations de

pouvoir au sein de l'organisation. Pour Morgan (1989): « il s'agit de décoder dans la vie organisationnelle les tendances et les tensions latentes derrière les actions manifestes. » Morgan (1989 : 221).

L'organisation a un caractère pluraliste; elle ne fonctionne plus comme un tout mais est au contraire composée d'un ensemble d'acteurs qui ont des intérêts privés divergents et souvent différents de l'intérêt de l'organisation. Cela se traduit souvent par des enjeux de pouvoir et des conflits.

La structure très formelle des circuits d'information, de communication et de décision bloque la remontée des informations les plus intéressantes et donc empêche la constitution d'une mémoire riche et utile. Ainsi selon Mintzberg (1982), la remontée d'information le long des circuits formels se traduit par une perte involontaire mais aussi parfois volontaire (taire certaines informations) d'informations. De plus, les informations qui remontent jusqu'au sommet de la hiérarchie sont des informations filtrées, agrégées et donc insipides. Il en résulte que les connaissances stockées dans la mémoire formelle sont des connaissances officielles et constituent une mémoire légitimée, agrégée et donc passablement appauvrie.

La mémoire de l'organisation vue comme un système politique n'est donc plus seulement l'ensemble des connaissances organisationnelles formalisées et stockées sur des supports tangibles. De même, elle ne se développe plus par le biais de processus de collecte, de stockage, de transformation et de restauration des connaissances formalisés et contrôlés. La mémoire organisationnelle repose sur un ensemble de points clés qui agissent implicitement sur son fonctionnement. Ces points-clés sont des individus qui ont un certain pouvoir. Stein (1989) suggère l'existence de quelques membres dans l'organisation qui joueraient un rôle clé dans la constitution de la mémoire organisationnelle en aidant les autres à restaurer l'information nécessaire à la prise de décision. Sainsaulieu (1987) note la présence de "Key people" dans l'organisation, c'est-à-dire d'individus en position d'appartenance à plusieurs sous-ensembles de l'organisation et qui jouent un rôle essentiel dans la mesure où ils permettent à l'information pertinente de passer d'un univers social à l'autre. On peut s'interroger sur l'existence de tels individus clés dans l'organisation et sur les sources de pouvoir éventuelles de ces individus clés. Selon Morgan (1989), il existe différentes sources de pouvoir : le contrôle de la signification de l'information, la maîtrise des zones d'incertitude (Crozier et Friedberg, 1977), le contrôle de connaissances-clés, le contrôle des frontières, la capacité de composer avec l'incertitude...

La métaphore de l'organisation comme un système politique véhicule la définition suivante de la mémoire organisationnelle : « *La mémoire organisationnelle repose sur les mémoires des*

individus-clés et sur la façon dont ces individus mettent leurs mémoires au service de l'organisation. Elle repose sur des supports intangibles : les mémoires individuelles. »

2.3. La métaphore de l'organisation comme une culture et la mémoire organisationnelle

L'utilisation de la métaphore de la culture met l'accent sur l'organisation en tant que réalité socialement construite (Morgan, 1989). La construction sociale de la réalité se fait à travers le développement de significations communes, la fabrication de sens commun, le développement des capacités à interpréter les actions, les informations, les documents et les règles de l'organisation. Considérer l'organisation comme une culture conduit à l'envisager comme un ensemble de modèles de croyances ou de significations partagées soutenus par les rites, les mythes... soit un ensemble d'aspects symboliques.

La mémoire organisationnelle est dans ce cadre l'ensemble des éléments qui véhiculent, au cours du temps et entre unités de l'organisation, une capacité d'interprétation commune ou même une interprétation commune. La mémoire organisationnelle repose sur des structures cognitives collectives. Ces structures cognitives sont évoquées par les différents chercheurs en gestion sous différents concepts tels que les cartes cognitives collectives (Axelrod, 1976; Bougon, Weick and Binkhorst, 1977; Fahey et Narayanan, 1989), les structures de croyances négociées (Lyles et Schwenck, 1992), les structures de référence (Dunn et Ginsberg, 1986, Schwenck, 1988), les hypothèses partagées (Bartunek, 1984) et les théories implicites (Brief et Downey, 1983). La mémoire organisationnelle serait ainsi un ensemble de schémas d'interprétation collectifs ou cartes collectives (Weick, 1979) à travers lesquels les informations seraient filtrées ou encodées. Ces schémas seraient composés de concepts et de relations entre concepts (le plus souvent des relations de cause à effet). De telles structures cognitives guideraient les aptitudes à l'attention, à l'interprétation et à l'encodage des informations nouvelles (Lord et Foti, 1986; Lant, 1992, Walsh, 1992; Cossette, 1994).

Elle aurait pour supports les éléments dits généralement culturels tels que les rites, les mythes, les coutumes et les histoires (Martin, 1982; Hamon et Torres, 1985, Boje, 1991).

Le langage tient en outre une place essentielle dans cette vision symbolique de l'organisation. Certes le langage est d'abord un véhicule de connaissances. Pour Laborit (1979), la mémoire collective n'est possible que grâce au langage qui permet le passage de l'information entre les individus du groupe et également entre les générations.

Toutefois, il possède d'autres propriétés comme le souligne Girin (1995): « On considérera que tout message langagier, toute suite de mots ou de phrases supposée avoir un sens, peuvent être décomposés en trois composants : le composant littéral, compréhensible par tous ceux qui parlent la même langue; le composant indexical saisissable par tous ceux qui sont en situation, c'est-à-dire en situation de découvrir autour d'eux ce que leur interlocuteur leur désigne; le composant énigmatique, comportant tout le reste (contextes d'interprétation), c'est-à-dire tout ce qui renvoie à la possibilité de réussite des actes de langage, des implicatures conversationnelles, de l'implicite... » Girin (1995).

Comprendre ce qu'est la mémoire organisationnelle à travers la métaphore de la culture nécessite de découvrir les schémas d'interprétation, la façon dont ces schémas sont mis en communs, transmis, actualisés....

La définition de la mémoire organisationnelle véhiculée par la métaphore de l'organisation comme une culture est par conséquent la suivante : « *La mémoire organisationnelle est l'ensemble des schémas d'interprétation collectifs. Elle repose sur des supports tels que le langage, les mythes, les rites, les coutumes, les histoires... voire l'histoire de l'organisation elle-même.* »

CHAPITRE II : LE KNOWLEDGE MANAGEMENT AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Section 1- Quand management et connaissance se rencontrent...

Cette première section du second chapitre abordera trois points essentiels. Elle s'intéressera d'abord à la connaissance depuis son apparition dans les débats philosophiques jusqu'à son arrivée aux sciences de gestion (paragraphe 1). Nous traiterons dans un second chapitre de l'origine du knowledge management pour terminer cette section par le spectre du savoir (paragraphe 3).

Paragraphe 1-La connaissance : de la philosophie aux sciences de gestion

Les philosophes ont toujours essayé de sonder les facultés de l'homme à connaître son environnement et à se connaître lui-même. Nonaka et Takeuchi (1995) nous le rappellent en préambule de leur ouvrage, *The Knowledge Creating Company* : George Berkeley, un philosophe irlandais a écrit dès 1710 « *Les principes de la connaissance humaine* », dans lequel il défend un positivisme pur. Comme un clin d'œil soulignant l'importance de celle-ci

dans les sciences humaines, il nous semble nécessaire de rappeler qu'elle est également source de débat depuis des siècles dans la philosophie.

Au temps des Incas, l'appropriation des connaissances se réalisait physiquement puisqu'ils mangeaient le cerveau des défunts pour en retirer leur savoir. Très loin de cette approche primaire, les premiers philosophes se sont penchés sur le statut de la connaissance. Leurs analyses reposent alors principalement sur la séparation cartésienne du sujet et de l'objet. Comment les Hommes peuvent-ils comprendre la réalité ? Comment peut-on en tant que sujet acquérir des connaissances sur un objet ? Cette question a animé le débat entre rationalisme et positivisme. L'approche rationaliste considère la connaissance comme un produit de la raison humaine. Au contraire l'empirisme se base sur une connaissance issue uniquement de l'expérience des sens.

Une première synthèse a été réalisée par le philosophe Emmanuel Kant (1781). Ce dernier admet que les connaissances proviennent avant tout de l'expérience mais que le phénomène de création et d'acquisition de celles-ci s'accompagne d'un traitement de notre raison de l'expérience vécue. Ainsi, la connaissance, cette faculté de juger, apparaît si et seulement si notre raison et nos sens, notre rationalisme et notre empirisme, fonctionnent en même temps. Kant montrera l'impossibilité d'une science à l'état pur, d'une connaissance désincarnée, transparente à elle-même, cherchant à décrire le monde tel qu'il est. De même, pour l'épistémologue Gaston Bachelard (1974), la connaissance n'est jamais neutre ou objective. En prenant exemple sur la constitution des connaissances scientifiques, il considère que « *la connaissance du réel est une lumière qui projette toujours quelque part des ombres* ». Ainsi toute connaissance a besoin d'être contextualisée.

Dans le prolongement de la critique kantienne, Michael Polanyi (1958, 1966) s'attachera à démontrer que toute forme de savoir suppose une participation subjective du connaisseur et que l'objectivité pure est une illusion, y compris dans les sciences «dures». C'est à ce philosophe (frère de l'économiste Karl Polanyi, auteur de *La grande transformation*) que nous devons la distinction fondamentale entre la connaissance tacite et la connaissance explicite. Dans une volonté de critique des scientifiques positivistes, ce chimiste de formation, devenu philosophe à la fin de sa vie, considère que les connaissances verbalisables et explicites ne représentent qu'une partie limitée du savoir humain. Ce dernier reposerait avant tout sur l'expérience, sur la perception des sens, sur un mode d'apprentissage implicite difficile à

exprimer et qui reste le plus souvent «*tacite*», ou «*inarticulé*» pour reprendre le vocabulaire de Polanyi. Le savoir tacite relève ainsi d'une appréhension subjective de la réalité qui échappe au formalisme logique des connaissances scientifiques. Au contraire, la connaissance explicite est transférable et explicable à travers un code, un langage scientifique et technique. Les connaissances tacites sont donc les plus difficiles à manager et à valoriser. C'est notamment la dimension cognitive de cette connaissance qui dirige la façon dont nous percevons le monde et qui est la plus difficile à articuler.

Pour Polanyi, la connaissance tacite apporte une dimension psychologique post- freudienne amenant le savoir conscient vers un sub- et pré-conscient mode de savoir, expliquant ainsi que l'on en sait plus que l'on peut le dire. C'est l'idée de base de son épistémologie: « *we know more than we can tell* ».

A partir de ce constat, les auteurs en Knowledge Management ont retenu une distinction capitale qui est la base des travaux dans cette discipline : celle de la connaissance explicite avec la connaissance tacite. Il nous semble nécessaire de rappeler que cette distinction était avant tout épistémologique et qu'elle s'est construite pour répondre à la question philosophique du rapport entre le sujet et l'objet. Ainsi, pour Polanyi, les individus (le sujet) acquièrent des connaissances par une intégration tacite (« *indwelling* ») de la réalité (l'objet). Les philosophes ont également souligné la relation entre les connaissances et l'action à travers le courant existentialiste. Pour les auteurs comme Jean-Paul Sartre ou Maurice Merleau-Ponty, la raison d'être de l'homme est son intention d'agir. Selon eux, tout homme poursuit une fin. Nos connaissances nous permettent alors de poursuivre cette fin selon un contexte donné. Comme le rappelle le philosophe autrichien Ludwig Wittgenstein (1958), le terme de « connaissances » renvoie à la fois à l'action (la capacité à agir) et à la compréhension (la capacité de comprendre) : « *The grammar of the word "knows" is evidently closely related to that of "can" or "is able to". But also closely related to that of "understands". But there is also this use of the word "to know": we say "Now I know" – similarly "Now I can do it !" and " Now I understand"*²¹.

Pour revenir aux sciences de gestion, elles ont relativement tardé à faire de la « connaissance » un objet d'étude et une variable explicative du comportement des organisations. Parce qu'elle

²¹ La grammaire du mot « savoir » est de manière évidente très proche de celle de « pouvoir » ou « être capable de » mais aussi de celle de « comprendre ». On dit « maintenant je sais –et de manière similaire-Maintenant je peux le faire ! Ou maintenant j'ai compris »

s'inscrit dans l'action, elle a ainsi longtemps échappé à l'attention des chercheurs, qui la considéraient soit comme une variable entrante, soit comme une résultante, de l'effort d'organisation ou d'amélioration des routines au sein des ensembles organisés.

Le premier chercheur à avoir proposé la connaissance comme une variable explicative de la croissance et du développement des organisations est Edith Penrose (1959). Pour cet auteur, la différence de croissance entre les firmes peut s'expliquer par les ressources uniques qu'elles développent, et surtout par l'expérience unique que possèdent ses managers et qui se concrétise en une connaissance inscrite dans les services accompagnant l'offre. Elle note : « Les véritables processus d'expansion et d'opération sont intimement liés avec le processus par lequel la connaissance est augmentée dans l'organisation » (1959, p. 48). (...) « L'expérience développe une connaissance accrue des possibilités d'action et des façons dont ces actions peuvent être entreprises par la firme. Cette augmentation dans la connaissance est la source des opportunités productrices de changement ». De ce fait, Penrose a posé dès 1959 les fondations de l'école qui a dominé depuis la recherche sur la connaissance dans les organisations : l'approche fondée sur les ressources.

Cette approche formera les prémisses de ce qu'on appellera plus tard le « knowledge management » ou « la gestion des connaissances ».

Quand est ce que ce concept est né et quelle en est l'origine ?

Paragraphe 2-Origines du KM

Il est important de savoir que le knowledge management ne s'est pas développé suite à la mise en place de méthodologies prédéfinies.

Selon Sveiby (Lessons from pioneers, 2001), ce concept a au moins 3 origines, ce qui conduit parfois à une certaine confusion dans l'esprit des personnes qui explorent ce domaine pour la première fois. Il est donc question de l'émergence de certaines recherches sur le knowledge management, de manière indépendante et dans différentes parties du globe.

Aux USA, le terme « managing knowledge » a commencé à être utilisé dans le domaine de l'intelligence artificielle (IA) vers l'an 1986.

Le problème avec l'intelligence artificielle était que les systèmes d'IA devenaient obsolètes après une durée de 6 mois à 1 an ; c'est là que le groupe ADL a décidé d'étudier le rôle des

connaissances dans la conduite des affaires (design engineering, weather forecasting, running a refinery process...).

Karl Wiig, le directeur du groupe AI à l'époque avait déclaré en 2001 : « nous avons commencé à résonner en terme de création, d'apprentissage, de partage (transfert) et d'utilisation des connaissances comme un ensemble de processus sociaux dynamiques qui ont besoin d'être gérés (la technologie en a, bien sûr, fait partie mais nous avons réalisé plutard qu'elle n'en était pas le centre). Nous n'avions pas trouvé de meilleur terme que « knowledge management ». Aujourd'hui, je regrette que nous n'ayons pas choisi un meilleur descriptif ».

Karl Wiig a utilisé pour la première fois le terme « knowledge management » lors d'une présentation en 1986 et a publié plusieurs ouvrages sur les expériences de ses équipes.

Il a écrit, en 1990, l'un des premiers articles sur ce thème au niveau mondial : « Knowledge management : an introduction » (Proceedings of IAKE Second Annual International Conference).

De l'autre côté de monde, au Japan, une équipe formée autour de Ikujiro Nonaka s'est, dès le début des années quatre-vingt, intéressée à l'innovation et au moyen de booster le processus d'innovation dans les grandes entreprises japonaises.

En 1987, Hiroyuki Itami (étudiant de Nonaka) fait remarquer dans son ouvrage «Managing invisible assets» que les entreprises américaines n'accordent pas assez d'intérêt à la protection et au développement des ressources dites invisibles ou intangibles tels que la loyauté, la confiance ou encore la réputation dans les relations de travail, et il explique cette négligence par le fait que ces ressources n'apparaissent pas sur le bilan et donc sont considérées comme non valorisables.

Plutard, Nonaka s'est inspiré de l'épistémologie, plus particulièrement des travaux de Michael Polanyi sur le concept des connaissances tacites. C'est ainsi qu'en 1995, Nonaka et Takeuchi ont publié leur ouvrage révolutionnaire : « The knowledge creation company » qui est venu redéfinir la discipline de la gestion des connaissances. Nonaka met alors en contraste son concept de « création des connaissances » et celui de « gestion des connaissances » qu'il trouve un peu pauvre et trop influencé par les IT (information technologie).

Autre partie du monde, autre vision. En Suède, Sveiby dirigeait sa propre entreprise de publication, et son souci majeur était de comprendre comment construire la stratégie d'une

entreprise qui n'avait pas de production au sens traditionnel, et qui n'avait pour autre facteur de production que la créativité de ses employés et comme seule ressource leurs connaissances. Il développa alors pour son entreprise ce qu'il appela la « competence based strategy » et publia en 1986 un ouvrage où il en parle : « The know-how company ». Puis en 1990, apparut son autre ouvrage « The Knowledge management » qui est probablement l'un des premiers ouvrages à l'échelle mondiale à porter le terme knowledge management à son titre. Ce titre fait référence à une approche stratégique pour gérer les ressources relatives aux connaissances, plus particulièrement, ce qu'il appelle les travailleurs de la connaissance. Il est important de noter qu'il ne fait nulle part allusion aux technologies de l'information. Il a aussi développé une théorie sur comment mesurer les ressources intangibles et dont les résultats sont parus dans son ouvrage « The invisible balance sheet ».

Pour récapituler, on peut dire que le knowledge management a trois origines :

- une origine américaine fondée sur l'information et l'intelligence artificielle
- une origine japonaise fondée sur la création de la connaissance et l'innovation
- une origine suédoise fondée sur la stratégie et la mesure des ressources intangibles

On peut ainsi remarquer que la perspective américaine « IT-influenced » du knowledge management est en contraste avec les approches japonaises et suédoises « people-focused » du KM.

Certains pointent du doigt ce manque de cohésion et cette absence de cadre théorique formel mais d'autres y voient une réelle force, notamment Sveiby qui souligne dans son article « KM : lessons from pioneers » en 2001 : « The concept of Knowledge Management is unusual in its ambiguity, extraordinary in its depth, unfathomable in its rapid expansion and – best of all – it has no single owner »²².

Paragraphe 3-Du spectre du savoir au knowledge management

3.1. Du Spectre du savoir...

Les connaissances, l'information et les données font partie d'un continuum de stades qui conjugue la compréhension, la complexité des liens et le contexte (Belkin, 1978; Ingwersen,

²² « Le concept de knowledge management est inhabituel dans son ambiguïté, extraordinaire dans sa profondeur et insondable dans sa rapidité d'expansion et –plus que tout- il n'a pas de propriétaire exclusif »

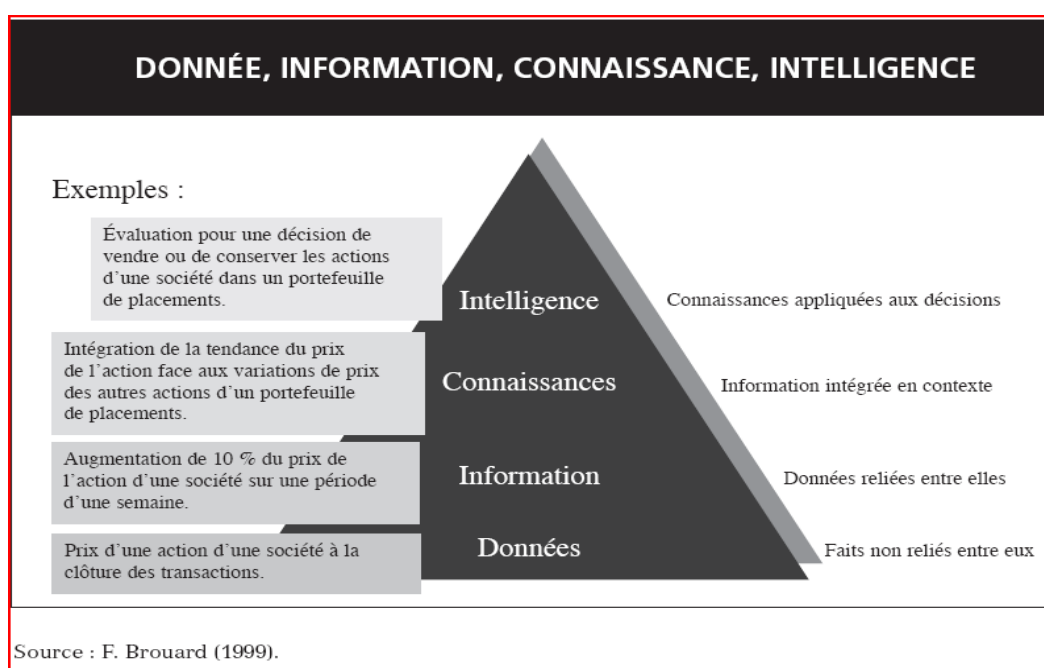
1992; Lundvall, 2000; Machlup, 1983; Taylor, 1986). Cette représentation est aussi nommée « spectre du savoir » (Ackoff, 1974; Debons, 1988; Machlup, 1983).

Le spectre du savoir commence par des données, c'est-à-dire des faits, des nombres, etc. Les niveaux de compréhension et de complexité de liens entre les données sont faibles. Ils laissent peu de place à l'interprétation et sont décontextualisés. Lorsque ces données sont interprétées et organisées, c'est l'information. À ce stade, les liens entre les données sont alors mieux compris et certains contextes peuvent être pris en compte.

Graduellement, des liens de plus en plus complexes s'ajoutent à l'information comme le sens (Choo, 2006; Giddens, 1987; Weick, 1995) et les contextes (Burk et Horton, 1988; Davenport et Prusak, 1998; Taylor, 1986) pour ainsi devenir connaissance.

Vue sous un angle informationnel, la connaissance est considérée comme l'élément au sommet d'une pyramide :

- à la base de la pyramide se situent les données qui sont les faits, les observations, les éléments bruts ;
- Les informations se situent au niveau intermédiaire : elles consistent en données interprétées, replacées dans leur contexte et répondent aux questions du type : *qui ? Quoi ? quand ? Où ?*
- Les connaissances se situent au niveau supérieur de la pyramide : ce sont ces mêmes informations porteuses de sens et d'expérience ; elles répondent aux questions du type : *pourquoi ? Comment ?* Et permettent la prise d'action et de décision.



Nonaka and Takeuchi (1995) nous livrent trois observations concernant la relation entre la connaissance et l'information :

- Knowledge, unlike information, is about beliefs and commitment; it is a function of perspective and intention
- Knowledge, unlike information, is about action; it is purposeful
- Knowledge, like information, is about meaning; it has context and connectedness.

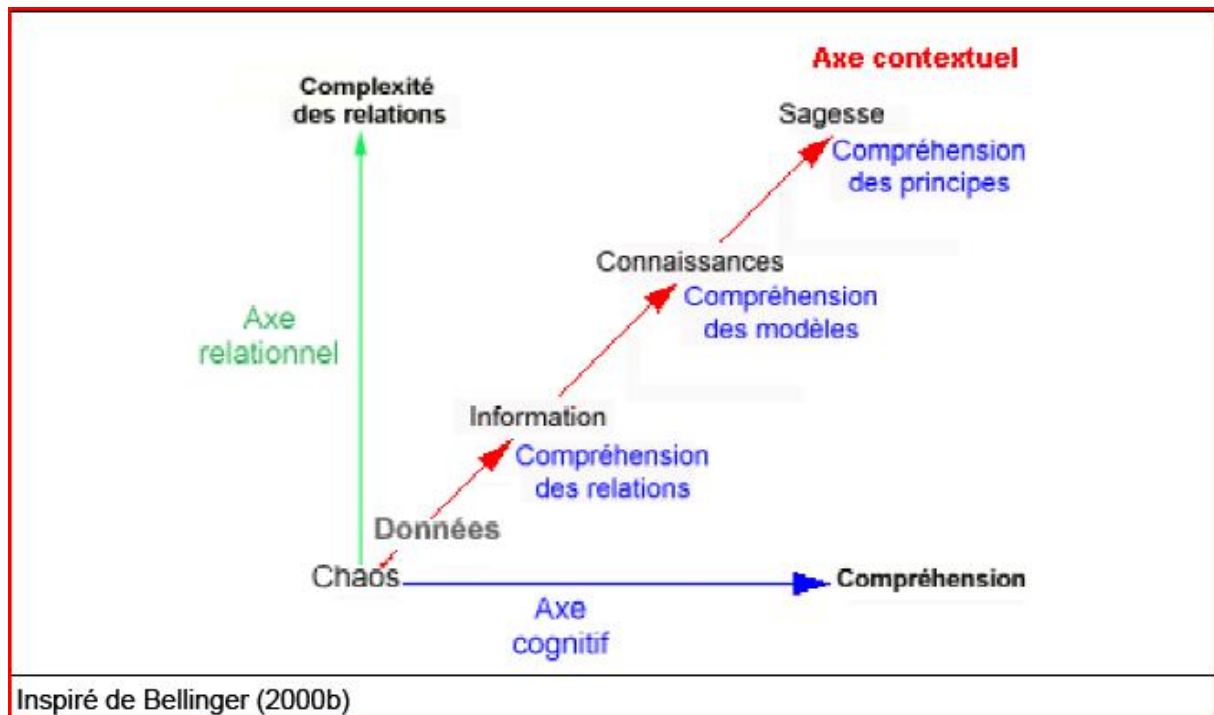
Autrement dit, une information n'a de réelle valeur stratégique que si elle est transformée en connaissance opérationnelle au terme d'un processus d'apprentissage. En définitive, elle devient connaissance quand l'individu réfléchit sur l'information, en dégage les implications potentielles pour l'amélioration de ses décisions et de ses actions et, par-dessus tout, la met à profit dans l'accomplissement d'une fonction spécifique.

En fait, l'information de toute provenance nourrit la connaissance, mais ne peut s'y substituer. Elle demeure évidemment essentielle et doit être gérée elle aussi avec soin. « *Good information management is the essential foundation to good knowledge management. The two go hand to hand*²³ ». (Skyrme, cité par Curran, 1998).

On appelle donc généralement « connaissances » l'information enrichie et mise en contexte. Au sommet du continuum, on retrouve la sagesse, c'est-à-dire des connaissances liées au jugement (Belkin, 1978; Debons, 1988; Kaipa, 2000; Scharmer, 2001; Taylor, 1986). Les niveaux de compréhension et de connexité y sont très élevés. À l'autre extrémité du continuum, il y a le chaos qui représente l'absence de compréhension, de liens et de contexte. Il se situe à l'intersection des trois axes du spectre du savoir, soit cognitif, relationnel et contextuel (Belkin, 1978; Bellinger, 2000b; Kaipa, 2000).

Notre Figure, inspirée de Bellinger (2000b), illustre ce continuum sur trois axes : cognitif, relationnel et contextuel. L'axe cognitif, à l'horizontale, représente les niveaux de compréhension tandis que l'axe relationnel, à la verticale, représente les niveaux de complexité des liens. L'axe central, à la diagonale, représente le contexte qui relie les deux autres axes. Sur cet axe, les stades de données, d'information, de connaissances et de sagesse correspondent aux différents niveaux de compréhension, de complexité des liens et du contexte. L'ensemble de ces stades représente le continuum du spectre du savoir.

²³ « Un bonne gestion de l'information est le fondement essentiel à une bonne gestion des connaissances. Les deux avancent main dans la main. »



En management, la connaissance quant à elle est vue comme une faculté qui peut se nourrir de l'information ou de l'expérience, une faculté capable de donner du sens aux observations et aux informations, et de générer de nouvelles connaissances.

Il y a donc bien une valorisation progressive, un enrichissement de sens, depuis les données jusqu'aux connaissances. Données et informations n'ont finalement en elles-mêmes qu'un intérêt réduit hors de ce processus de valorisation qui aboutit à la création de connaissances ayant une utilité directe dans l'action et la prise de décision.

3.2. Au knowledge management

Dans la terminologie francophone, il est possible de distinguer plus de 8 expressions utilisées comme la traduction de « knowledge management ».

Tableau 1 : Les expressions pour désigner la gestion des connaissances

Expressions	Auteurs
Gestion des connaissances	Paraponaris (2002) ; Bayad & Simen (2003) ; Abecassis-Moedas, Ben Mahmoud-Jouini, & Paris (2004)
Gestion de la connaissance	Baumard (2002) ; Boiral & Dostaler (2000)
Gestion des savoirs	Mansour & Gaha (2004)
Gestion du savoir	Camus & Cova (2002) ; Maltais & Mazouz (2004) ; CEFRIO (Colloque « La gestion du savoir » les 18 et 19 novembre 2003) ; Santé Canada (INT; 1998)
Management des connaissances	Prax (1997) ; Paraponaris (2002) ; Bayad & Simen (2003) ; Boiral & Dostaler (2000)
Management de la connaissance	Farastier & Ballaz (2004) ; Abecassis-Moedas, Ben Mahmoud-Jouini, & Paris (2004)
Management des savoirs	Tarondeau (2002) ; Boiral & Kabongo (2004) ; Mbengue (2004) ; Mansour & Gaha (2004)
Management du savoir	Camus & Cova (2002)
Knowledge Management	Prax (2000) ; Bayad & Simen (2003) ; Mbengue (2004) ; Abecassis-Moedas, Ben Mahmoud-Jouini, & Paris (2004) ; Boiral & Kabongo (2004)

Notons que nombre d’auteurs utilisent indifféremment ces expressions.

Ceci pour dire, qu’en tant qu’objet d’étude, le « knowledge management » est encore à la quête d’une identité qui lui confèrera enfin son grade de discipline, à juste titre.

Cette diversité dans la terminologie est mariée à une diversité dans les définitions de ce concept, c’est pourquoi nous en avons retenues quelques unes :

- « La gestion des connaissances est une nouvelle science visant à réorganiser l’entreprise autour de sa richesse immatérielle. » (Bouteillier, 1999)
- « *Knowledge management (KM) is about adding actionable value to information by filtering, synthesizing and summarizing it and developing personal usage profiles to help people get the kind of information they need to take action on.* » (Wah, 1999)
- « *Knowledge management involves recognizing, documenting and distributing explicit and tacit knowledge in order to improve organizational performance.* » (Rossett, 1999)

- « La gestion des connaissances est un processus de création, d'acquisition, de transfert et d'utilisation des connaissances dans le but d'améliorer le rendement de l'organisation; la gestion des connaissances est liée à deux types d'activités : *a*) les activités par lesquelles on tente de documenter et de s'approprier les connaissances individuelles et celles servant à diffuser ce savoir au sein de l'organisation et, *b*) les activités qui facilitent les échanges humains, dans le cadre desquelles on partage un savoir non codifié. » (Hamilton, 1998)

Dans un contexte de gestion des connaissances, les acteurs de l'organisation ne doivent pas se limiter à la consommation d'informations, il faut qu'ils en soient également producteurs pour favoriser les échanges et pérenniser la capitalisation.

Plus concrètement, la gestion des connaissances consiste, au niveau d'une organisation, à mettre en place les comportements, les processus et les technologies permettant :

- De connaître individuellement ce que l'organisation connaît collectivement et pouvoir l'appliquer ;
- De connaître collectivement ce que chaque employé connaît individuellement et le rendre applicable ;
- De savoir reconnaître ce que l'organisation ne sait pas et pouvoir l'apprendre

Section 2- Gestion des connaissances : éléments fondamentaux et conditions nécessaires

Cette deuxième section est constituée de deux paragraphes : le premier consacré aux six éléments fondamentaux de la gestion des connaissances et le second aux conditions nécessaires à cette démarche.

Paragraphe 1- Les éléments fondamentaux de la démarche en gestion des connaissances

Gérer les connaissances repose sur les six éléments fondamentaux décrits ci-dessous: la stratégie, la culture, la technologie et l'infrastructure, les contenus, les procédures, les mesures.

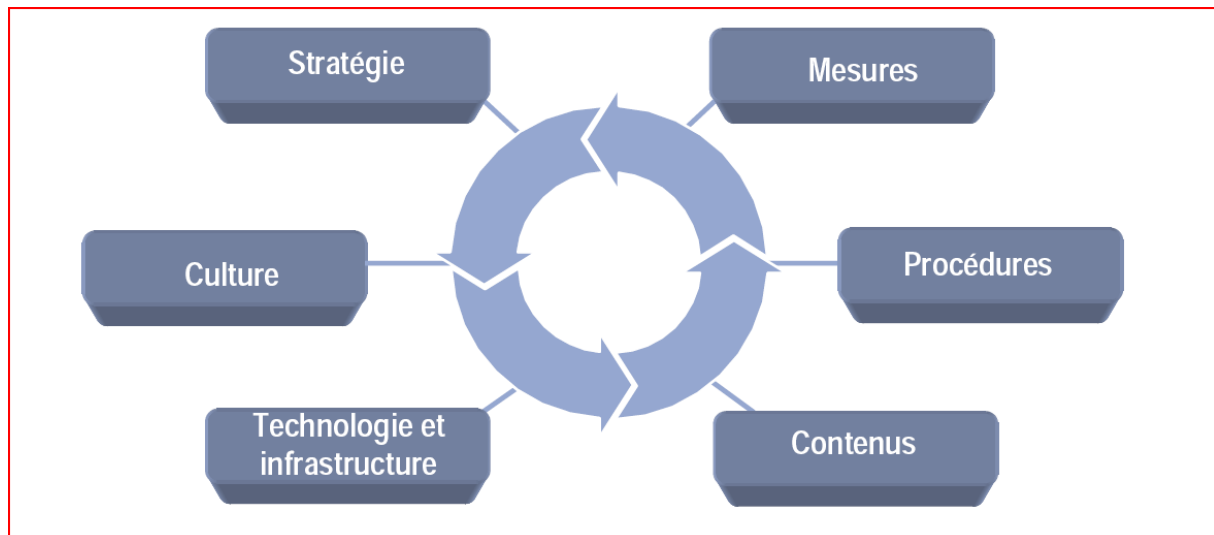


Figure : Les éléments fondamentaux de la gestion des connaissances

1.1. La stratégie

La stratégie est le premier élément qui sous-tend toute la démarche de gestion des connaissances. En effet, l'organisation doit avoir une réflexion sur la meilleure manière d'exploiter ses connaissances afin de remplir ses objectifs stratégiques. La stratégie en gestion des connaissances s'inscrit ainsi dans l'alignement de la stratégie organisationnelle qu'elle supporte.

Au sein de l'entreprise familiale, la famille influence toutes les étapes du processus stratégique (Harris et ali., 1994). Peu étudiées à ce jour, les stratégies adoptées par les PME familiales seraient caractérisées par le localisme et la recherche de stabilité.

Danco (1975) parle de l'engagement à long terme vis-à-vis de la continuité de l'entreprise qui constitue une des missions que l'entreprise familiale se fixe explicitement. Une relation dépassant l'aspect professionnel, affective et quasi-amoureuse, existe entre les deux entités théoriquement incompatibles²⁴.

La mise en place d'une stratégie est fondamentale car elle permet à l'organisation dans son ensemble et au management en particulier de comprendre les enjeux économiques de la gestion des connaissances et donc d'apporter le support requis dans le cadre de cette démarche.

²⁴ « Propriété, décision et stratégie de l'entreprise familiale », Samy Basly

1.2. La culture

La mise en place d'une culture encourageant le travail collaboratif et le partage des acquis conditionne la suite de la démarche.

Plusieurs éléments doivent être mis sous projecteur:

- La définition des rôles et responsabilités des différentes personnes qui seront impliquées dans la démarche
- Le développement d'un système de reconnaissance et d'incitation au partage afin de promouvoir l'attitude de partage
- Le temps accordé aux employés afin de permettre la collaboration

1.3. La technologie et l'infrastructure

La technologie intervient dans la mesure où elle doit aider les collaborateurs à gérer et partager les connaissances tout au long du cycle de vie de ces connaissances, depuis le moment où ces connaissances sont capturées, jusqu'au moment où ces connaissances sont retirées du système parce qu'elles sont considérées comme obsolètes.

La technologie, en gestion des connaissances, n'est pas une fin en soi. Elle permet cependant de ne pas limiter la démarche en gestion des connaissances à cause de contraintes géographiques ou temporelles et garantit la sauvegarde d'une partie des connaissances explicitées sous un format réutilisable par d'autres.

Il n'existe pas une technologie en gestion des connaissances mais un ensemble de technologies qui doivent s'intégrer afin de fournir aux collaborateurs une plateforme de partage solide, évolutive, flexible et facile d'utilisation.

1.4. Les contenus

Par contenus, nous désignons les connaissances elles-mêmes, sur lesquelles se centre la démarche de gestion des connaissances.

Le contenu peut faire référence à des informations externes, des documents internes relatifs aux projets, des compétences d'une équipe, ou encore des expertises au sein de l'organisation. Partager les connaissances ne signifie pas tout partager ; il est donc essentiel de définir, pour les différents types de contenu: Quels contenus sont considérés comme importants par l'organisation ou par l'équipe qui les exploite ? Quelles sont les règles appliquées à ce

contenu, par exemple quelles sont les règles de sécurité? Qui peut avoir accès à quels contenus ? Quels sont les besoins en matière de vocabulaire commun : y-a-t'il besoin d'une taxonomie ? Doit-elle être monolingue ou multilingue ?

1.5. Les procédures

Les procédures relatives au partage des connaissances doivent être identifiées, définies et mises en place : procédures de contribution, procédures de validation, procédures de stockage, procédures de partage.

D'autres procédures, plus spécifiques, peuvent être également prévues et même instaurées au niveau des processus organisationnels. Par exemple : les procédures de capture systématique des leçons apprises après une activité ou un projet ou les procédures d'évaluation des performances des collaborateurs en matière de partage des connaissances.

1.6. Les mesures

Les mesures concernent l'ensemble des instruments mis en œuvre afin d'évaluer les progrès réalisés dans le cadre de la démarche en gestion des connaissances.

Les mesures peuvent être prises à l'échelle de l'organisation, afin de considérer comment l'organisation progresse dans la gestion de son capital intellectuel, par exemple à travers une démarche de type 'Balanced Scorecard', ou elles peuvent être spécifiques au projet initié à une plus petite échelle, par exemple au niveau de la communauté de pratique pour laquelle le responsable vérifiera, régulièrement, le niveau de satisfaction des membres ou encore la dynamique de l'espace de partage.

Paragraphe 2-Les conditions nécessaires au processus

Les connaissances naissent, selon Nonaka et Takeuchi (1997), d'une interaction entre deux types de connaissances. D'une part, les connaissances explicites, qui sont des connaissances clairement articulées et qui peuvent être conservées sur un support écrit, et les connaissances tacites qui sont non-codifiées voire non-codifiables. Le degré de création est cependant dépendant de certaines conditions. Nonaka et Takeuchi (1997) en identifient cinq nécessaires à la mise en place de ce qu'ils nomment la « spirale de création de connaissances » : l'intention, l'autonomie, la fluctuation ou le chaos créatif, la redondance, la variété requise.

-L'intention prend forme dans la stratégie de l'organisation, c'est un cap donné en matière des connaissances à créer auquel doivent adhérer les membres de l'organisation. C'est cette intention qui permet de juger la valeur des connaissances créées, « c'est une échelle de valeur nécessaire » (Nonaka et Takeuchi, 1997) ;

-L'autonomie, par le biais d'un principe de spécification critique minimum (Morgan, 1986 dans Nonaka et Takeuchi (1997)), offre une large latitude pour la création de connaissances et la recherche de réponses nouvelles par un champ d'évocation plus large pouvant faire appel à un plus grand nombre de programmes (March et Simon, 1964) ;

-La fluctuation ou le chaos créatif est une technique qui permet d'opérer une rupture périodique des routines et des habitudes. Dans le management japonais décrit par Nonaka et Takeuchi (1997), cet état de fluctuation s'obtient par le biais de l'ambiguïté stratégique qui conduit à une ambiguïté interprétative (1997). Cette dernière étant source d'interprétations différentes par les membres de l'organisation qui, par le dialogue et la communication de leurs interprétations, enrichiront les réponses potentielles.

-La redondance et la variété acquise ont pour objet de permettre aux membres de l'organisation une meilleure compréhension de cette dernière dans sa globalité. Ces corollaires de l'organisation plate et flexible que prônent Nonaka et Takeuchi (1997) se traduisent par un accès à un ensemble d'informations plus varié que celui jugé nécessaire ou encore par des rotations de personnels.

Ces cinq conditions vont être favorables à la réalisation du cycle de création de connaissance dans l'organisation.

Section 3-Implications pour l'organisation et pour les individus

Cette troisième et dernière section du second chapitre aborde les implications du partage des connaissances à la fois pour l'organisation et pour les individus. Un premier paragraphe traitera de la question de l'arbitrage entre la création et la conservation, un second paragraphe s'intéressera aux implications pour le personnel et enfin un troisième paragraphe traitera des dispositifs de gestion de connaissance les plus cités dans la littérature.

Paragraphe 1- Arbitrage création / conservation

Si une des raisons d'être de la gestion des connaissances se situe au niveau de la maîtrise de la ressource stratégique (connaissances), alors un des défis auxquels doit répondre la gestion des connaissances est l'arbitrage se situant au niveau de l'équilibre entre conservation et création

de connaissances. Ce dilemme est d'autant plus saillant dans le cas des entreprises familiales, entreprises connues pour leur penchant démesuré pour le conservatisme.

Selon Prax (2000), la gestion des connaissances est un processus de création, d'enrichissement, de capitalisation et de diffusion de savoirs qui implique tous les acteurs de l'organisation, en tant que consommateurs et producteurs. Selon une analyse faite par Romain Tursi dans sa thèse²⁵, cette définition laisse apparaître deux pôles : un pôle de création (création et enrichissement) et un pôle de conservation (capitalisation et diffusion). Ces deux pôles peuvent être interprétés comme les deux extrémités d'un axe de gestion de connaissances allant de « tout conserver » à « tout créer ».

Ainsi la gestion des connaissances fait face à la problématique du subtil équilibre entre création et conservation, identité et recherche d'altérité. En effet, la sécurité sous l'angle de la stabilité et du maintien des connaissances qui ont fait la force de l'organisation ne doit pas se traduire par une dangereuse ossification de ces connaissances, c'est-à-dire une cristallisation qui ne permettrait plus d'évolution. Il s'agit selon Reix (1995) de ne pas tomber dans le piège d'un conformisme risqué à long terme en croyant que la recette du succès d'hier peut suffire à conquérir l'avenir. Ce risque est exprimé par Nonaka et Takeuchi (1997) sous l'expression « suradaptation aux succès passés » qu'ils utilisent pour comprendre la défaite de l'Armée Impériale Japonaise face à l'Armée des Etats-Unis lors de la seconde guerre mondiale. Enfermées dans la certitude des paradigmes militaires qui avaient fonctionné lors des précédentes guerres les troupes japonaises avaient ainsi payé un lourd tribut pour avoir privilégié l'adaptation à l'adaptabilité.

Ainsi si les stratégies de conservation présentent un intérêt en termes d'efficience à court terme comme le note Reix (1995), elles ne contribuent pas à une dynamique de long terme.

En effet, que l'on considère l'environnement comme une donnée ou un paramètre, celui-ci est nécessairement conduit à changer et l'organisation devra donc être moins capable de s'y adapter à défaut d'avoir initié cette évolution.

Paragraphe 2-Implication pour les salariés : enrichissement ou dépossession des savoirs des salariés ?

Les barrières fréquemment rencontrées dans la démarche de gestion et de partage des connaissances sont les suivantes (Thierry Creusot, 2003):

²⁵ Les défis de la gestion des connaissances en contexte interculturel, Romain Tursi (2006)

- manque de motivation dans le partage, reflété par la question : *‘pourquoi devrais-je partager mes connaissances?’*
- manque de formation et d’information par rapport aux moyens mis à disposition pour le partage, reflété par la question : *‘comment dois-je partager mes connaissances ?’*
- manque de direction stratégique et opérationnelle, reflété par la question: *‘quelles sont les connaissances utiles que je dois partager ?’*

Avant que la plupart des salariés s’approprient le KM et qu’ils s’impliquent dans le processus de capitalisation, une phase de résistance au changement est observable. Ce manque de motivation de la part des salariés est justifié par leur crainte de perte de pouvoir. En effet, partager l’information et la connaissance constitue une transaction dans laquelle ce qui est donné et ce qui est reçu n’est pas nécessairement visible, ni quantifiable et n’agit que faiblement sur les motifs de satisfaction. Le partage d’information agit plus profondément dans la manière de pensée de l’individu : beaucoup l’assimilent à une perte de pouvoir ou de crédibilité.

Il existe le même genre de pouvoir par détention de l’information au niveau des services de l’entreprise. Les experts craignent une perte d’influence voire une dépossession de certaines de leurs attributions. Les services veulent ainsi garder le contrôle de l’information dont elles sont émettrices pour pouvoir conserver un certain pouvoir dans l’organisation. Cette approche rejoint fortement les théories de Crozier et Friedberg (1977) sur la formation des zones de pouvoir.

Cette crainte des individus ou des groupes de perdre des avantages concurrentiels internes dans l’entreprise permet d’envisager le KM en tant que dualité contradictoire. Il peut en effet être perçu comme un enrichissement collectif grâce au déploiement des connaissances et donc à l’augmentation des potentiels des salariés à acquérir des savoirs et savoir-faire. Contrairement à cela, il peut être considéré que le KM est une dépossession du savoir des salariés pour deux raisons : la première consisterait à dire qu’il contribue à déshumaniser les connaissances, c’est à dire enlever l’appartenance d’une connaissance à un salarié en vue de la standardiser. La deuxième, est une conséquence de la première : la déshumanisation de la connaissance débouche sur une dépersonnalisation des compétences, à savoir que l’organisation stocke les expertises pour n’avoir plus à craindre des départs des salariés. Les salariés sont ainsi mis à l’écart de leur propre connaissance au nom de l’intérêt collectif, ce qui entraîne pour eux des pertes de sens et donc d’implication dans le processus.

D'un point de vue plus sociologique, un débat de fond est envisageable : le salarié est-il acteur dans le processus de capitalisation et de transmission des connaissances ou bien est-il contraint par l'organisation? On peut le considérer comme acteur puisqu'il est le seul à pouvoir agir sur son employabilité, à lui de s'approprier les savoirs et savoir-faire pour devenir compétitif et productif dans son entreprise. En s'impliquant dans le processus du KM, il échange des connaissances et en acquiert d'autres.

En conséquence, il peut valoriser ses expériences dans une autre entreprise, ce qui relève d'une stratégie d'acteur maître de son capital de connaissances. L'alternative, qui est aussi complémentaire, consiste à percevoir le salarié comme élément contraint par l'organisation. En effet, on peut supposer que les salariés deviennent interchangeables puisqu'ils peuvent acquérir les savoirs développés par d'autres. Un salarié absent peut donc être remplacé par un autre ayant des connaissances similaires. Cette option permettrait donc à l'entreprise d'en demander plus de la part des salariés, c'est à dire d'en savoir plus, d'être plus productif. En conséquence, ils seraient contraints d'acquérir un certain niveau de connaissances pour pouvoir faire face à la demande interne, ce qui causerait du stress engendré par la pression de l'organisation.

Ce débat actuel sur la propriété et l'appropriation de la connaissance, ainsi que le rôle des salariés dans la mise en place du KM est accentué par les points de vue des syndicats.

Paragraphe 3 : Les dispositifs structurels

Selon sa stratégie et sa culture, chaque entreprise développe ses propres dispositifs de partage des connaissances, malheureusement ces derniers ne sont que la partie visible de l'iceberg puisque le partage se fait via d'autres canaux beaucoup moins visibles et moins identifiables. Le partage des connaissances tacites, les échanges informels en font partie.

Toutefois, nous avons jugé nécessaire de présenter quelques aspects visibles des dispositifs structurels pouvant être mis en place par une entreprise s'impliquant dans une démarche de KM.

Les trois dispositifs structurels choisis sont les suivants :

- Le parrainage
- La communauté de pratique
- La révision après action ou "lessons learned"

Ce choix s'explique par le fait que ce sont les dispositifs les plus cités dans la littérature.

3.1. Le Parrainage

Le parrainage est un processus permettant le transfert de culture et d'expertise technique entre un collaborateur considéré comme senior (le parrain) et un collaborateur plus junior (le filleul).

Si le filleul est un nouveau venu dans l'organisation, le parrainage lui permettra également de s'acclimater beaucoup plus rapidement à son nouvel environnement en l'introduisant à ses collègues.

Le parrainage se réalise concrètement via la sélection d'un parrain qui va accompagner et développer les compétences de son filleul par le biais d'activités conçues spécifiquement pour lui. Ces activités tiennent compte des besoins spécifiques du filleul ainsi que de ses facultés d'apprentissage sur le terrain.

Le parrain peut, par exemple, aider son filleul :

- En lui expliquant les procédures en cours dans l'organisation et en lui proposant ensuite de mieux les appréhender par l'application sur le terrain de certaines de ces procédures
- En lui indiquant où trouver l'information nécessaire à la réalisation de certaines tâches ainsi que les personnes à contacter en cas de difficultés.

Par rapport au parrainage, un programme de formation traditionnel est souvent trop peu flexible ou trop générique pour pouvoir faire face aux besoins de formation spécifique de chaque collaborateur. Le parrainage individuel permet de mettre en place une approche souple, adaptée et adaptative afin de développer les compétences individuelles du collaborateur parrainé.

Le parrainage joue donc un rôle important dans le cadre du transfert des connaissances et pour l'acquisition de nouvelles compétences sur le terrain :

- le parrain aide le filleul à assimiler les aspects techniques inhérents à sa fonction de façon évolutive et adaptée à son niveau de compétences; le filleul peut ainsi acquérir rapidement une autonomie dans le cadre de l'exercice de ses fonctions
- le filleul peut également découvrir rapidement, grâce à son parrain, '*qui fait quoi et comment*' au sein de l'organisation et mettre en place le réseau relationnel indispensable au développement de ses compétences dans le cadre de sa fonction.

3.2. La Communauté de Pratique

La communauté de pratique est constituée par un groupe de personnes - les membres de la communauté - qui se rassemblent afin de partager des informations et apprendre les uns des autres.

La communauté de pratique s'articule autour d'une pratique commune : travail commun, intérêt professionnel commun ou encore méthodes, techniques, outils communs.

Une communauté de pratique rassemble des personnes qui se réunissent face à face mais peuvent également interagir virtuellement. Dans ce contexte, un outil de collaboration assurant l'interaction et la discussion entre les membres de la communauté est nécessaire.

Une communauté permet la mise en place d'un système de partage de connaissances où chaque membre contribuant au partage des connaissances est aussi bénéficiaire parce qu'il a accès aux connaissances partagées par les autres membres.

La communauté de pratique est donc une solution efficace qui doit être considérée dans le cadre de la mise en place d'un système de partage de connaissances entre des collaborateurs exerçant une fonction semblable au sein de l'organisation.

De par sa nature, la communauté de pratique peut être assimilée à une communauté d'apprentissage :

- la communauté de pratique s'articule autour de la volonté de partager, entre les personnes membres de la communauté, des ressources communes relatives au travail afin de permettre à chacun d'apprendre sur base de ces ressources communes
- ce mode particulier crée donc une forme communautaire d'apprentissage qui valorise, de façon prioritaire, l'interaction, la coopération et la collaboration en ligne, favorisant ainsi le transfert de connaissances entre les membres de la communauté.

3.3. La Révision après Action ou « lessons learned »

La révision après action est une discussion qui permet aux collaborateurs impliqués d'apprendre sur base d'événements et d'activités passés pourquoi cela s'est passé ainsi, quels sont les faits qui se sont bien déroulés, quels sont ceux qui se sont moins bien déroulés et sont donc susceptibles d'amélioration, et surtout quels sont les apprentissages qui peuvent être retirés de cette expérience.

La révision après action est excellente pour expliciter des connaissances tacites mises en œuvre lors d'une activité, pour les capturer et ainsi les transférer.

Les sessions de révision après action permettent d'appréhender et de comprendre les forces et les faiblesses des activités menées, en incluant les performances de chaque collaborateur impliqué dans le projet, l'équipe de projet dans son ensemble et les processus mis en oeuvre.

En dépit de leur nom ('après action'), les discussions de révision après action ne doivent pas nécessairement être réalisées en fin d'activité ou de projet.

Au contraire, elles doivent être menées après chaque étape ou événement important du projet ou de l'activité en cours. Les collaborateurs peuvent ainsi retirer immédiatement les leçons apprises et les appliquer dans le cadre de leur travail quotidien.

La révision après action prend la forme d'une simple réunion qui peut durer, selon les éléments à aborder, quelques heures, un jour, voire quelques jours.

Si l'organisation ou l'équipe dispose d'un intranet ou d'une bibliothèque de documents, il peut être intéressant d'y réserver un espace pour stocker les résultats des révisions après action de façon à ce que ceux-ci soient facilement identifiables par les collaborateurs impliqués dans des problématiques similaires.

Quel que soit le format de la révision après action, il est important de souligner qu'il s'agit d'une réunion d'apprentissage, non de critiques. Il est vital que ces réunions ne soient pas considérées comme des évaluations de performances, bonnes ou mauvaises.

La sélection de l'une ou l'autre méthode dépend du type de connaissances qui doit être capturé et partagé ainsi que du nombre de personnes impliquées dans les processus de partage.

CHAPITRE III : TYPOLOGIE DES MODELES DE TRANSFORMATION ET DE CREATION DES CONNAISSANCES

Section 1-Les modèles mécanico-statiques

Cette première section du troisième chapitre traite de la première classe des modèles de transformation et de création des connaissances. Ces modèles ont la particularité d'offrir une vision trop statique du processus de gestion des connaissances. Cette catégorie regroupe quatre modèles : le modèle d'Huber (paragraphe 1), le modèle de Boisot (paragraphe 2), le knowledge management life cycle (paragraphe 3) et enfin le waterfall model (paragraphe 4).

Paragraphe 1-Le modèle d'Huber

Le modèle d'Huber (1991) mêle la gestion de l'information et celle de la connaissance à travers un processus d'apprentissage. Selon Huber, si une unité apprend, toute l'organisation

pourra avoir accès à la connaissance nouvelle. Le modèle décrit par Huber repose ainsi sur la relation entre l'apprentissage et le traitement de l'information par les individus. Ce processus passe par quatre étapes : l'acquisition de connaissance, la distribution de l'information, son interprétation et sa mémorisation.

➤ **ETAPE 1 : L'acquisition de la connaissance ou de l'information**

L'acquisition est rendue possible via cinq processus :

- **L'apprentissage congénital** qui prend forme grâce aux connaissances héritées du passé de l'organisation. Une organisation fonctionne alors sur la base de connaissances élaborées et accumulées à travers une longue période de temps;
- **L'apprentissage par l'expérience** qui résulte le plus souvent d'efforts non- intentionnels. Si les apprentissages dus à des expérimentations sont fréquents, le hasard reste un procédé courant ; ce qui pourrait s'apparentait à des « routines organisationnelles » au sens d'Agyris et Schon.
- **L'apprentissage par procuration** qui constitue l'apprentissage par imitation. Non pas qu'il s'agisse d'un apprentissage comportementaliste, mais l'organisation prend exemple sur une autre (*le benchmarking*).
- **L'apprentissage par greffe** qui prend place lors de l'entrée de nouveaux individus dans l'organisation. Que ce soit par embauche ou croissance externe, l'organisation apprend de ses nouveaux entrants ;
- **La recherche** qui est une source d'apprentissage constante pour l'organisation. Elle se fait par la veille stratégique, la recherche spécifique ou par un suivi des performances de l'entreprise...

➤ **ETAPE 2 : La distribution de l'information**

La distribution est le processus par lequel les membres d'une unité regroupent les informations qu'ils ont acquises et les partagent.

L'information provenant de plusieurs sources est mise en commun avant de « remonter » ou d'être redistribuée à d'autres unités ou départements. Ici, la problématique est de déterminer le type d'information à distribuer. On remarque ainsi que les unités recueillent de nombreuses informations pas toujours pertinentes, mais qu'en plus elles *ne savent pas nécessairement tout ce qu'elles savent*. Ces lacunes peuvent être comblées par une distribution efficace de

l'information. Pour Huber, l'apprentissage est d'autant plus efficace que l'ampleur de la distribution est importante. Cette étape est donc un élément moteur du processus.

➤ **ETAPE 3 : L'interprétation de l'information**

Cette étape renferme un processus qui donne du sens à l'information. Par ce processus, les individus cherchent à comprendre les événements, à les déchiffrer et à étudier les résultats de cette analyse. Cette démarche entraîne un apprentissage si les membres de l'organisation assurent un partage des interprétations et des analyses. Une analyse commune permet à l'organisation de bénéficier d'une compréhension des théories en usage (Argyris), voire de leur possible redéfinition. Ce partage est possible par :

- l'uniformité des cartes cognitives, car l'interprétation est facilitée par un langage et un processus de compréhension communs ;
- la richesse des médias de communication, qui représente une capacité de changement des représentations mentales dans un intervalle de temps spécifique ;
- la charge d'information qui définit le volume maximal adéquat d'informations que traitent les unités de l'organisation ;
- le « désapprentissage » et ses effets. Les individus doivent « effacer » certaines connaissances de leur mémoire pour en apprendre d'autres. Ce processus a des conséquences « psychologiques » sur les membres de l'organisation qui remettent en question leurs connaissances actuelles.

➤ **ETAPE 4 : La mémorisation de l'information.**

Une fois le processus arrivé à ce stade, il est nécessaire que l'organisation, par l'intermédiaire de ses membres, stocke la connaissance dans sa *mémoire organisationnelle* étant donné que les mémoires individuelles ne retiennent la connaissance que pendant le temps de présence de l'individu dans l'organisation. Les NTIC et les bases de données jouent ici un rôle important même si les mémoires informatiques limitent le stockage d'informations tacites.

Les travaux d'Huber sont d'un intérêt certain car ils représentent une première approche d'un processus de management de l'information et de la connaissance et il associe les phénomènes d'apprentissage à ce processus. En revanche la limite principale de son modèle réside dans la confusion entre information et connaissance. Huber appartenant à l'école « cognitiviste », les termes de « connaissances » et d'« information » sont presque substituables. Nous sommes en

opposition avec cette idée puisque nous nous sommes efforcés de montrer que l'information est foncièrement différente de la connaissance.

Paragraphe 2- Le modèle de Boisot

Les travaux de Max Boisot (1995) cherchent à montrer comment l'information issue d'un environnement chaotique est transformée en connaissance par l'intermédiaire d'un cycle d'apprentissage social faisant intervenir la dimension culturelle. Le modèle de Boisot, développé au cours de sa thèse, est le modèle *I- Space*, « l'espace de l'information ».

Ce modèle est basé sur trois dimensions : l'espace Epistémologique, de l'Utilité et de la Culture pour former une représentation en trois dimensions dans laquelle les flux et les dynamiques des informations et des connaissances sont exploitables et au travers duquel la création et la diffusion de connaissances sont explicables.

La création de la connaissance active les trois dimensions de l'*I- Space* selon un processus particulier. L'examen de cette séquence montre comment ces trois dimensions interagissent pour construire graduellement une connaissance à partir des mouvements d'une information dans un champ de données. Elle se schématise sous la forme d'un mouvement cyclique décomposable en six séquences :

- SCANNING : Tout d'abord, il est nécessaire de scanner l'environnement d'information pour identifier les opportunités et les menaces généralement disponibles dans des données dissimulées au sein de petits groupes, à savoir des signaux faibles.

Lors de cette première phase, le principal problème est lié à la dissonance cognitive qui permet aux individus de filtrer ou de bloquer les stimuli externes venant d'une donnée ou d'une information. Les informations choisies par l'individu sont donc des informations à haute valeur ajoutée.

- SELECTION : Ces nouvelles informations trouvées passent ensuite dans la phase de résolution de problèmes, durant laquelle elles vont être structurées et définies avec plus d'exactitude afin d'éliminer au maximum l'incertitude toujours liée à cette intuition.

La seconde phase fait appel à des processus de sélection de « bonnes ou de mauvaises » informations. Mais ces informations sont aussi choisies en fonction des connaissances existantes chez les individus.

- **ABSTRACTION** : L'abstraction consiste en la généralisation de l'application de la nouvelle connaissance codifiée par des tests dans des situations multiples.

L'abstraction est classiquement limitée par les habitudes qui limitent la réflexion. Les barrières à la codification sont tout aussi nombreuses et constituent à un frein à la diffusion. L'absence de volonté de communication semble être le facteur le plus déterminant à ce sujet.

- **DIFFUSION** : Une fois la certitude de l'utilité de la nouvelle connaissance installée, l'organisation la diffuse en son sein afin qu'elle devienne disponible pour le plus grand nombre d'individus.

La diffusion est accélérée par les NTIC qui permettent de transmettre à des coûts de moins en moins élevés les connaissances installées.

- **ABSORPTION** : Une fois la phase de diffusion terminée, intervient celle d'absorption qui intériorise la nouvelle connaissance au travers d'une utilisation

L'absorption est freinée par les valeurs profondément enfouies dans des habitudes inconscientes. Le déblocage d'une telle situation se réalise par deux options, la première est le rejet total de la nouvelle connaissance et la deuxième est la transformation majeure des croyances passées.

- **IMPACT** : La dernière phase du processus d'apprentissage est l'impact, ce qui signifie que la nouvelle connaissance s'enfouit dans les pratiques concrètes comme les artefacts, les règles de l'organisation ou les schémas de croyances.

Les freins consistent essentiellement à ne pas trouver d'applications valorisantes à la nouvelle connaissance.

Paragraphe 3- Knowledge management life cycle

Nissen et al (2000) ont développé un modèle de cycle de vie associé à la gestion des connaissances ; ce modèle est porté par une nouvelle vision de l'analyse et de l'observation des différents flux des connaissances au sein de l'organisation.

En se basant sur une revue de la littérature [Despres and Chauvel 1999, Gartner Group 1999, Davenport and Prusak 1998, Nissen 1999], ils synthétisent leurs différents travaux sur le cycle de vie du modèle de knowledge management sous la dénomination « Amalgamated KM life cycle model » comme on peut le voir dans le tableau²⁶ ci-dessous :

Model	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6
Despres and Chauvel	Create	Map/ bundle	Store	Share/ transfer	Reuse	Evolve
Gartner Group	Create	Organize	Capture	Access	Use	
Davenport & Prusak	Generate		Codify	Transfer		
Nissen	Capture	Organize	Formalize	Distribute	Apply	
Amalgamated	Create	Organize	Formalize	Distribute	Apply	Evolve

Ce modèle décrit un cycle continu constitué de six phases représentant les flux de la connaissance au sein de l'organisation : 1) creation, 2) organization, 3) formalization, 4) distribution, 5) application, and 6) evolution (Nissen & Levitt, 2002).

Le cycle de vie commence avec la phase de création où de nouvelles connaissances sont générées dans l'organisation, suivit de la phase d'organisation et de cartographie des connaissances à travers l'usage de taxonomies, d'ontologie ou de répertoires, vient ensuite la troisième étape qui est celle de la formalisation ou de l'explicitation des connaissances. Pour ce qui est de la quatrième étape, elle met en exergue la capacité à partager et distribuer ces connaissances au sein de l'organisation pour ensuite être utilisées et appliquées (phase 5) pour la résolution de problème ou la prise de décision. Enfin la sixième étape reflète l'apprentissage organisationnel à travers l'évolution de la connaissance qui déclenche à nouveau la création...

Il est important de souligner que ce modèle est généralement itératif et qu'il implique des boucles de feedback entre les différentes étapes.

Voulant aller plus loin dans leurs recherches sur les modèles de cycle de vie, Nissen et al. observent que la couverture des systèmes d'information et des pratiques commerciales existants, par les phases du cycle de vie, n'est pas vérifiée. Par exemple, de nombreux systèmes et pratiques sont identifiés dans la littérature, mais ils couvrent seulement trois des

²⁶ Tableau issu de l'article « An extended model of knowledge flow dynamics » (Nissen, 2002, p 255)

six phases du cycle de vie: organisation, formalisation et distribution des connaissances. Sinon, relativement peu de systèmes et de pratiques se trouvent correspondre aux trois autres phases: l'application, l'évolution et la création des connaissances. Nous observons donc une relative abondance de systèmes et pratiques disponibles pour soutenir les trois phases du cycle de vie KM et une pénurie pour les trois autres phases.

Paragraphe 4 - A Waterfall Model of Knowledge Management

Remarquant que le management du processus de gestion de connaissances -en lui-même- a été souvent ignoré dans les modèles existants et en vue de répondre à cette problématique, Sun (2004) a divisé les étapes principales du knowledge management en des processus plus pointus. Le knowledge management va au-delà du stockage et de la manipulation des données ou même de l'information, le knowledge management est une discipline qui se focalise sur le « processing » des connaissances et sur la gestion qui leur est adéquate.

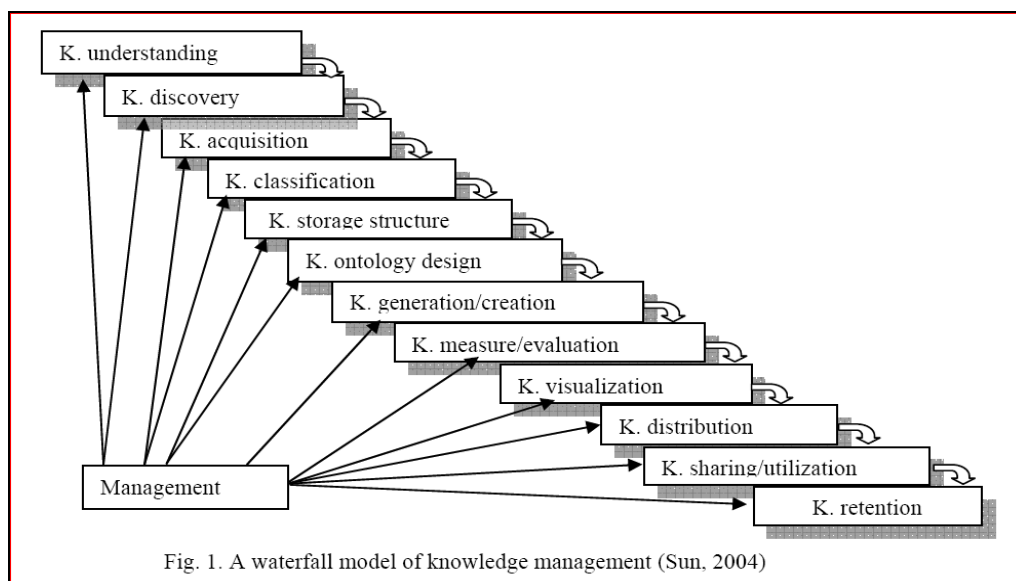
Sun (2004) distingue alors les étapes suivantes :

- Understand and use knowledge
- Discover and expand knowledge
- Capture, and acquire knowledge from a variety of sources
- Select, filter and classify the existing knowledge
- Define storage structures for saving knowledge
- Design ontology of knowledge
- Generate, adapt and/create new knowledge
- Measure and/or evaluate knowledge
- Visualized knowledge
- Distribute and/or transfer knowledge to other organization or individuals
- Recommend, share, utilize/apply and sell knowledge
- Retain and maintain knowledge as an asset

La gestion du traitement des connaissances pour chacune de ces étapes inclut l'analyse, la planification, la collaboration, la coordination et toutes les autres fonctions du management. Sur la base de tous ces aspects du KM, Sun (2004) a développé ce qu'il appelle le « waterfall model » ou encore le modèle en cascade pour expliquer la fonction du knowledge management.

La séquentialité des étapes de traitement est pragmatique plutôt que précise, les étapes de traitement ne sont pas forcément exécutées de façon séquentielle, parce que certaines des étapes futures sont parfois la base d'étapes antécédentes du modèle. Par exemple, la connaissance ontologique constitue la base pour la suite de la procédure de connaissances y compris le stockage, la production, la création et le classement. La création des connaissances peut être parfois le résultat du partage des connaissances, tandis que le partage des connaissances pourrait également déboucher sur la création de nouvelles connaissances. Par conséquent, les étapes de traitement de ce modèle sont interreliées logiquement et systématiquement.

Ce modèle a la qualité de donner une vue d'ensemble sur les fonctions du KM et de comprendre l'interrelation entre chacune de ses étapes. Toutefois, ce « waterfall » modèle ne peut couvrir certains aspects du KM, une spirale ou un modèle itératif de KM est nécessaire pour illustrer les relations entre les étapes de traitement dans ce modèle en cascade issu de l'article de Hao et Sun (2006, p 5) « HSM for knowledge » :



Section2-Les modèles dynamico-interactifs

Cette section propose la deuxième catégorie des modèles de transformation et de création des connaissances. Ces modèles se caractérisent par la vision globale et interactive qu'ils offrent du processus de transformation des connaissances. Nous en distinguons deux : le modèle de Sveiby (paragraphe 1) et le modèle de la Marguerite (paragraphe 2).

Paragraphe 1-Le modèle de Sveiby

Karl Erik Sveiby (2001) analyse les modes de transformation de la connaissance à travers les trois structures et tente de répondre aux dix questions stratégiques posées par la théorie des connaissances. Il étend les modes de transformation de l'information et de la connaissance à l'ensemble des trois structures : la structure interne, la structure externe et les compétences. Il étudie ainsi les flux de transfert et de conversion de connaissances.

- Les conversions de connaissances entre les individus

Les connaissances sont modifiées en fonction du niveau de communication et de confiance établi entre les individus. La principale problématique revient à comprendre dans quelle mesure les individus sont prêts à partager ce qu'ils savent.

- Les conversions des connaissances entre les individus et la structure externe

Les connaissances détenues par l'organisation sont transformées lors des relations avec les clients, les fournisseurs ou les partenaires. Les employés sont ici à même de transférer des connaissances vers les parties prenantes en organisant des rencontres avec ces derniers. Ces actions doivent principalement servir à construire la réputation de l'entreprise et à faciliter les remontées d'information.

- Les conversions de connaissances de la structure externe aux individus

Les employés détiennent, à tous les niveaux et toutes les fonctions de l'entreprise, des connaissances sur les relations entre l'entreprise et les parties prenantes. Les compétences des membres de l'organisation sont augmentées grâce à une socialisation accrue entre eux et la structure externe. Cette relation doit alors être capitalisée dans des systèmes d'information.

- Les conversions de connaissances entre les compétences des employés et les structures internes

Ce mode de conversion est le plus étudié dans le champ du management des connaissances. A l'origine de cette pratique, de nombreux projets d'Intelligence Artificielle ont tenté de modéliser la connaissance détenue par les experts dans les entreprises, pour les transférer à la

structure interne. Puis, ce sont les meilleures pratiques dans les différents unités d'une entreprise qui ont été formalisées et codifiées selon des méthodes de recueil d'expérience. De là est née une confusion entre l'information et la connaissance et l'avènement des outils technologiques dans les projets de management des connaissances. Conformément aux travaux de Sveiby, nous pensons que cette approche est nécessaire mais qu'elle se limite à la question des conversions des compétences et des connaissances tacites vers la structure interne. La solution ici est souvent présente dans les entreprises : elle passe par des outils de partage d'information, des moteurs de recherche et de catégorisation, une Gestion Electronique des Documents, etc. Selon Sveiby (2001), la clé de la réussite ne se trouve pas dans la sophistication des outils mais dans la mise en place d'un climat collaboratif et une implication du personnel dans l'utilisation des NTIC.

- Les conversions de connaissances de la structure interne vers les compétences individuelles

Ce mode de conversion est rendu possible si les connaissances ont été formalisées en amont (la situation précédente). Les connaissances deviennent alors des informations. Ces dernières doivent être utilisables dans l'action sinon l'investissement est inutile. Il est donc nécessaire de valoriser l'information disponible dans le Système d'Information en prouvant son influence sur les compétences des employés. Des solutions comme des espaces d'apprentissage (*e-learning*) ou des études de cas permettent d'améliorer l'interface homme-machine et d'articuler l'information disponible.

- Les conversions de connaissances au sein de la structure externe

Il s'agit ici de comprendre comment les clients utilisent le produit et ce qu'ils en pensent. Les informations récupérées auprès des fournisseurs, des partenaires et de ces clients peuvent se réaliser grâce à des enquêtes de satisfaction ou des présentations de produits. La réputation de l'entreprise est à nouveau développée par ce type d'initiative. Certains clients peuvent contribuer à enrichir l'image, à offrir des références prestigieuses et à proposer de nouvelles missions.

- Les conversions de connaissances au de la structure externe à la structure interne.

L'entreprise peut également convertir les connaissances de ses partenaires et de ses fournisseurs. La question est de savoir si les entreprises apprennent des alliances stratégiques

et créent des connaissances à partir de celles-ci. Il peut également s'agir de la mise en place d'un système de relation fournisseurs, de relation clients et de partenariats temporaires pour développer certains types de produits. Certains clients contribuent à la composante interne en proposant des projets comportant à la fois des enjeux et des difficultés et un élément pédagogique majeur offrant l'occasion d'élaborer de nouvelles méthodes. L'Intelligence Economique peut également jouer un rôle important dans l'identification de menaces ou d'opportunités sur le marché.

- Les conversions de connaissances de la structure interne à la structure externe

L'organisation peut également augmenter la connaissance et la compétence de ses partenaires. Une relation gagnant-gagnant est alors mise en place. Les services personnalisés apportés au client, les extranets, les services *e-business* ou encore les *help-desks* permettent d'améliorer cette relation.

- Les conversions de connaissances au sein de la structure interne

La structure interne est le cœur de l'organisation. Elle doit donc favoriser l'intégration et les conversions de connaissances en son sein. Le management des connaissances est alors perçu comme le processus majeur pour favoriser ces flux. Ces problématiques sont à nouveau dominées par les solutions technologiques qui permettent d'identifier et de rationaliser le capital informationnel de l'entreprise : les données et les informations structurées et non structurées. Les bases de données et les systèmes d'information, voire les ERP, sont censées le permettre.

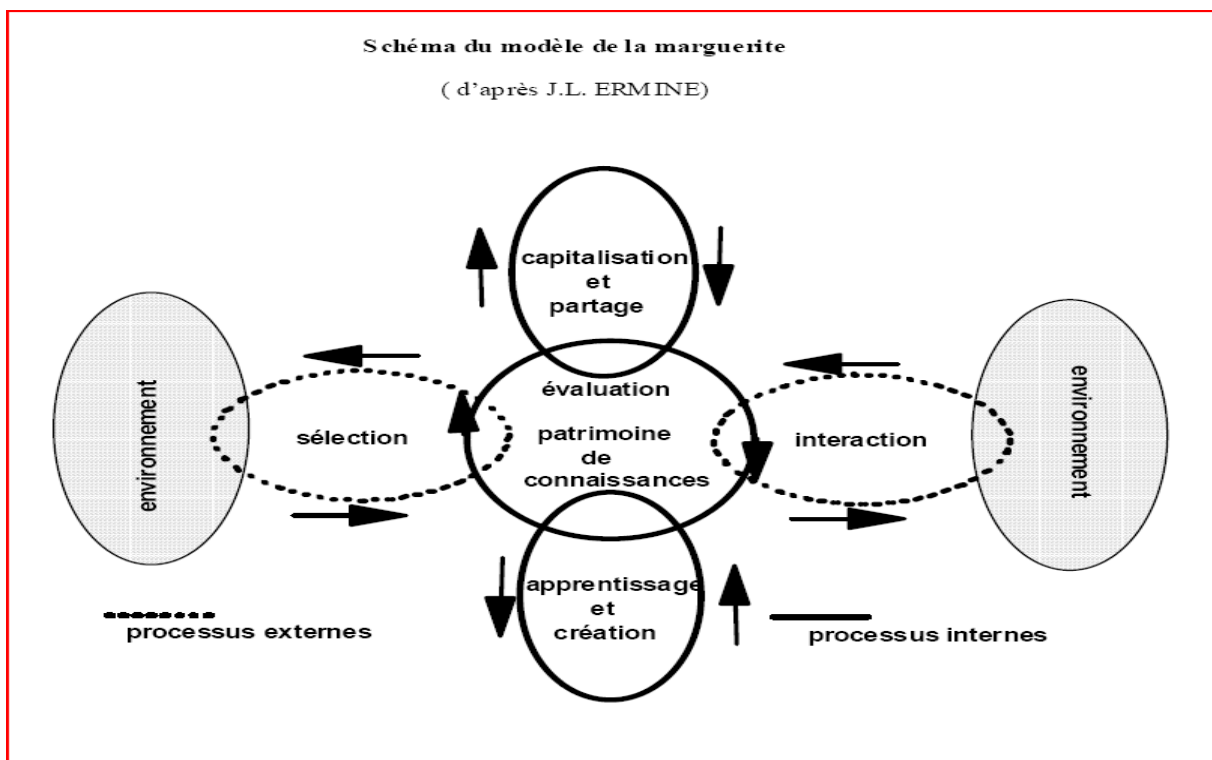
- Maximiser la création de valeur

Les différents modes de conversion que nous venons d'étudier existent de manière non coordonnées dans la plupart des entreprises. Une stratégie de management des connaissances est donc le mode opératoire pour coordonner ces différents modes. Il s'agit alors d'obtenir le soutien de la Direction et de dynamiser les processus d'apprentissage en remettant en cause certaines routines organisationnelles. Par exemple, les lourds investissements consentis dans les « outils de management des connaissances » obtiennent des taux d'utilisation très faibles en raison de l'absence d'un climat collaboratif et de l'absence d'une culture de partage de l'information.

Paragraphe 2-Le modèle de la Marguerite

Selon Ermine (2001), la gestion des connaissances est un ensemble de processus clés qui s'organisent selon un modèle, dit de la marguerite. Ces processus sont internes, comme la capitalisation et le partage, ou la créativité et l'apprentissage, et externes, comme la capitalisation et le partage, ou la créativité et l'apprentissage, et externes, comme l'intelligence économique ou la veille, ou comme la relation client, le marketing qui agissent comme un filtre sur les immenses potentialités de création et d'évolution des connaissances des entreprises.

Le KM c'est la gestion de ces processus et la prise en compte de leur rapport avec le patrimoine de connaissances de l'entreprise. On peut les décrire en quatre grandes classes, qui correspondent aux " pétales " de la marguerite et « une classe » qui correspond au cœur de ce modèle.



- *Le processus de capitalisation et de partage des connaissances*

C'est celui qui assure le partage (ou recyclage) de la ressource connaissance dans l'entreprise.

- *Le processus d'interaction avec l'environnement.*

Un système isolé de son environnement est un système mort. C'est particulièrement vrai pour les connaissances qui se nourrissent des flux d'information de plus en plus considérables qui proviennent de l'environnement de l'entreprise. Le processus qui transforme ces flux

d'information en capital de connaissances, utiles pour l'entreprise est complexe. C'est, entre autres, le processus de veille ou d'intelligence économique ou stratégique.

- *Le processus d'apprentissage et de création de connaissances*

C'est un processus endogène et collectif qui est à la base de l'évolution des connaissances. Il inclut la problématique de l'organisation apprenante (Learning organisation) et de la créativité.

- *Le processus de sélection par l'environnement*

Processus évolutionniste par excellence, de sélection des connaissances créées, par des critères de marché, d'acceptabilité..., à la fois économiques et socio-techniques, il inclut des problématiques de marketing, de relation client... Le problème du KM est d'intégrer ce type de problématique dans une relation forte avec les connaissances critiques de l'entreprise, notamment les connaissances des métiers, par exemple.

- A l'ensemble de ces processus, on peut en rajouter un cinquième, qui est entièrement interne au patrimoine de connaissances, puisqu'il s'agit du processus de son évaluation, évaluation qualitative, quantitative, financière... Il commence à exister des méthodes pour évaluer un capital intangible, notamment intellectuel, dans l'entreprise.

Cependant, il n'existe pas, à notre connaissance, une démarche complète permettant de valoriser, au sens large, un capital de connaissances.

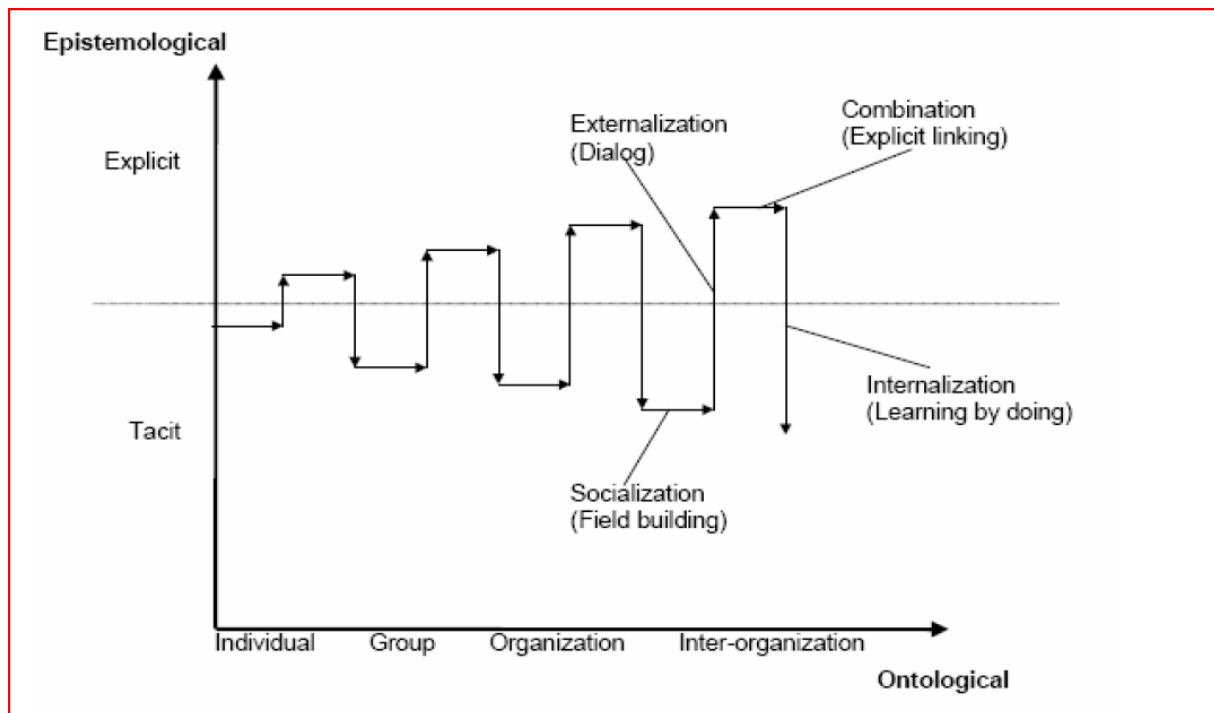
Section3 - Les modèles épistémo-ontologiques

Cette troisième et dernière section du troisième chapitre présente la troisième catégorie des modèles de transformation et de création des connaissances. Cette classe de modèles traite la connaissance à la fois selon les deux dimensions épistémologique et ontologique. On y distingue trois modèles : le spiral model of knowledge flow (paragraphe 1), le 7c model (paragraphe 2) et le modèle SECI (paragraphe 3).

Paragraphe 1-Spiral model of knowledge flow

Nissen et Levitt (2002) ont réadapté le modèle de la spirale SECI de Nonaka en proposant un modèle dynamique des flux de connaissances. Ce modèle a pour objectif de décrire comment

les connaissances coulent au sein d'une organisation moderne et quels sont les types d'interventions managériales qui peuvent être entrepris pour améliorer ces flux. Ce modèle incorpore les flux de connaissances au flux du travail quotidien au sein de l'entreprise dans l'optique d'une distribution des connaissances à travers l'organisation. Nissen et Levitt (2002) estiment que la gestion des connaissances ne peut être conduite de façon effective qu'une fois que le phénomène d'écoulement des connaissances est cerné. Au travail de Nonaka (Nonaka et al, 1996), Nissen et Levitt (2002) ont introduit une représentation dynamique du flux de connaissances donnant ainsi au modèle une plus grande fidélité et une meilleure représentation des dynamiques d'écoulement des connaissances et permettant aux différents processus de « knowledge-work » d'être sujet d'analyses et de comparaison. Ce modèle dynamique illustre la manière d'améliorer l'écoulement des connaissances à travers une organisation moderne comme on peut le voir sur la figure ci-dessous :



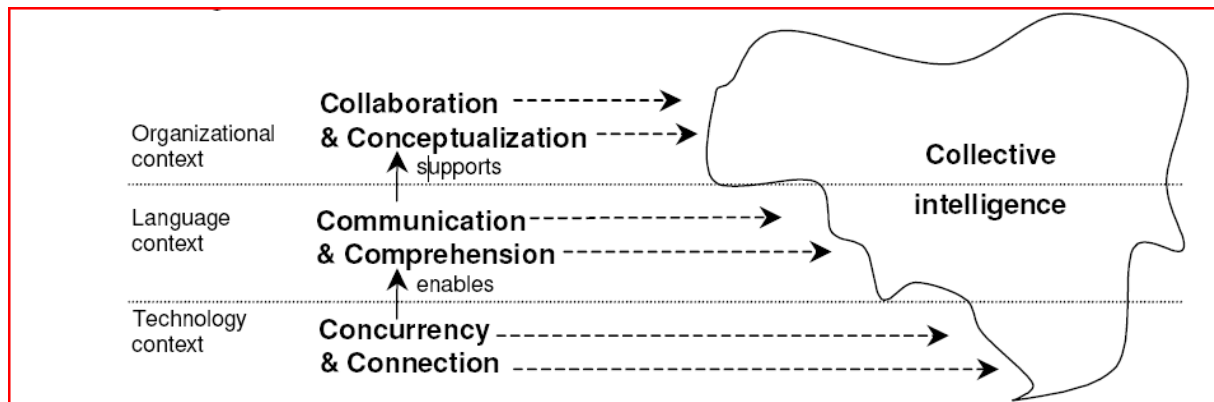
Ce modèle est défini selon des interactions entre les dimensions épistémologique et ontologique utilisées par Nonaka pour décrire le mouvement et la transformation des connaissances au sein de l'organisation.

Comme on peut le voir sur la figure ci-dessus, l'écoulement est caractérisé par les quatre processus du modèle SECI. On peut aussi voir quand est ce que chacun des processus de conversion est induit par l'un des éléments déclencheurs : le field building, le dialogue, l'explicitation des connaissances (linking and explicit knowledge) et le learning by doing.

Paragraphe 2- Seven C (7C) model of knowledge creation

Oinas-Kukkonen (2004) propose un nouveau modèle conceptuel pour comprendre la création des connaissances organisationnelles appelé « The 7C model ». Ce modèle soutient qu'il existe 7 éléments fondamentaux à la création de la connaissance : Connection, Concurrency, Comprehension, Communication, Conceptualization, Collaboration and Collective intelligence (Oinas-Kukkonen 2004).

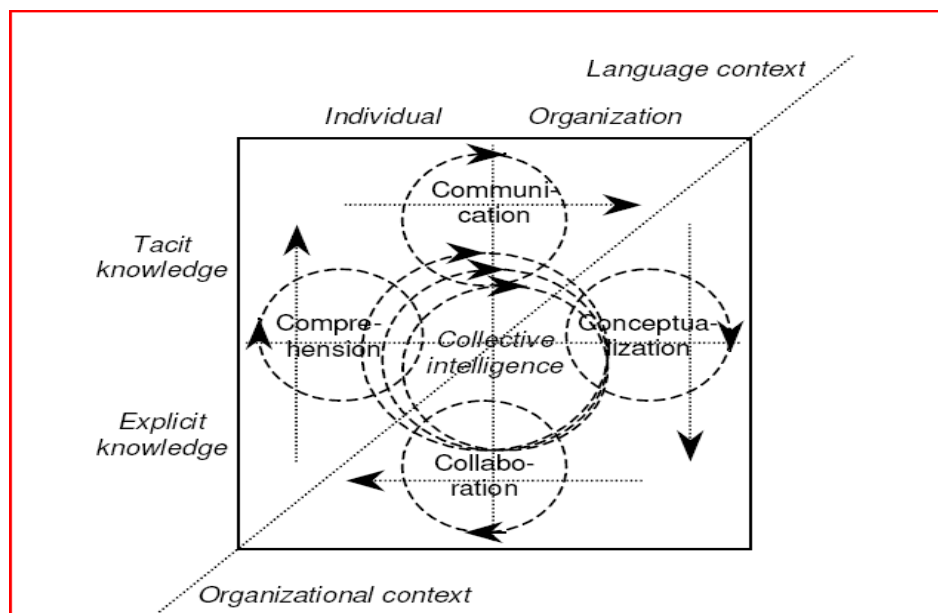
Le 7C model peut être décrit à travers différents niveaux d'abstraction. Lyytinen définit dans ce sens la technologie, le langage et le contexte organisationnel : dans un contexte technologique, le système d'information se limite à donner un aperçu sur comment les données sont traitées et stockées dans un matériel donné ; dans un contexte de langage, il apporte les moyens et l'environnement nécessaire à la compréhension et à la communication linguistique ; enfin dans un contexte organisationnel, il prend place en soutenant un processus organisationnel impliquant la collaboration et les interactions humaines comme dans le cas d'une prise de décision.



La création de la connaissance organisationnelle ne relève pas d'un processus linéaire mais plutôt d'un processus en spirale multi-cyclique.

Le modèle des 7C va sur les traces de Nonaka et Takeuchi (1995) en intégrant les orientations individuelle et organisationnelle et en soutenant l'idée que la création se fait à travers l'interaction entre les connaissances tacites et explicites. Le modèle s'imprègne aussi des travaux de Engelbart (1992) concernant les sous-processus de compréhension, communication et conceptualisation.

Les quatre sous-processus conduisant au sous processus central de la création des connaissances sont présentés dans la figure ci dessous:



-La compréhension : c'est un processus de surveillance et d'interaction avec l'environnement extérieur, intégrant l'intelligence résultant d'autres projets comme base pour identifier les problèmes, besoins et opportunités, transformant ainsi les connaissances explicites en connaissances tacites (Learning by doing, re-experiencing)

-La communication : c'est un processus de partage d'expérience entre les individus et donc de création d'une connaissance tacite sous forme de modèles mentaux et de savoir-faire technique ; il permet de mettre l'accent sur les besoins et les opportunités en intégrant le dialogue afin de tirer profit de décisions passées.

-La conceptualisation: c'est un processus de réflexion collective où les connaissances tacites se transforment pour former des concepts explicites et où ces concepts sont systématisés en un « knowledge system ». Ce processus permet de dresser une image plus ou moins compréhensible d'une réalité selon une démarche itérative et collaborative.

-La collaboration: c'est un vrai processus d'interaction d'équipe se manifestant à travers l'usage les conceptualisations produites dans le travail d'équipe et dans les autres processus organisationnels.

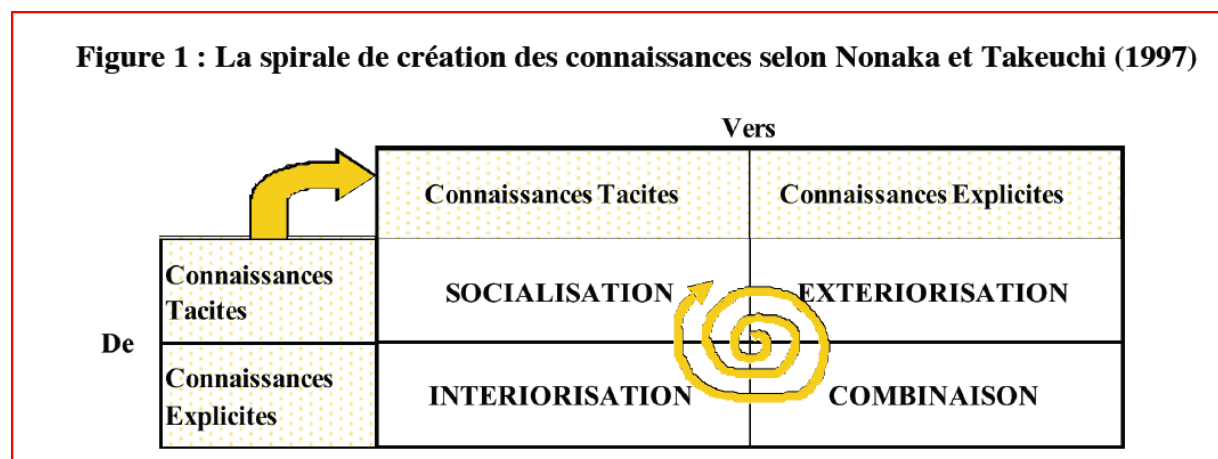
Alors que les concepts de compréhension et de communication du modèle des 7C sont similaires respectivement à l'internalisation et la socialisation dans le modèle SECI de Nonaka et Takeuchi, la conceptualisation et la collaboration ne trouvent pas d'éléments explicites leur correspondant dans ce modèle. Tout ce qu'on peut dire c'est que la conceptualisation dans le modèle des 7C inclut à la fois l'externalisation et la combinaison tandis que pour la collaboration, le peu de détails que nous avons ne nous permet guère d'avancer des hypothèses à ce sujet.

En définitive, s'il fonctionne comme décrit, en spirale et selon un mouvement dynamique, ce modèle contribuera à la croissance de la "togetherness" ou de l'intelligence collective : plus communément appelée la mémoire organisationnelle.

Paragraphe 3-Le modèle SECI

Le processus de création des connaissances par le biais de conversion successives est un processus cyclique et itératif que Nonaka et Takeuchi appellent « la spirale de la création des connaissances ». Cette spirale est un processus qui amplifie de manière organisationnelle les connaissances des individus qui font partie du réseau de l'organisation. La création est le fruit des cycles de conversions des connaissances tacites à explicites et inversement.

Ainsi selon Nonaka et Takeuchi, il y a création de connaissances quand deux types de connaissances se rencontrent. Ces rencontres donnent lieu à des conversions débouchant sur quatre modes de conversion des connaissances mis en lumière par les deux chercheurs japonais :



La socialisation convertit les connaissances tacites en de nouvelles connaissances tacites grâce aux interactions sociales et au partage d'expériences entre les membres d'une organisation. Le langage y est absent. Des habiletés, des schémas mentaux et la confiance mutuelle peuvent être créés grâce à l'« exemple en coprésence », l'empathie, le mimétisme ou tout simplement « être ensemble » (Baumard, 2002; Nonaka et al., 2000a).

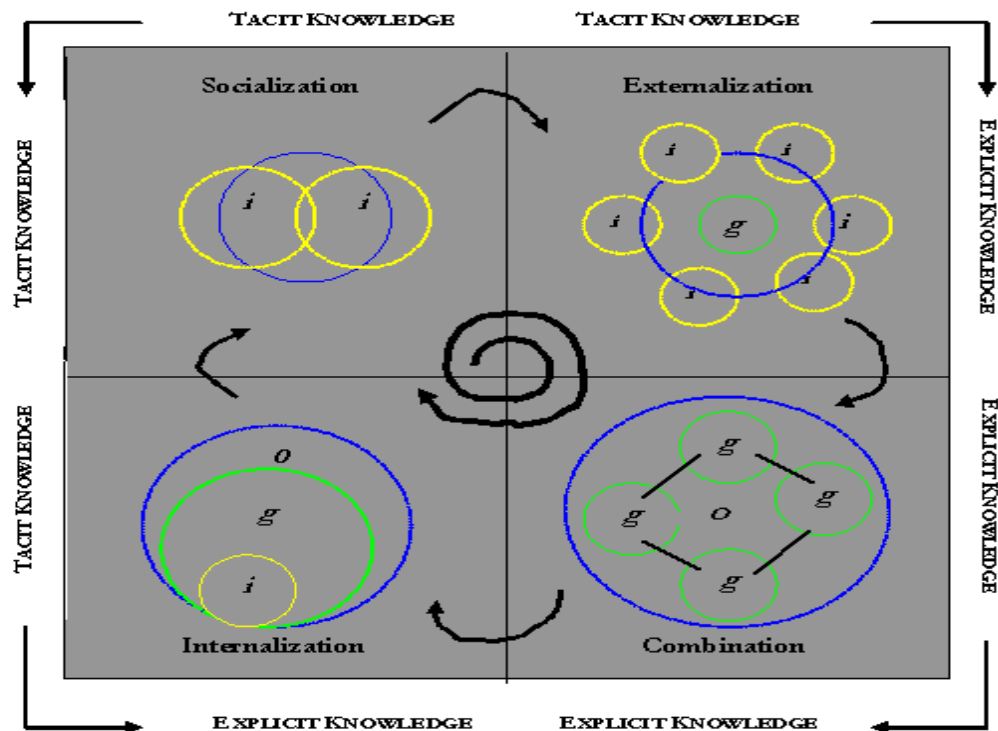
L'externalisation articule et transforme les connaissances tacites en de nouvelles connaissances explicites comme les concepts, les modèles, les analogies, les histoires et les métaphores. C'est la saisie de l'information en utilisant le langage sous toutes ses formes. Le dialogue, la réflexion collective, le cercle de qualité et la rédaction sont les genres de mécanismes généralement utilisés pour officialiser notamment des règles appliquées quotidiennement (Nonaka et al., 2000a).

La combinaison convertit des connaissances explicites en de nouvelles connaissances explicites à valeur ajoutée par induction ou déduction. Les systèmes d'information et les réunions formelles sont les mécanismes généralement utilisés pour enrichir les connaissances déjà explicitées. Ces connaissances peuvent être collectées à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation (Nonaka et al., 2000a).

L'internalisation est le processus qui réintègre les connaissances explicites en y ajoutant notamment de nouvelles connaissances tacites comme des émotions, des souvenirs, des sentiments ou encore des sensations. Les connaissances explicites, continuellement répétées, vont devenir des automatismes. On utilise généralement les mécanismes d'expérimentation tels que la mise en pratique dans « la vraie vie », en ateliers, ou encore, par simulation assistée ou non par ordinateur (Kano-Kikoski et Kikoski, 2004; Nonaka et al., 2000a).

Le modèle SECI s'incrémente au passage entre l'internalisation et la socialisation.

Ce processus de conversion repose sur le postulat suivant : « La connaissance humaine est créée et étendue au travers de l'interaction sociale entre connaissances tacites et explicites » (Nonaka et Takeuchi, 1997).



I : Individuel
G : groupe
O : Organisation

Figure 1 : Nonaka, I, Konno, N. "The concept of BA : building a foundation for Knowledge creation",
CALIFORNIA MANAGEMENT REVIEW VOL40 N°3 SPRING 1998

A partir de ces éléments, Nonaka et Takeuchi ont proposé un modèle de processus de création de connaissances organisationnelles en cinq phases chronologiques et cycliques. Dans un premier temps le « partage des connaissances tacites » entre les individus d'une équipe afin de créer des connaissances par socialisation, puis intervient la « création des concepts » qui consiste à extérioriser les connaissances tacites partagées en les verbalisant pour finalement les cristalliser en concepts explicites. S'en suit la « justification de ces concepts » qui vise à établir dans quelle mesure ces concepts sont pertinents pour l'organisation. Le cas échéant cette étape est suivie de « la construction d'un archétype », quelque chose de concret et tangible pour l'organisation. Enfin intervient « l'extension des connaissances » à un niveau ontologique supérieur, puis à nouveau un « partage des connaissances »...A travers ces phases, on retrouve les dimensions épistémologiques (du partage à la construction de l'archétype) et ontologiques (à travers l'extension d'un niveau organisationnel à un autre). Les quatre processus du SECI : socialisation, externalisation, combinaison et internalisation « transportent et modifient » (Argote et Ingram, 2000 : 155) les connaissances d'une source de connaissances à une autre. Ils peuvent être associés à la complexité d'une situation

problématique (Griffin, 1999). Le cycle SECI peut donc être aussi considéré comme un outil de la gestion des connaissances dans la mesure où elle sert de un cadre de référence à l'intégrer des buts, des structures et des processus d'une organisation afin qu'elle utilise ce qu'elle connaît pour apprendre et créer de la valeur pour ses clientèles et la communauté (Choo, 2004). Par l'approche de la gestion des connaissances, certaines connaissances individuelles peuvent aussi devenir des connaissances organisationnelles (Huotari et Iivonen, 2004).

Les quatre processus de la conversion des connaissances se font dans l'action et peuvent intervenir de façon plus prégnante en fonction des objectifs de la gestion des connaissances, soit : (1) la création, (2) le partage, (3) l'utilisation et (4) le transfert des connaissances. Ces objectifs sont interdépendants (Ganz, 1981).

La création des connaissances (1) vise leur accroissement. Elle implique tous les processus du modèle SECI (Alavi et Ledner, 2001). Les connaissances explicites sont créées durant l'externalisation et la combinaison notamment par les différents traitements de l'information, par exemple la capture, l'organisation, l'enrichissement et la diffusion. Les connaissances tacites, quant à elles, sont créées principalement par la socialisation et l'internalisation, entre autres, par l'observation et la réflexion. Le partage des connaissances (2) vise leur mise en commun. Il implique tous les processus du modèle SECI. Les connaissances explicites sont partagées durant l'externalisation, la combinaison et l'internalisation notamment par le dialogue et les différents traitements de l'information. Les connaissances des individus et des groupes qui sont explicitées en situation peuvent être consignées dans des artefacts (Argyris et Schon, 1978; Choo, 2006 ; Stein et Zwass, 1995 : 85; Walsh et Ungson, 1991). Vu sous cet angle, le modèle SECI pallie principalement l'oubli des connaissances explicites.

Par ailleurs, les connaissances tacites sont partagées durant la socialisation, l'externalisation et l'internalisation notamment par la coprésence et la réflexion en groupe.

L'utilisation des connaissances (3) vise leur application. Elle implique tous les processus du modèle SECI et doit tenir compte du contexte (Nonaka et Reinmoeller, 2000; Taylor, 1986). Les connaissances explicites sont utilisées durant les processus d'externalisation, de combinaison et d'internalisation tandis que les connaissances tacites le sont durant les processus de socialisation, d'externalisation et d'internalisation. Cette utilisation peut prendre différentes formes qui varient à l'intérieur d'un continuum substitution ↔ adaptation ↔ reconfiguration (Contractor, 1999 ; Giddens, 1987).

Le transfert des connaissances est particulier. Il se concrétise seulement si les connaissances partagées sont utilisées dans un autre contexte (Argote et Ingram, 2000).

Le transfert des connaissances (4) implique donc deux cycles de conversion des connaissances dont les finalités sont différentes. Les connaissances explicites sont transférées durant les processus d'externalisation, de combinaison et d'internalisation notamment par des mécanismes supportés par les technologies de l'information et des communications. Les connaissances tacites sont transférées durant les processus de socialisation, d'externalisation et d'internalisation notamment par les mécanismes d'apprentissage et de communication organisationnelle.

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE :

Nous avons abordé dans cette première partie les fondements théoriques et conceptuels de l'apprentissage organisationnel, puis nous avons tenté de regarder de plus près le knowledge management pour enfin terminer avec notre typologie des différents modèles de knowledge management présents dans la littérature. L'ensemble des points abordés nous a permis de construire au fur et à mesure une meilleure maîtrise de notre thème et de développer une meilleure visibilité quant à l'élaboration de notre partie empirique.

Etant donné l'objectif de notre travail qui est d'étudier l'apprentissage organisationnel selon une approche par les connaissances, il nous était donc indispensable de regrouper l'ensemble des éléments théoriques pouvant nous éclairer dans notre démarche. Ces derniers, loin d'avoir terminé leur rôle, seront encore une fois mobilisés pour nous servir de « vitrine ». Tout comme celle d'un magasin, elle n'expose pas « tout ce qu'il y a » mais simplement ce qui, stratégiquement, mérite de l'être. Autrement dit, nous avons notre stratégie de recherche tout comme le magasin a sa stratégie commerciale ; la vitrine ne pouvant tout présenter, les objectifs recherchés orienteront le choix de ce qui est à mettre en avant. Tout cela pour dire que finalement nous ne pourrions pas mobiliser l'ensemble des éléments théoriques pour notre analyse sur le terrain, notre stratégie guidera notre choix.

Autre point important de notre première partie : la typologie que nous proposons. Il n'existe pas, à notre connaissance, une typologie ou une taxonomie des modèles de gestion des connaissances dans la littérature. Aussi nous espérons que cette tentative de classification soit porteuse de sens. Il faut dire qu'au départ nous avons beaucoup hésité quant aux critères à mobiliser pour procéder à notre classification. Nous avons pensé à une classification par période historique mais faute de trouver une réelle cohérence dans les résultats de cette démarche nous avons rapidement changé d'orientations. C'est ainsi que ce n'est qu'après avoir décortiqué le contenu et les contours de chacun des neuf modèles sélectionnés, que nous avons pu faire ressortir des indices permettant d'entrevoir les associations possibles. Une première classe que nous avons nommé « les modèles mécanico-statiques » renferme quatre modèles qui ont la spécificité commune d'aborder la gestion des connaissances comme un simple processus de traitement de l'information. Leur vision mécaniste de l'apprentissage et leur caractère statique en font les membres d'une seule et même famille. La deuxième classe que nous avons établie est celle des « modèles dynamico-interactifs ». Cette seconde classe, composée de deux modèles, offre, contrairement à la première, une vision globale et très dynamique du processus de gestion des connaissances. Nous sommes en présence de flux

incessants, sources d'échange à la fois en interne et en externe, d'où le caractère interactif attribué à cette catégorie. Enfin il y a la troisième classe représentée par les « modèles épistémo-ontologiques ». Son appellation trouve son origine dans le fait qu'elle mobilise à la fois la dimension épistémologique (l'interaction sociale entre les connaissances tacites et explicites donnant naissance à des conversions d'un type de connaissance à un autre et donc à la création d'une nouvelle connaissance) et ontologique (l'évolution de la connaissance individuelle à la connaissance inter-organisationnelle en passant par le groupe et les différents niveaux organisationnels) dans l'étude de la gestion des connaissances.

Face à ces catégories de modèles, nous devons opérer un choix pour cadrer et délimiter la méthodologie à adopter afin dessiner la tournure que prendrait notre partie empirique. Ainsi, les premiers modèles étant trop statiques, les seconds trop globaux pour être traités dans les délais qui nous sont alloués, nous avons jeté notre dévolu sur la troisième catégorie ; celle des modèles épistémo-ontologiques. En plus de ces motivations, nous avons de fortes raisons d'opter pour cette catégorie : elle comporte le modèle le plus référencé et le plus cité dans les ouvrages et articles sur le knowledge management : le modèle SECI.

Ainsi nous explorerons l'apprentissage organisationnel au sein de l'entreprise familiale en sculptant notre moule d'analyse empirique sur les quatre formes de conversion des connaissances proposées par le modèle. Il est vrai que nous avons, à plusieurs reprises, évoqué ce modèle dans notre partie conceptuelle, mais vu le rôle déterminant qu'il jouera dans notre démarche, nous lui consacrerons la place qu'il mérite dans une prochaine section.

Cadre conceptuel mobilisé, contours méthodologiques dessinés : la triade « apprentissage organisationnel, knowledge management, entreprise familiale » est enfin prête à nous livrer des pistes intéressantes.

DEUXIEME PARTIE :

ETUDE EMPIRIQUE DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL A TRAVERS LE MODELE SECI : CAS DE MENARA PREFA

INTRODUCTION DE LA DEUXIEME PARTIE :

Nonaka et Takeuchi ont démontré que les valeurs sur lesquelles l'économie s'est appuyée au cours des siècles passés ont évolué:

- Les terres, au Moyen-âge, étaient synonymes de puissance et de richesse;
- La révolution industrielle a mis en exergue la capacité de l'homme à gérer ce qui, à l'époque, apparaissait comme le facteur de rentabilité économique : le travail
- Le vingtième siècle voit apparaître la société capitaliste et les grands marchés financiers ;
- Aujourd'hui, il est communément admis que le capital intellectuel constitue l'une, sinon la valeur primordiale de l'organisation : notre société est une société basée sur la « connaissance ».

Cette tendance, bien qu'à des stades d'évolution différents, n'est pas propre à une région du monde ou à un type d'entreprise en particulier. Arie de Geus (1988) l'avait déjà prédit: « In the future, learning will be the only lasting competitive advantage²⁷ ».

Dans ce sens, le Maroc étant une région du monde et l'entreprise familiale un type d'entreprise particulier, ils n'échappent pas à cette suprématie montante de la « connaissance » dans la réussite de l'apprentissage au sein de l'organisation, un apprentissage gage de performance.

Nous avons donc choisi la voie de l'originalité en abordant le thème de l'apprentissage organisationnel au sein de l'entreprise familiale et selon une approche par les connaissances.

Cette seconde partie est constituée de deux chapitres. Le premier chapitre énoncera la méthodologie de notre recherche (section 1) en répondant aux questions : observer quoi, observer qui et observer comment. Ce chapitre est d'une importance majeure puisqu'il expose clairement les motivations et les fondements de nos choix méthodologiques.

Nous verrons dans ce même chapitre une présentation de notre terrain d'investigation (section2) via une vision de l'extérieur et une vision de l'intérieur. Nous aborderons dans un premier temps le contexte général du secteur dans lequel opère notre entreprise-cible puis nous passerons au cœur de l'organisation pour toucher de près à son historique, sa structure et sa stratégie.

²⁷ « Dans le futur, l'apprentissage deviendra l'unique avantage compétitive durable. »

La troisième et dernière section de ce chapitre traitera du modèle SECI, modèle théorique qui nous a servi de moule pour la collecte et l'analyse de nos données.

Enfin, dans le deuxième et dernier chapitre de cette partie, nous présenterons une analyse du résultat de nos entretiens. Cette analyse se fera en temps : d'abord une analyse fonctionnelle basée sur nos interviews avec les cinq responsables de département (section 1) puis une analyse d'ordre plus stratégique, fruit de nos investigations auprès du directeur de développement (section 2).

Que les données s'expriment !

CHAPITRE I : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE, PRESENTATION DU TERRAIN ET DU MODELE D'ANALYSE

Section1- Méthodologie de la recherche

Le croisement entre la littérature de la gestion des connaissances, de l'apprentissage organisationnel et d'autres disciplines d'intérêt pour la notion d'apprentissage. Le présent chapitre a pour but de présenter la méthodologie pour laquelle nous avons opté. Selon Quivy et Van Campenhoudt (1995), cette méthodologie doit répondre à trois questions : observer quoi ? Observer qui ? Observer comment ?

Paragraphe 1-Observer quoi ?

Selon Quivy et Van Campenhoudt 1995), la méthodologie de recherche doit définir les données pertinentes en regard de l'objet étudié.

Dans notre cas, il s'agit d'explorer l'existence, les manifestations et les expressions de l'apprentissage organisationnel au sein de l'entreprise familiale. Cette entité, de part ses spécificités, devrait exhiber un comportement particulier quant à la création, au développement, partage, à la sauvegarde et la transmission de la connaissance²⁸.

En effet, l'entreprise familiale est une organisation de type clanique, « un fort esprit de communauté réduit les divergences entre les objectifs individuels et les objectifs de l'organisation, avec réduction quasi-totale de l'opportunisme des membres du clan familial » (Ouchi et Johnson, 1978, cités par Allouche et Amann, 1998, p. 11). Ainsi, le cadre familial du processus de décision repose sur un ensemble de conventions, acceptées par les membres de la famille et stimulant l'accumulation du capital humain informel à l'intérieur de l'entreprise. « La performance naît, ainsi, de la pérennité naturelle des relations entre membres de la famille, sans risque de conflit entre principal et agent » (Allouche et Amann, 1998).

²⁸ L'internationalisation de la PME familiale : apprentissage organisationnel et développement de la connaissance, Samy Basly, Université Montesquieu

Le système de valeurs de l'entreprise familiale est caractérisé par des relations interindividuelles qui se structurent autour d'une charte commune peu formalisée, regroupant implicitement des valeurs et croyances partagées. La capacité des membres de la famille à réduire les règles de fonctionnement de l'organisation à partir de signaux faibles et subtils favorise un « apprentissage naturel des membres du clan familial par transfert systématique et sans barrière des savoirs accumulés » (Allouche et Amann, 1998, p 11).

En effet, Gélénier (1996, p. 138) affirme que le vrai dirigeant d'entreprise familiale a « le sentiment d'être en somme le gérant dépositaire d'un patrimoine qui est aussi une oeuvre précieuse, à pérenniser, et le protecteur d'un personnel qui fait partie de l'oeuvre ».

Culture d'entreprise valorisant le facteur humain : « l'entreprise familiale inscrite dans la durée génère naturellement une forte culture maison dont la valorisation du facteur humain, lui aussi inscrit dans la durée, est une composante naturelle... » (Gélénier, 1996).

Cet ensemble d'éléments nous a amené à faire un choix méthodologique quant à l'angle sous lequel nous voulons étudier l'apprentissage organisationnel au sein de l'entreprise familiale.

Il est clair que la nouveauté du sujet et la panoplie des approches possibles nous ont d'abord mis dans un embarras pour en définitif nous permettre de choisir la voie qui nous permet à la fois d'assouvir un penchant scientifique personnel et en même temps d'emprunter le chemin de l'originalité : la triade « apprentissage organisationnel, gestion des connaissances et entreprise familiale » n'avait pas encore, à notre connaissance, été conviée au même travail de recherche.

L'idée du quoi peut être reformulée de manière synthétique sous forme des questions suivantes :

- Quelles sont les connaissances détenues au sein de l'entreprise familiale ? sont-elles gérées ? comment le sont-elles ?
- Quelles sont les formes de conversion de connaissances les plus caractéristiques de l'entreprise familiale ? peut-on parler de création ?

- Quelles ont les manifestations de l'apprentissage organisationnel au sein de l'entreprise familiale ? quelle est l'attitude de l'entreprise familiale face à l'apprentissage ?

Paragraphe 2- Observer qui : pourquoi Ménara Préfa ?

Afin d'essayer de répondre à ces question et d'explorer le phénomène de l'apprentissage organisationnel au sein de l'entreprise familiale, nous avons décidé de porter nos observations sur une organisation qui nous semble en adéquation avec nos objectifs de recherche.

Il est clair qu'à partir du moment où l'on s'est choisi l'entreprise familiale comme terrain d'étude, le choix des entreprises qui s'offrait à nous était d'or et déjà limité. Trouver une entreprise familiale qui peut se prêter à un tel sujet de recherche n'est pas chose facile, d'autant plus que c'est non seulement un thème nouveau mais en plus qui fera l'objet d'une étude de cas unique.

Première catégorie d'entreprises à éliminer : les entreprises familiales non structurées. Nous étions donc à la recherche d'une entreprise famille « moderne » au sens d'Olivier Torrès.

Nous nous étions mis en tête que nous commencerions par passer à la loupe les entreprises familiales potentiellement intéressantes qui se trouvent à Marrakech, pour ensuite étendre notre recherche à d'autres villes si nous en ressentons la nécessité.

Après avoir fait des recherches ici et là, nous avons très vite été intéressés par le cas d'un holding²⁹ familial du nom de Groupe Ménara. Ce groupe comprend aujourd'hui 11 sociétés œuvrant dans des domaines aussi diversifiés que le transport, l'immobilier, le BTP, l'habillement, l'automobile... Leur plus récente filiale, Ménara Préfa, enregistre une production qui est en croissance exponentielle grâce à l'explosion de la demande de produits de béton dans la région de Marrakech. Créée en 2002, elle est déjà arrivée à se faufiler au rang des premiers en devenant leader dans son domaine dans la région de Marrakech.

L'ensemble de ces éléments nous a donné un avant goût sur la fertilité de ce terrain d'étude et sur l'éventuelle richesse des résultats auxquels on pourrait aboutir. Nous en avons alors

²⁹ D'origine anglo-saxonne, le terme « holding » peut être considéré comme nom masculin ou féminin. On peut donc dire une holding ou un holding

discuté avec notre encadrant, comme nous avons pris l'habitude de le faire, et notre choix a eu de très bons échos auprès de lui. Conforté par l'encouragement de ce dernier, notre choix était désormais fait : nous avons jeté notre dévolu sur Ménara Préfa.

Reprenons de manière brève nos motivations dans le choix de l'entreprise Ménara Préfa :

- Sa forme : c'est une entreprise familiale
- Son organisation : moderne, structurée et informatisée
- Sa position concurrentielle : leader sur son marché
- Son secteur d'activité : la fabrication d'éléments préfabriqués en béton et béton prêts à l'emploi, un secteur en pleine expansion
- Son histoire : appartenance à un groupe ayant derrière lui plus 30 ans d'expérience
- Sa culture : tolérante et accueillante à l'égard des chercheurs

Ce profil semble répondre, à bien des égards, à la description de l'entreprise adéquate à notre travail de recherche.

Paragraphe 3- Observer comment ?

Nous allons d'abord justifier notre recours à l'étude de cas puis nous présenterons le type de recherche choisi et les modalités de recueil des données.

3.1. Pourquoi l'étude de cas ?

Comme le stipule Nicole Giroux³⁰ : « l'étudiant-chercheur au doctorat ou le jeune chercheur en sciences de gestion s'interroge parfois sur la pertinence de choisir l'étude de cas comme stratégie de recherche. Il a souvent entendu dire que ce n'est pas une approche valorisée dans le milieu académique, qu'elle produit au mieux une belle histoire et au pire une anecdote relevant davantage du journalisme que d'une véritable démarche scientifique... ».

Si la méthode d'étude de cas a si mauvaise réputation, c'est peut être parce qu'elle prend plusieurs formes que l'on confond entre elles. L'étude de cas est alors desservie par une de ses plus grandes qualités : sa polyvalence qui favorise une grande diversité d'application (Hlady-Rispa, 2000). Comme son nom l'indique, la méthode des cas vise l'étude en profondeur d'un ou de plusieurs cas qui exemplifient un phénomène que l'on veut étudier. Le chercheur veut

³⁰ Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative, chapitre 2, p43

alors observer l'unicité du phénomène et en préserver les particularités (Stake, 1998). Il s'agit alors de documenter un « morceau de réalité » dans une approche « idiographique » (Tsoukas, 1989).

C'est justement pour des qualités-ci que l'étude de cas nous semble tout à fait adéquate avec nos intentions de recherche : étudier le phénomène de l'apprentissage organisationnel au sein de l'entreprise familiale.

Ainsi, grâce à la proximité de l'objet étudié, cette méthode assure que l'on étudie bien le phénomène choisi. On lui concède une validité interne forte. Les détracteurs de l'étude de cas oublient souvent que celle-ci comporte des avantages spécifiques. Elle est une stratégie de recherche dynamique qui évolue en cours de route pour s'adapter aux particularités et aux opportunités du terrain. Elle constitue ainsi davantage une démarche de découverte qu'une démarche de vérification.

Nous sommes bel et bien dans une démarche de découverte puisque notre travail de recherche s'inscrit dans la nouveauté et est à notre connaissance le premier à réunir la triade « apprentissage organisationnel, gestion des connaissances et entreprise familiale » ; Charreaux (1997) confirme : « La difficulté à pénétrer dans l'entreprise familiale... limite le nombre d'objets étudiés ». Dans le même ordre d'idées, d'après Wacheux (1996), lorsqu'il s'agit « d'explorer des pratiques nouvelles, ou de discuter un questionnement original, un ou quelques cas suffisent pour entrer dans une logique de découverte ». L'étude de cas va donc comme un gant à notre démarche et nos objectifs de recherche.

3.2. Quel type de recherche ?

La réflexion épistémologique s'impose à tout chercheur soucieux d'effectuer une recherche sérieuse car elle permet d'asseoir la validité et la légitimité d'une recherche. La réflexion épistémologique est donc consubstantielle à toute recherche qui s'opère (Martinet, 1990).

Ainsi Thiétart (1999) invite tout chercheur à interroger sa démarche de recherche à travers quelques questions dont je cite :

- Quelle est la nature de la connaissance produite ?

- Quel est le chemin de la connaissance emprunté ?

3.2.1.Nature de la connaissance produite :

Il est tout d'abord clair que notre travail de recherche ne s'inscrit pas dans le cadre d'une hypothèse ontologique de la réalité. L'apprentissage organisationnel n'est pas pour nous une réalité soumise à des lois immuables et quasi invariables ; ce n'est pas « un univers câblé »³¹.

Loin de construire une réalité objective et acontextuelle, nous croyons en une réalité qui ne peut être indépendante de l'esprit, de la conscience de celui qui l'observe et l'expérimente. On peut alors parler d'hypothèse phénoménologique³².

Chercher à connaître la réalité objectivement est une utopie. On ne peut que se la représenter.

3.2.2Chemin de la connaissance emprunté :

Dans le cadre de notre recherche, il ne s'agit pas d'expliquer la réalité ou de la construire mais simplement de la comprendre, de comprendre le sens que les acteurs lui donnent. Comprendre le phénomène de l'apprentissage organisationnel au sein de l'entreprise familiale revient à en cerner la réalité à travers les interprétations qu'en font les individus au sein de l'organisation. Notre démarche prendra alors en compte les intentions, les motivations, les attentes, les raisons, les croyances des acteurs, qui portent moins sur les faits que sur les pratiques (Pourtois et Desmet, 1988).

Comprendre, donner des interprétations, implique nécessairement de retrouver les significations locales que les acteurs en donnent, c'est-à-dire des significations situées (dans l'espace) et datées (dans le temps).

Répondre à ces deux questions, nous permet de nous situer épistémologiquement : il est clair que nous sommes dans de l'interprétativisme beaucoup plus qu'autre chose.

L'objet de notre recherche implique d'appréhender le phénomène d'apprentissage organisationnel dans la perspective des individus participant à sa création, donc en fonctions de leurs langages, représentations, motivations et intentions propres (Hudson et Ozanne, 1988 ; Hirshman, 1986).

³¹ « Méthodes de recherche en management », Raymond-Alain Thiétart, p18

³² L'hypothèse phénoménologique repose sur l'idée qu'un phénomène est le mode d'apparition interne des choses de la conscience (De Bruyne et al, 1974).

Quant à notre choix du processus de construction des connaissances, l'exploration répond parfaitement à nos orientations de recherche. Explorer en management consiste à découvrir ou approfondir une structure ou un fonctionnement pour servir deux grands objectifs : la recherche de l'explication et la recherche d'une compréhension³³ : nous voulons effectivement découvrir et explorer le phénomène d'apprentissage organisationnel au sein de l'entreprise familiale afin de le comprendre.

De notre affiliation épistémologique et notre choix du processus de construction des connaissances découle le mode de raisonnement sur lequel sera bâtie notre recherche : l'abduction. Nous aurions pu opter pour l'induction mais cette dernière confère à la découverte une constance à priori (loi) tandis que l'abduction lui confère un statut compréhensif qui, pour tendre vers la règle ou la loi, nécessite d'être testé ensuite³⁴, chose cohérente avec nos intentions.

En somme, nous avons adopté une démarche de recherche exploratoire basée sur une approche qualitative et un mode de raisonnement abductif.

3.2.3.Documentations, méthodes et sources d'informations utilisées :

Nous avons procédé à la consultation de quelques documents internes mais l'essentiel de notre recueil d'information s'est fait à travers les entretiens qu'on a menés.

Nous avons donc préalablement préparé deux guides d'entretiens. Le premier (annexe 1) adressé aux responsables de département, a été élaboré de manière à être adaptable à notre interlocuteur et de nous permettre de faire une analyse fonctionnelle des résultats obtenus. Le second destiné à un poste plus stratégique comporte, en plus de quelques questions communes avec le premier, des questions d'ordre plus global (annexe 2).

Afin d'approcher le phénomène de l'apprentissage organisationnel au sein de l'entreprise familiale sous l'angle de la gestion des connaissances, nous avons choisi comme modèle de référence le modèle SECI que nous avons déjà abordé brièvement dans la partie consacrée aux modèles de création de la connaissance et que nous aborderons de manière plus approfondie dans ce qui suit.

Elaborer le guide d'entretien n'a pas été chose aisée. Les concepts de connaissance tacites et de connaissances explicites renfermés dans chacun des modes de conversion du modèle sont difficilement opérationnalisables. Après avoir passé au crible tous les travaux de recherche

³³ « Méthodes de recherche en management », Raymond-Alain Thiétart, p58

³⁴ « Méthodes de recherche en management », Raymond-Alain Thiétart, p61

ayant tentés, de près ou de loin, d'explorer ce modèle, nous avons après acharnement pu tomber sur un travail anglo-saxon fort intéressant de Jugdev, K. (2007) 'Closing the circle: the knowledge management spiral of project management', *Int. J. Knowledge Management Studies*, Vol. 1, Nos. 3/4, pp.423–441.

Dans son écrit, Jugdev présente les résultats de son étude exploratoire sur la spirale de création des connaissances du modèle SECI appliquée à la gestion de projet.

Il part de 2 propositions :

1. Une plus grande corrélation positive existe si on progresse de manière linéaire entre S-E-C-I plutôt que si on résonne en diagonale entre les processus, c'est à dire entre S-C et E-I.
2. La plus faible corrélation positive existe entre les processus d'externalisation des connaissances et de combinaison des connaissances (C-E) plutôt qu'entre les autres processus connaissances.

Pour les vérifier, Jugdev a élaboré un questionnaire (annexe 3) composé de 4 catégories (socialisation, externalisation, combinaison, internalisation) et a opté pour une échelle de Likert de 7 points allant de «Tout à fait d'accord » à «Fortement en désaccord».

Les résultats de cette étude exploratoire soutiennent le modèle de transfert des connaissances S-E-C-I en ce que la majorité des corrélations étaient plus élevés en circulant entre les quatre quadrants dans l'ordre proposé par le modèle de base.

Pour ce qui est de notre étude exploratoire, nous adopterons une démarche s'inspirant fortement des travaux de Jugdev tout en l'adaptant à nos objectifs de recherche :

- ❖ Nous n'énoncerons pas de propositions à vérifier
- ❖ Nous avons traduit le questionnaire utilisé dans l'étude de Jugdev puis nous avons reformulé de manière plus explicite certaines questions qui pourraient porter à confusion. Nous avons aussi alimenté les questions par des exemples pour être sûrs que le contenu de notre question soit transmis sans ambiguïté.

Une fois les guides d'entretien élaborés et validés (annexe 1 et 2) par notre encadrant, nous avons entamé, en juin 2008, nos interviews, qui étaient au total au nombre de six et donc avec 6 personnes. Nos interviewés ont été :

- Le responsable qualité, sécurité et environnement
- Le responsable du système d'information
- Le responsable des ressources humaines

- Le responsable marketing
- Le responsable ligne de produit
- Le directeur de développement

Il faut dire que nous avons été amenés à revoir nos cibles initiales pour des contraintes de dernière minute : le responsable de production a été représenté par le responsable ligne de produit et le directeur général l'a été par le directeur de développement. Nous expliquerons avec plus de détails les conditions dans lesquelles se sont faits ces changements.

Nous avons, dans la plupart de nos entretiens, eu l'autorisation d'enregistrer nos interviews, qui une fois transcrites ont été pour nous « la » source de nos analyses. Quant à notre analyse, nous nous sommes principalement appuyés sur la technique qui met en avant les « verbatim ». Rappelons en définitif que notre recherche est partie de la motivation d'étudier l'apprentissage organisationnel en tant que processus de gestion des connaissances, ainsi l'analyse des résultats de l'étude empirique nous aidera à y avoir plus clair quant à la singularité ou non de l'apprentissage organisationnel en contexte EF.

Section 2-Présentation du terrain d'étude : contexte actuel, positionnement et stratégie

Nous aborderons dans cette deuxième section successivement : un bref état des lieux du BTP au Maroc (paragraphe 1) et une présentation du Groupe Ménara et de l'entreprise Ménara Préfa (paragraphe 2).

Paragraphe 1 : Le secteur du BTP au Maroc : bref état des lieux

1.1. Emergence des investissements BTP au Maroc

Le secteur du bâtiment et des travaux publics joue un rôle de premier ordre beaucoup plus que les autres secteurs économiques vu les effets d'entraînement qu'il produit. La demande en bâtiment et travaux publics est en croissance du fait que la population Marocaine double tous les 25 ans. Cette croissance de la population signifie aussi l'augmentation des besoins en infrastructures socio-économiques (routes, barrages, ports, écoles, hôpitaux, usines etc.) et en logements. La participation du secteur BTP dans la formation du Produit Intérieur Brut était de 19,6 milliards de dirhams en 2003 en prix courant soit 5,6 % du PIB hors agriculture en 2003; En prix constants, en 1980 la contribution du secteur est de 6,7 milliards de dirhams en

2003 soit 4.5 % du PIB non agricole en 2003. Le secteur du BTP a drainé une part significative des investissements avec 41,8 milliards de dirhams en 2003. La part de ce secteur dans la Formation Brute de Capital Fixe est ainsi de 42.5% dans la même année.

Les ventes de ciments en 2003, qui constituent un indicateur de l'état du secteur, se sont élevées à 9.3 millions de tonnes. Elles connaissent une croissance soutenues ces dernières années avec un taux interannuel moyen supérieur à 7%.

Au niveau de l'emploi, le secteur du BTP emploie plus de 9.7 % de la population active urbaine, soit plus de 520.000 personnes. Le BTP constitue le premier secteur en nombre d'assurés auprès de la Caisse nationale de Sécurité Sociale. Il est le secteur vecteur d'intégration à l'économie moderne d'une grande partie des hommes issus du flux de l'exode rural pour lequel il constitue le plus souvent le premier métier en milieu urbain. Il est générateur d'activités induites de proximité.

Afin de doter ce secteur d'un cadre réglementaire approprié, il a été mis en place un système de qualification et de classement des entreprises opérant dans le domaine du bâtiment et des travaux publics. Le but de cette mesure est d'introduire un meilleur professionnalisme et une plus grande spécialisation au sein de la profession.

Les avantages fiscaux accordés au secteur de l'immobilier, la promotion des projets sociaux d'habitat, les programmes d'aménagements des routes et des autoroutes ainsi que la construction de barrages et d'établissements scolaires et de santé, sont autant de facteurs qui favorisent le développement du secteur du BTP.

D'après le rapport d'évaluation de l'économie marocaine (2007), le secteur du bâtiment a poursuivi son évolution ascendante sous l'impact de la poursuite des travaux d'infrastructures et des programmes de construction de logements sociaux ainsi que l'aménagement de plusieurs zones touristiques et urbanistiques. La croissance du bâtiment influence ainsi amplement l'orientation du financement bancaire et des investisseurs.

Le bon comportement du secteur du bâtiment est ainsi confirmé au niveau des branches qui y sont liées dont notamment la branche des matériaux de construction. En effet, les ventes du ciment sont en progression de 12,6% par rapport à 2006. Le dynamisme du secteur s'est accompagné d'une création de 49 000 nouveaux emplois, en augmentation de 6,2% par rapport à 2006.

L'essor du secteur immobilier a été également favorisé par le développement des financements qui lui sont octroyés. En effet, l'encours des crédits bancaires accordés à ce secteur ont atteint 101,6 MM.DH à fin 2007, soit 28,6 MM.DH d'augmentation en une année et près de 30% du total des crédits distribués par les banques. Ce renforcement des crédits bancaires dont bénéficie le secteur reflète la concurrence accrue entre les établissements bancaires qui a entraîné une baisse des taux d'intérêt, confortant ainsi une demande déjà favorisée par les facilités d'accès aux crédits bancaires et les mesures d'encouragement des pouvoirs publics (défiscalisation, fonds de garantie...).

D'autres indicateurs confirment la croissance du secteur comme l'accroissement des investissements étrangers directs dans le secteur immobilier et l'attractivité accrue des titres des sociétés immobilières cotées en bourse. Le groupe ADDOHA et la CGI, récemment introduits en bourse, accaparent désormais 15,4% de la capitalisation boursière totale à fin 2007. Ce taux s'élève à 28% si on inclut les sociétés représentant le secteur du « bâtiment et matériaux de construction ». Aussi, l'évolution des indices boursiers par secteurs fait-elle ressortir des performances annuelles de 45% du secteur du « bâtiment & matériaux de construction » et de celui de la promotion immobilière. La valeur ajoutée du secteur du bâtiment et travaux publics a progressé de 9,8% en moyenne des quatre trimestres.

1.2. Structure des entreprises du secteur

Selon le contrat Programme Gouvernement(CPG)/CGEM-FNBTP, le secteur compte près de 52 000 opérateurs dont 2800 entreprises organisées avec une prépondérance des entreprises de Construction (près de 58%). Elles couvrent la totalité du territoire national avec cependant une relative concentration à Casablanca (22%), Rabat-Salé (17%) et Meknès-Tafilalet (11,4%).

Cette concentration a incontestablement changé depuis 2004, suite à la montée en puissance du secteur dans la région de Marrakech mais nous n'avons pas de chiffres qui décrivent précisément l'état actuel des choses.

Toujours selon le rapport CPG (2004), les entreprises du secteur BTP se caractérisent par :

- La sous capitalisation : 39% ont un capital social égal à 100 000 DH et seules 26% ont un capital supérieur à 1 million de dirhams.
- La taille modeste : seules 67 entreprises réalisent un chiffre d'affaires supérieur à 50 millions de dirhams dont 36 dépassent les 100 millions de dirhams.

- La récente création : près de 70% ont moins de 15 ans d'existence
- La faiblesse de l'encadrement : Le taux d'encadrement moyen reste faible avec 2% pour les cadres et 2,3% pour les techniciens.
- La forte dépendance de la commande publique qui représente 70% de leur activité.
- La précarité : le nombre des entreprises qui disparaissent, avec ou sans dépôt de bilan est important.
- Les modes de gestion et d'organisation de l'entreprise sont parfois inadaptées.

1.3. Positionnement du Groupe Ménara à Marrakech

Dans le sillage du développement économique de la région de Marrakech, le Groupe Ménara, qui appartient à la famille Zahid, multiplie ses investissements. En effet, ce groupe, au chiffre d'affaires agrégé dépassant les 250 MDH, vient de renflouer le capital de deux de ses principales sociétés : Transport Ménara, qui opère dans le transport de marchandises et Ménara Prefa, qui est un des premiers producteurs locaux d'éléments préfabriqués en béton.

Ainsi, pour l'activité de transport qui a réalisé en 2004 un chiffre d'affaires de 90 MDH avec une marge opérationnelle de 7,4 %, le capital est passé de l'apport de 15 à 25 MDH. Cet apport de 10 MDH permis d'élargir le parc de véhicules de transport actuellement constitué de plus de 120 unités, dont 40 camions remorques. Cette expansion, qui a accompagné le positionnement de l'entreprise dans de nouveaux marchés de construction, a aussi permis de passer de 250 à plus 300 salariés. Confortés par des résultats semestriels très satisfaisants, les dirigeants étaient confiants quant au fait de dépasser en 2005 la barre des 100 MDH de chiffre d'affaire.

Quant à la récente filiale, Ménara Prefa, sa production est tout simplement en croissance exponentielle grâce à l'explosion de la demande de produits de béton dans la région de Marrakech.

Paragraphe 2-Présentation de l'entreprise :

2.1. Historique du groupe Ménara

Mr Abderrahmane ZAHID a créé la société TRANSPORT MÉNARA qui est une S.A.R.L, en mars 1976. Elle a démarré son activité par le transport routier des agrégats sur le plan national. En 1989 l'activité de concassage s'est greffée à l'activité de base.

L'organisation à cette époque fut basique, l'activité était restée décomposée de deux services principaux :

- Le transport assuré par un parc d'une vingtaine de véhicules
- La production et vente des agrégats pour la construction

L'administration de l'entreprise était aussi simple que ses activités. Elle était assurée par Mr ZAHID en tant que directeur général, par monsieur Zakaria CHOUKRI en tant que chef de personnel, directeur administratif et financier et par Mme Zakia BNOUSINA en tant qu'administratrice des ventes. Par ailleurs, la gestion du parc véhicule était gérée par Mr Abdesslam ZAHID, et chaque carrière était gérée par un chef de carrière. Mais avec l'évolution du secteur du bâtiment, Transport Ménara ne pouvait plus répondre aux besoins de ses clients en terme de service Transport, les véhicules étaient essentiellement consacrés au transport des agrégats produits par les stations de concassage de Transport Ménara. Il fallait offrir à ses clients un service intégré de transport et de concassage.

Jusque là l'équipe d'administration arrivait à assurer le management de l'entreprise, mais avec la mise en place de la nouvelle société Ménara Préfa, 160 collaborateurs ont intégré le groupe, il fallait songer à de nouvelles méthodes de gestion et surtout à une nouvelle organisation.

Lors de sa création, la société MÉNARA PREFA s'est basée en partie sur les ressources humaines et les infrastructures déjà existantes au niveau de TRANSPORT MÉNARA. La société MÉNARA PREFA est devenue une cliente de TRANSPORT MÉNARA concernant la matière première et l'activité de transport.

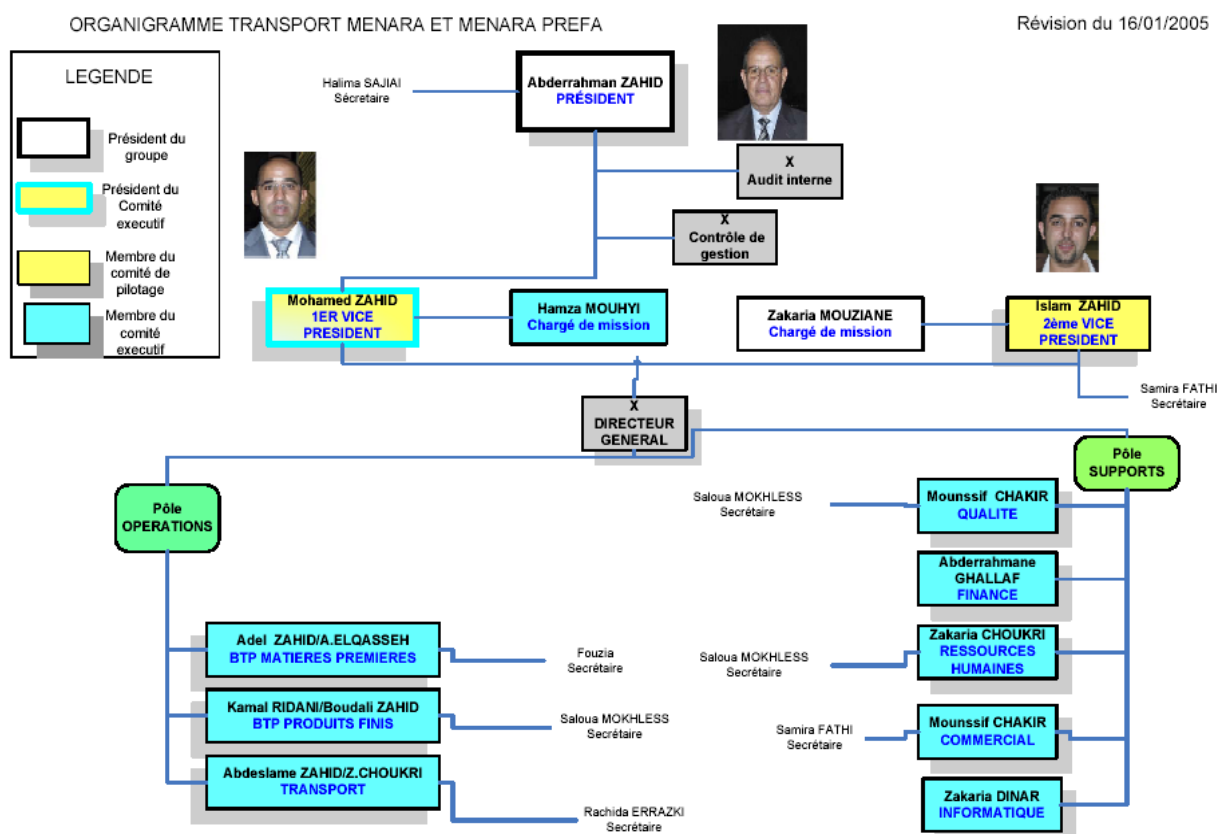
Elle dispose de moyens humains et matériels performants pour répondre aux attentes du marché avec un parc de camions d'un nombre considérable prêt à satisfaire avec efficacité et rapidité tous les besoins de la clientèle. Ces deux sociétés sont actuellement leaders dans l'exploitation des carrières et le préfabriqué en béton dans la région du sud.

Des activités liées au transport de marchandises, à la commercialisation des pièces détachées pour véhicules et la promotion immobilière sont venues, au fil des ans, se greffer aux premiers métiers du Groupe pour constituer, aujourd'hui, cinq pôles : Pôle BTP (matières premières), Pôle transport, Pôle automobile, Pôle immobilier, Pôle divers et donnant ainsi naissance en janvier 2006 au Groupe Ménara holding. Leader dans les régions du Haouz, Tensift et l'Oued Draa, pour ses pôles BTP (matières premières) et transport, le Groupe Ménara y est présent à travers ses services et ses activités de transformation, de parachèvement et d'acheminement liés au secteur de la construction : habitat, routes, ouvrages d'art... Profitant de cette situation, le Groupe a envisagé une

nouvelle extension qui touchera deux grandes villes à forte valeur ajoutée à savoir : Tanger et Benimellal. Les deux principales sociétés, Transport Ménara et Ménara Préfa, sont désormais regroupées au sein du nouveau siège bénéficiant ainsi de l'effet de synergie du Groupe Ménara.

2.2. Structure actuelle du groupe

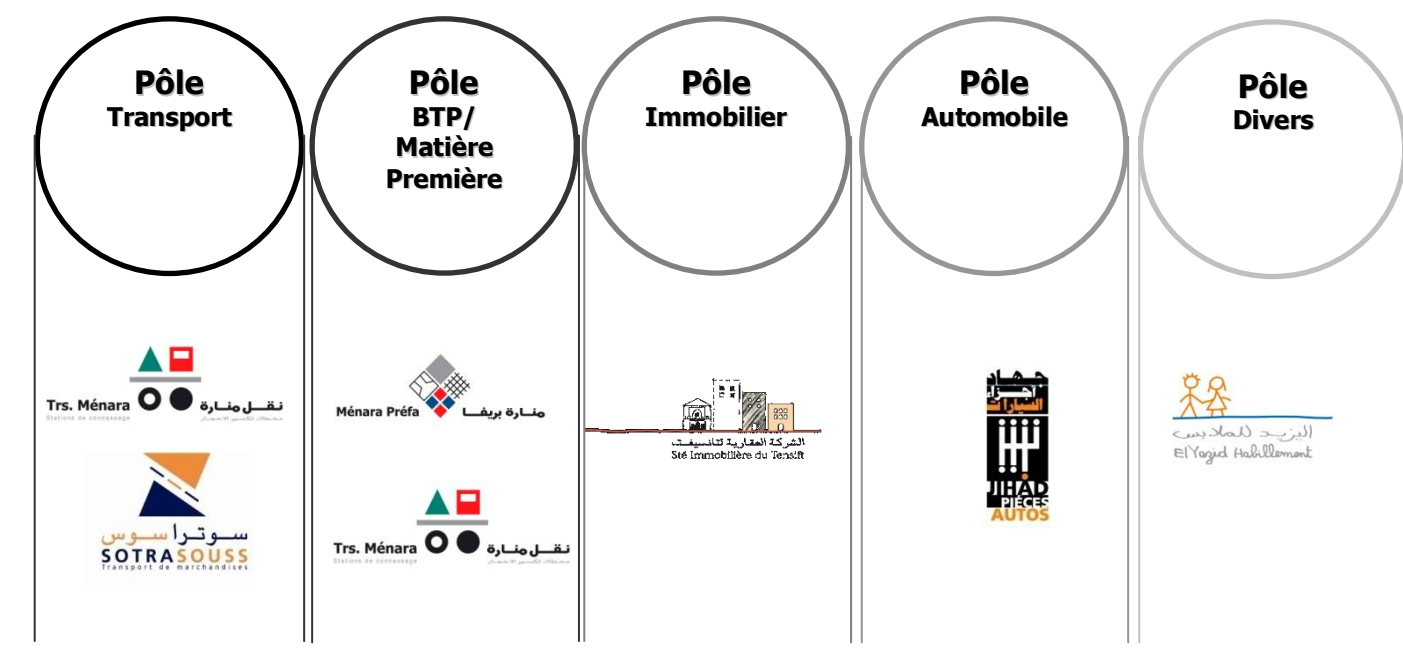
Ne disposant pas de la compétence nécessaire pour définir une organisation adéquate à son développement, les dirigeants de Groupe MENARA se sont fait aider par un cabinet externe. Le choix a été celui du cabinet Convergence Conseil, en plus d'un conseiller personnel du président. Le travail de conseil a présenté plusieurs projets d'organisation au dirigeant, après de longue séance de travail, le modèle choisi (opérationnel jusqu'en Août 2007) est le suivant :



L'année 2006 a été marquée par la création de la Holding, un événement important dans la vie du groupe Ménara. Depuis Mars 2006, le groupe comptait 7 sociétés. La nouvelle

organisation devenait de plus en plus dépassée par l'évolution du groupe. Devant cette situation et désireux d'approcher de nouvelles activités, les dirigeants du groupe ont décidé de lancer un projet de modélisation organisationnelle afin d'assurer le management de l'ensemble des entités existantes, et surtout de supporter de nouvelles entités. De ce fait, des directions sont apparues au niveau de la holding, tel que la Direction des systèmes d'information et la Direction du développement.

Le **GROUPE MENARA** est structuré désormais, en pôles métiers selon le schéma suivant :

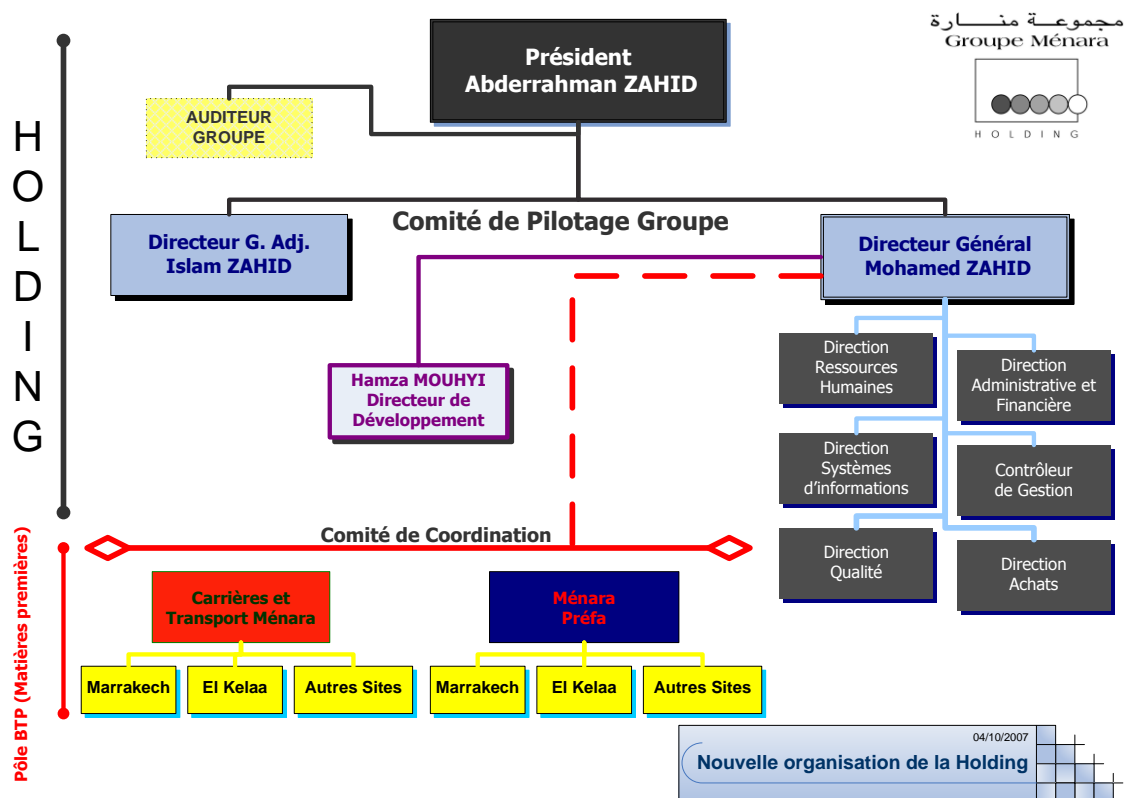


Cette structure est gérée par une équipe de cadres dirigeants avec trois pôles de responsabilité :

- Un comité de pilotage composé du président et de deux vices présidents
- Un pôle opérationnel composé des directeurs opérationnels
- Un pôle support composé des directeurs fonctionnels

Un comité exécutif (COMEX) composé d'une équipe de directeurs opérationnels et fonctionnels gère et applique sous la direction du comité de pilotage la politique générale de l'entreprise.

Les activités de la holding sont encore dans leurs débuts, mais cela n'a pas empêché le cabinet de conseil de présenter un projet de modèle d'organisation pour la Holding, lequel modèle se présente comme suit :



Ce modèle représente d'ailleurs l'organisation actuelle du groupe, qui compte désormais 11 sociétés :

- CARRIERES ET TRANSPORT MENARA (1976)
- SOTRASSOUS (1988)
- SOCIETE IMMOBILIERE DU TENSIFT (1988)
- JIHAD PIECES AUTO (1990)
- MENARA PREFA (2002)
- EL YAZID HABILLEMENT (2004)
- COMPLEXE TAMANSOURT (2006)
- TRI ATLAS MOTORS (2007)
- MENARA FASHION (2007)
- LES LUMIERES DE MENARA (2007)
- DOMAINES ZAHO (2007)

2.3. Stratégie du Groupe Ménara

La stratégie du groupe est basée essentiellement sur les valeurs de base dont le groupe dispose :

- **Esprit Qualité**

En effet la crédibilité, la solvabilité et la transparence constituent le facteur capital du développement de Groupe Ménara. C'est la raison pour laquelle son parc a connu en quelques années un élargissement considérable au niveau du nombre d'engins, employant ainsi un effectif d'environ 260 personnes. La création en 1988 d'une unité de concassage sur l'Oued N'fis est venue en réponse aux attentes du marché et ses besoins dans le secteur d'exploitation des carrières, elle utilise le matériel le plus renommé au monde et a mis en place un système de lavage qui permet d'obtenir une nette performance au niveau de la propreté des agrégats ; d'autre part la nouvelle station de concassage criblage constitue une percée technologique répondant ainsi à tout matériel exigé par la clientèle.

- **Esprit Amélioration**

En outre et afin d'accompagner les développements technologiques qu'a connu ce secteur, la société s'est équipée de moyens et de matériels de concassage « NORDBERG-*BERGEAUD » leader mondial en la matière pour pouvoir proposer des produits de qualité supérieur répondant ainsi aux exigences des normes en vigueur imposées par la mondialisation.

- **Esprit Elargissement**

En 1999, une étude a été lancée par le Groupe Ménara pour l'installation d'une unité de production pour une prévision d'emplois de l'ordre de 160 personnes ; sous le nom Ménara Préfa c'est à dire la préfabrication. Cette nouvelle unité de production de grande taille offrira aux professionnels du bâtiment la consommation de produits à moindre coût et une économie de temps engendrant ainsi la réalisation de leurs projets dans de courts délais grâce aux 3 unités de production qui ont comme tâche la fabrication des différents produits destinés à la construction qui sont :

<i>Nom de l'unité</i>	<i>Date démarrage</i>	<i>Produit</i>
PRESSE	Août 2003	Hourdis, Agglos, bordures de trottoir et carreaux
CENTRALE	Mars 2003	Béton Prêt à l'Emploi
POUTRELLE	Décembre 2003	La Poutrelle

- **Esprit Proximité**

Un autre choix a été adopté par la société et ce par la création d'une autre unité de concassage sur l'Oued de TASSAOUT à El Kelâa Sraghnas dont les matériaux jouissent de la même qualité que celle des matériaux de Marrakech. L'objectif de la création de cette unité était la satisfaction des besoins des entreprises de la région en matière d'agréats sur les deux volets du plan économique : d'une part, la disponibilité de la matière et d'autre part, l'économie sur le coût de transport en évitant l'approvisionnement de Marrakech ou d'ailleurs. Ainsi la représentation de la société Ménara Préfa dans la ville d'El Kelâa constitue un point de vente et de commercialisation de l'ensemble des produits fabriqués par la même unité à Marrakech à savoir :

- Les poutrelles en béton précontraint type FRG
- Les entrevous en béton de ciment pour plancher préfabriqué
- Les agglomérées de ciment pour murs et cloisons
- Les pavés en béton de ciment
- Les bordures de trottoirs en béton de ciment
- Les caniveaux préfabriqués en béton de ciment

Section 3 : Présentation du modèle théorique moule de notre étude de cas

Nous tenterons dans cette section de définir clairement le modèle théorique, outil principal de notre étude de cas, et qui n'est autre que le modèle de conversion des connaissances des deux auteurs japonais Nonaka et Takeuchi : le modèle SECI.

Il est vrai que nous avons déjà présenté le modèle mais nous n'en avons pas encore éclairé les fondements, la logique sous-jacente ou encore les critiques, des critiques qui n'empêche pas le fait que ce modèle reste la référence la plus citée dans le domaine du knowledge management.

Nous commencerons, dans un premier temps, par présenter les fondements empiriques du modèle SECI pour pouvoir ensuite approcher de près les quatre types de conversions de connaissance : en étaler le sens profond nous permettra de nous en servir comme base d'analyse des résultats obtenus grâce à nos entretiens au sein de MENARA PREFEFA.

Paragraphe1-Fondements empiriques du modèle SECI

Il existe deux sources empiriques principales fondatrices du modèle SECI. La première est une enquête faite auprès de manager japonais et la seconde une étude de cas « The knowledge creation company » (Nonaka & Takeuchi, 1995).

1.1. L'enquête auprès des managers japonais

En 1993, Nonaka et ses collègues ont enquêté auprès d'un échantillon de managers japonais pour tester l'émergente théorie de la création des connaissances (Nonaka et.al. 1994). Le questionnaire comprenait 185 items dont 38 portent sur « le contenu de la création de la connaissance organisationnelle » mesuré par la durée de temps passé sur certaines activités spécifiques (Nonaka et.al. 1994)

Même si ces chercheurs avaient stipulé d'avance que c'était la première fois que le questionnaire était administré, que la généralisation des résultats à d'autres contextes serait prématurée et que plus de données qualitatives aurait été plus bénéfique à l'analyse (Nonaka et al. 1994 : 350), ils ont quand même validé les quatre formes de conversion des connaissances (Nonaka et Takeuchi 1995; Nonaka et.al. 1994).

Ceci peut pourrait être remis en question pour plusieurs raisons. D'abord, il est douteux de croire qu'un processus aussi complexe que celui de la conversion des connaissances soit identifié et défini à travers des questionnaires « self-completed », du moins pas sans avoir accordé une attention particulière à la validation des mesures choisies pour les concepts. Or à l'époque il n'y avait pas encore de travaux sur le knowledge management et d'où les mesures choisies auraient pu être dérivées. De plus, le modèle SECI se dit un modèle processuel alors que le questionnaire mesure seulement le contenu, de ce fait la validation du processus ne saurait être soutenue. Enfin, alors que la variance obtenue grâce à l'analyse factorielle a apporté des niveaux acceptables de validation pour la socialisation et la combinaison, tel n'est pas le cas pour les deux autres modes, ce qui pourrait nous amener à dire que l'enquête n'a validé que deux des quatre hypothèses de modes de création des connaissances.

1.2. L'étude de cas

Nonaka et ses collègues ont aussi apporté une étude de cas illustrative à chacun des quatre modes de la spirale. Nous insistons sur illustrative dans la mesure où ces cas ont été choisis pour donner un exemple sur un point bien précis.

Le modèle SECI soutient, comme nous l'avons vu, que la conversion des connaissances commence par l'acquisition tacite de connaissances tacites « by people who do not have it from people who do », c'est le processus de socialisation. Ces chercheurs ont donné trois exemples de ce mode de conversion dont le plus documenté est celui sur le développement d'une machine automatique de pétrissage de la pâte et qui montre « how a tacit technical skill was socialized » (Nonaka 1991 : 98-9 ; Nonaka et Takeuchi 1995 : 63-4,100-109). Dans ce cas, c'est une ingénieure en software qui s'est mise dans la peau d'une apprentie chef pour trouver « the secret for making tasty bread » (Nonaka et Takeuchi 1995 : 64, 104-5) afin de développer une machine automatique. Elle y arriva en travaillant au prêt du chef qui prépare le pain et en l'observant.

L'extériorisation est la deuxième phase du modèle SECI, elle implique la conversion des connaissances tacites en connaissances explicites. Plusieurs exemples sont présentés pour illustrer ce cas de figure, notamment des cas relatifs au développement de nouveaux produits. Le cas le plus parlant est celui qui décrit comment les managers ont mis en place une équipe jeune chargée de produire une nouvelle voiture qui ne soit pas coûteuse pour l'entreprise sans pour autant être dans le bas de gamme sur le marché (Nonaka et Takeuchi 1995 : 11-13, 69-70, 76-78, 86-87). Face aux difficultés qu'a induites la recherche de la nouveauté et de l'innovation, le leader du groupe stimulait la créativité de son équipe avec l'idée de « l'évolution de la voiture » et plusieurs autres expressions pour leur décrire à quoi devrait ressembler le modèle auquel ils souhaitent aboutir. Le résultat a été effectivement que ces idées ont été développées pour prendre la forme d'une proposition formelle d'un nouveau modèle répondant aux attentes de départ. Nous pouvons aussi revenir à l'exemple de la machine automatique de pétrissage de la pâte: une fois la connaissance tacite acquise, l'ingénieure a pu la transférer à ses autres collègues ingénieurs en utilisant des mots pour décrire le processus ; c'est la aussi une forme d'extériorisation. On peut aussi parler de cela, dans le cas où ces ingénieurs qui viennent d'acquérir cette connaissance tacite vont la partager entre eux par le dialogue et pourront en dégager les spécifications de la machine qu'ils devront inventer.

L'étape suivante de la spirale de la connaissance est la combinaison. Elle se manifeste lorsque les individus combinent différentes sources de connaissances explicites, par exemple pour produire un rapport à travers des réunions, des conversations téléphoniques, et échangent des documents (Nonaka 1994 : 19 ; Nonaka et Takeuchi : 1995 :67). Ils soutiennent l'idée que la combinaison est constituée généralement de ces trois activités : l'utilisation du langage (parler, écouter, lire, écrire), l'utilisation de certaines fonctionnalités d'un ordinateur, ou

encore l'incarnation de la connaissance sous une forme matérielle (rapport, notes, procédures...). Malheureusement, aucune indication n'est donnée sur les propriétés communes à ces trois activités et qui font qu'elles sont le résultat de la combinaison de connaissance explicites ; aucune description claire des processus de la combinaison n'est présentée.

Nonaka et Takeuchi parlent de réorganisation des connaissances explicites : dans le cas de la création d'un nouveau document à partir de documents déjà existants (Nonaka 1991 : 99), réorganiser signifie d'abord que le document doit être lu. Or si nous voulons rester logique dans notre raisonnement, on se rend vite compte que l'activité de lecture implique aussi des transformations explicite-tacite et d'autre tacite-tacite dans la mesure où le lecteur cherchera à donné du sens à ce qu'il lit. A partir de là, la notion de « combinaison » reste tout de même entourée de flou, c'est d'ailleurs peut être pour cela que les auteurs n'en ont présenté aucun cas illustratif.

Le dernier mode de conversion de la spirale n'est autre que l'internalisation. Selon Nonaka et Takeuchi, cette notion est très proche de celle d'apprentissage ou d'apprentissage par la pratique (learning by doing), même s'ils soulignent que plus loin que l'internalisation est déclenchée par le « learning by doing » (Nonaka et.al. 1996). Les individus peuvent aussi internaliser les expériences en créant et en lisant des documents : « Documentation helps individuals internalize what they experienced...documents help ...people...experience the experiences of others indirectly » (Nonaka et Takeuchi 1995). Enfin, l'internalisation implique ou est atteinte à travers la diffusion de la connaissance explicite au sein de l'organisation (Nonaka 1991, Nonaka et al. 2001).

On peut dire de manière générale que ces chercheurs envisagent l'internalisation selon trois processus : le learning by doing, la lecture et l'écriture. Pour le cas du « learning by doing », on peut citer le cas de l'équipe qui a travaillé sur la création d'une nouvelle voiture et qui a ainsi enrichit ses connaissances tacites à travers cette expérience. Ces connaissances tacites deviennent celle de l'organisation et iront s'incruster dans la mémoire organisationnelle. Cependant, aucun exemple illustratif n'est donné en ce qui concerne l'internalisation par la lecture ou l'écriture. Ceci est encore une fois due à l'ambiguïté qui entoure ces processus. Dans le cas de la lecture d'un document par exemple, n'y a-t-il pas parfois une interaction tacite-tacite avant qu'il n'y ait la conversion explicite-tacite ? L'interprétation du lecteur n'est-elle pas dans certains cas influencée par le message tacite qu'il pourrait entrevoir au travers de ce qu'il lit ? Il serait donc difficile de réduire l'internalisation à une conversion simple et directe de l'explicite vers le tacite...

De manière générale, le modèle SECI a été la cible d'autres critiques : Adler (1995) trouve le modèle trop statique, Jorna (1998) insiste sur le fait que la conversion concerne un changement de signe d'un type de connaissance à un autre alors qu'on remarque une absence d'un travail sémiotique des signes dans la spirale de la connaissance. Fernandez et Sabherval (2001) stipulent que chacun des modes de conversion du modèle dépend de la présence certaines caractéristiques propres à la tâche en question et dans le même ordre d'idées, Poell et Van Der Krogt (2003) insistent sur le fait que le type de travail influence la manière dont les individus apprennent, du coup la généralisation du modèle SECI paraît difficilement acceptable dans sur le terrain.

Paragraphe 2- Mise sous les projecteurs du modèle SECI:

Le modèle SECI d'Ikujiro Nonaka (1988) est certainement le modèle le plus cité dans les ouvrages de *Knowledge Management*. Il est fortement inspiré du modèle ACT d'Anderson mais le modèle de Nonaka, lui, se focalise sur la création et la transformation des connaissances. Pour Nonaka, les organisations créent et utilisent des connaissances à travers des conversions de connaissances. Il expose quatre différents modes de conversion qui sont représentées dans le modèle SECI :

La socialisation ou la transformation du tacite en tacite.

La socialisation est le processus de partage d'expériences et de création de connaissance tacite comme les savoir-faire ou les schémas mentaux. La caractéristique principale de la socialisation est sa résistance à la codification. La connaissance se transforme donc par l'observation et l'imitation. La clé de l'acquisition de la connaissance tacite devient l'expérience et l'apprentissage par la pratique. Sans échange d'expérience, il reste difficile de partager des schémas et des processus de pensée, car la connaissance perd de son sens si elle est dépossédée de son contexte et des émotions qui sont associées au transfert d'expériences. La conversion de la connaissance tacite repose donc sur le partage d'expérience (Nonaka, 1995).

A un niveau organisationnel, la socialisation est fortement connectée à la culture organisationnelle, puisque la firme doit faciliter le partage d'expérience (Nonaka, 1995). De plus, si la connaissance est tacite, elle est probablement enfouie dans les schémas de pensée des individus qui, eux-mêmes, évoluent dans un contexte donné. La relation de l'apprenti

avec son maître, du senior avec le junior ou les communautés de pratiques relèvent de cette catégorie.

L'externalisation ou la transformation du tacite en explicite.

L'externalisation permet d'articuler les connaissances tacites et de les expliciter. Elle requiert un effort de structuration pour l'exprimer en une forme compréhensive pour les autres. Pour de nombreux auteurs (Davenport et Prusak, 1998 ; Zack, 1999), cette conversion est la base même des pratiques du management des connaissances. Pour Nonaka & Takeuchi (1995), elle est le point de départ du processus de création de connaissances : la connaissance prend alors la forme de métaphores, de concepts ou d'images. L'écriture est un exemple quotidien du phénomène individuel d'externalisation.

Dans une organisation, un individu se confie au groupe et fait corps avec ce dernier. Les intentions individuelles et les idées fusionnent puis s'intègrent dans l'univers mental du groupe. Dans ce cas, l'auto-transcendance est une clé de la conversion du tacite en explicite. L'institutionnalisation de règles tacites en règlements intérieurs en est un bon exemple (Baumard, 1996).

La combinaison ou la transformation de l'explicite en explicite.

La combinaison implique l'utilisation de processus sociaux pour rapprocher les différents corps de la connaissance explicite détenue par les individus. En effet, une connaissance codifiable est aussi décomposable en unités de connaissance élémentaire. Les individus échangent et combinent leurs connaissances au travers de mécanismes comme les réunions, les conversations téléphoniques ou des séminaires de formation. La combinaison de différents éléments informationnels (bases de données, notes de synthèses, articles de journal...) par les membres d'une équipe permet de créer une connaissance et un sens partagé. Chacun sélectionne, additionne, catégorise et synthétise les informations disponibles en fonction du niveau de connaissance personnel.

Ainsi, la combinaison se réalise par la collecte de connaissances externes ou internes qui seront combinées en vue de leur diffusion. Les NTIC ont accéléré ces possibilités au sein des entreprises : intranets, messagerie, téléphone portable, bases de données relationnelles. La combinaison peut également se faire par la dissémination de la connaissance explicite lors des réunions ou des présentations ou encore par l'édition et la mise en procédure de la connaissance explicite. La combinaison est donc basée sur un langage commun.

L'intériorisation ou la transformation de l'explicite en tacite.

L'intériorisation des connaissances est l'aboutissement des processus précédents. C'est l'étape la plus importante pour l'entreprise puisqu'elle modifie les comportements des individus en leur intégrant des connaissances grâce à des formations et des exercices qui permettent aux individus d'accéder à la connaissance du groupe. Elle entraîne l'adoption de certaines règles et d'un comportement nouveau dans l'organisation.

Pour cela, la connaissance explicite, enfouie dans les actions et les pratiques, doit être actualisée en fonction des stratégies, des tactiques et des innovations. Les retours d'expérience, les cas, les anecdotes, les *success stories*, les *best practices*, les manuels ou règlements internes sont autant d'outils pour faciliter l'intériorisation des connaissances : « *For explicit knowledge to become tacit, it helps if the knowledge is verbalized or diagrammed into documents, manuals, or oral stories*³⁵ » (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Le modèle SECI nous permet ainsi de comprendre comment les connaissances se créent et se transforment dans l'organisation en fonction des dimensions épistémologiques et ontologiques. A nous d'en explorer la consistance dans un contexte particulier, celui de l'entreprise familiale.

CHAPITRE II : L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL AU SEIN DE MENARA PREFA : UNE APPROCHE PAR LES CONNAISSANCES

Nous procéderons à l'analyse des résultats en deux temps : d'abord une analyse fonctionnelle (section 1) puis une analyse globale et plus stratégique (section 2) des quatre types de conversion des connaissances du modèle SECI.

Nous avons pu obtenir six entretiens : 5 auprès de responsables et 1 seul auprès du directeur de développement, bras droit du management.

Nous allons étudier de près les réponses de chacune des personnes interviewées selon la structure du guide d'entretien qu'on a calquée sur les quatre étapes du modèle SECI : Socialisation, externalisation, combinaison et internalisation des connaissances.

Section 1-L'analyse fonctionnelle

³⁵ « Pour que les connaissances explicites deviennent tacites, les verbaliser ou les formaliser sous formes de documents, de manuels ou d'histoires aident beaucoup »

Cette section traitera de l'analyse des résultats obtenus suite à nos entretiens avec les 5 responsables :

Paragraphe1-Responsable de la qualité, la sécurité et l'environnement (QSE):

- La socialisation

Nous l'avons vu, ce processus marque la création de la connaissance tacite par le biais de l'observation, le transfert d'expérience, l'imitation ou encore l'apprentissage par la pratique.

Selon le responsable du département de la qualité, la sécurité et l'environnement (QSE), les aspects du processus de socialisation sont bien présents dans l'entreprise en générale et dans son département en particulier.

Il nous explique qu'il y a de plus en plus d'apprentissage qui prend place en sein de l'entreprise à travers le partage d'expériences. Cette tendance ne découle pas d'un altruisme aigu des salariés mais plutôt d'une tendance lourde : *« la taille de l'entreprise grandit de plus en plus, je dirais même de façon exponentielle...les gens se rendent compte qu'ils ne peuvent plus garder le savoir pour eux car c'est une charge de travail qui est phénoménale et qui s'agrandit de manière inimaginable...si quelqu'un garde tout pour lui, il sera anéanti au bout d'un certain temps...Il faut qu'il délègue, il va déléguer petit à petit. On arrive à des niveaux de délégation qui sont très importants. Avant, on avait des services qui ne dépendaient que d'une seule personne, maintenant cette personne peut être ou ne pas être là, être à l'étranger, s'absenter sans qu'il y ait un blocage au niveau du fonctionnement ».*

On voit alors clairement à travers les propos du responsable de QSE que l'état actuel des choses ne peut permettre aux individus de l'entreprise de garder les connaissances tacites pour eux-mêmes. La taille de l'entreprise s'accroît de plus en plus et avec elle les responsabilités s'alourdissent pour en définitif devenir ingérables, ce qui induit une sorte de passation de connaissance qui se fait des plus connaisseurs vers ceux qui le sont moins ; le bon fonctionnement de l'entreprise en dépend.

Ajoutons à cela que dans l'entreprise familiale en particulier, le travail ne s'arrête pas à la fin des heures légales de travail ; toute personne peut être contactée à n'importe quel moment si problème il y a. Cette situation explique, elle aussi, le recours au partage des connaissances tacites.

Il est vrai que plus on détient des connaissances de ce type, plus on a un rôle clé dans l'entreprise sauf que les individus de l'entreprise ont atteint un certain de degré de maturité : ils ont compris qu'avec le mouvement de croissance de l'entreprise, la rétention des

connaissances tacites leur sera plus nuisible que bénéfique. Cela ne veut pas dire que toutes les connaissances tacites sont partagées, loin de là ! Mais une socialisation des connaissances est bel et bien présente.

Le tacite reste évidemment difficile à codifier mais les individus de l'entreprise semblent avoir pris conscience de la nécessité de le partager avec les autres. On parle du phénomène d'« apprendre les uns aux autres ». Toutefois, si l'on veut parler de socialisation au sens de Nonaka et Takeuchi, il est important de signaler que les connaissances tacites peuvent être transférées directement sans l'usage du langage. On assiste plus précisément à un transfert de savoir-faire ou encore de schémas mentaux³⁶.

La clé pour conquérir la connaissance tacite est l'expérience. Sans une forme d'expérience partagée, il est extrêmement difficile pour une personne de se projeter dans le processus de pensée d'une autre. Le seul transfert d'information aura en général peu de sens, s'il est abstrait des émotions et des contextes spécifiques dans lesquels les expériences partagées sont scellées.

L'observation a, elle aussi, son rôle à jouer dans le processus de socialisation. Dans le département QSE, s'observer dans la vie quotidienne permet de voir une nette transformation dans le comportement des uns et des autres. Certains points n'ont pas besoin d'être expliqués, l'apprentissage se fait par observation. Le responsable nous explique qu'il encourage les présentations Powerpoint lors des réunions pour permettre à chacun de ses collaborateurs d'être observé minutieusement par les autres : *« L'observation est importante pour apprendre et il faut qu'il y ait un partage du travail. Moi j'ai une méthode de travail avec mes collaborateurs : on travaille souvent avec vidéo projecteur. Je convoque une ou deux personnes à mon bureau selon le thème, et on fait une projection... c'est ma méthode de travail »*. Ici, l'observation et l'écoute sont au cœur du processus de création de la connaissance tacite. Sans être en échange direct avec les collaborateurs à qui il expose, il leur transmet un ensemble d'idées, d'informations, de connaissances qui donneront, à leur tour, naissance à des connaissances tacites dans l'esprit de ces derniers. Il y a bien sûr le risque lié aux problèmes de compréhension ou encore aux mauvaises interprétations et c'est d'ailleurs là que réside la difficulté à codifier ses connaissances sous une forme plus explicite, plus claire et plus accessible.

³⁶ Canon-Bowers, Salas et Converse (1993) définissent (sur la base de leur revue de la littérature sur le modèle mental partagé sur la prise de décision de groupe) les modèles mentaux partagés comme « des structures de connaissances détenues par des membres d'une équipe qui leur permettent de former des explications et des attentes pertinentes pour la réalisation d'une tâche et en retour coordonner leurs actions et adapter leur comportements aux demandes de la tâche et des autres membres de l'équipe ».

Il est aussi très important de souligner l'apport des rencontres et des discussions informelles dans le partage de connaissances tacites. Nonaka et Takeuchi nous livre l'exemple de Honda qui a mis en place des « camps de réflexion » (tama dashi kai) qui sont « des discussions informelles destinées à mener des discussions approfondies afin de résoudre des problèmes en dehors des lieux de travail, souvent dans un centre hôtelier où les participants discutent ces problèmes délicats en buvant du *shake*, en partageant les repas et en se baignant ensemble dans une sources d'eau chaude. »³⁷

Dans le cas des entreprises marocaines, nous sommes encore loin de ce schéma, toutefois l'informel a bel et bien sa place dans le partage des connaissances tacites comme nous l'explique le responsable QSE : « *Très souvent. Quand on est en dehors du milieu du travail, on se voit pendant des diners, à des cafés...on parle de manière informelle mais on parle du travail. Quand on n'est pas cloitré entre des murs, dans des bureaux, on se lâche beaucoup plus. On découvre beaucoup de choses dont notamment la personnalité des gens...* ».

De telles sessions ne sont pas seulement des discussions propices au dialogue créatif mais se sont aussi des moyens de partager les expériences et de renforcer la confiance mutuelle entre les participants. Elles sont particulièrement efficaces dans le partage de connaissances tacites et la création de nouvelles perspectives. Elles réorientent les modèles mentaux de tous les individus dans la même direction mais pas par la force car c'est d'abord par leur propre volonté que les individus se sont réunis.

A ce titre, Haldin-Herrgard (2000) souligne : « Les difficultés dans la diffusion de la connaissance tacite sont en étroite relation à la perception, au langage, au temps et à la distance... »³⁸. Nous avons précédemment parlé de l'importance du langage et de la perception, il nous semble maintenant propice de parler du temps et de la distance précisément dans le cas des rencontres et discussions, en dehors des murs de l'entreprise.

D'un point de vue « temps », ces discussions informelles ont le mérite de n'être ni contraignantes en terme d'horaire, ni chronométrées en terme de temps. Les individus y sont présents par leur propre volonté, y consacrent le nombre d'heures ou de minutes qu'ils veulent ; plus ces rencontres seront fréquentes plus elles auront un impact, même involontaire, sur la création de nouvelles connaissances tacites.

Quand à la « distance », elle est aussi automatiquement réduite lors des rencontres informelles. Que ce soit dans un restaurant, dans un café ou devant un match de foot, les

³⁷ La connaissance créatrice, la dynamique de l'organisation apprenante, Ikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi, 1995, p84

³⁸ « Difficulties with tacit knowledge diffusion are related to perception, language, time, and distance... »

individus ne ressentent plus vraiment leurs rapports hiérarchiques, les relations sont plus conviviales et le partage des connaissances tacites n'en est que plus favorisé.

L'entreprise familiale fournit, par définition, l'ambiance propice à ce genre d'échange.

Par contre, lorsqu'on pose des questions sur l'impact des décisions prises lors des réunions formelles sur les comportements des individus, là il est clair que nous sommes dans un tout autre cas de figure : « *Il y a souvent des impacts mais il faut formaliser. La formalisation des résultats des réunions doit être faite, diffusée et approuvée.* », nous affirme le responsable QSE.

L'impact de ses réunions reste donc assez mitigé quant à sa contribution à la création de connaissances tacites à partir de connaissances tacites déjà existantes.

Selon le responsable QSE, l'impact et donc la création de connaissances ne se fait sentir qu'après formalisation.

-L'extériorisation

Ce processus marque l'articulation des connaissances tacites en connaissances explicites et est déclenché par le dialogue et la réflexion collective.

A ce sujet, le responsable QSE argumente : « *La réflexion collective est une source de créativité : il est vrai que ça peut bloquer une heure ou deux de travail puisqu'on va réunir des personnes, les faire sortir de leurs bureaux...Mais quand on réfléchit à un problème à plusieurs, chacun a son mot à dire. Par exemple si on ramène une personne de chaque département, chacun a sa vision des choses....on s'échange des idées, c'est l'approche utilisée quand on a des problèmes d'organisation...quand on veut réorganiser le département par exemple, on fait intervenir parfois des personnes externes au département car elles ont une vision du dehors* ».

La réflexion collective conduit donc les individus à mettre en commun leurs idées, leurs visions et leur créativité d'esprit pour aboutir à ce qu'on appelle les « Eureka moments ! »³⁹.

Ainsi comme le souligne le responsable QSE, cette réflexion collective est source de créativité et donc de création de connaissances. Les connaissances tacites de chacun viennent contribuer à la formation d'une nouvelle forme de connaissances : des connaissances explicites.

Le responsable QSE continue : « *Cette vision apporte des éléments nouveaux, on fait un brainstorming, on met sur un tableau l'ensemble des idées qui émane des discussions....on*

³⁹ Moments d'illumination aboutissant à la résolution d'un problème après vives réflexions

essaie de les combiner pour avoir une vision d'ensemble, on va prendre les éléments que comporte cette vision et on les classe par priorités puis on déploie des efforts pour les analyser... ». Une fois les connaissances tacites exprimées, elles sont traitées et analysées de façon à en faire ressortir une nouvelle connaissance, une connaissance explicite compréhensible par tous.

Autre forme de conversion des connaissances tacites en connaissances explicites : l'utilisation d'un langage vivant et descriptif, riche en métaphores, en analogies et en concepts. A ce sujet, le responsable QSE commente : *« En tant que qualitatif, quand on parle des cas de non-conformité...en terme de qualité, on dit c'est quoi cette non-conformité ? Il y a donc une défaillance...on décrit cette défaillance, par rapport à quoi ? Par rapport soit à une exigence, soit une norme, soit une exigence interne, soit une réglementation. Quand on dit qu'il y a une défaillance par rapport à cette exigence, on ramène une preuve, la preuve c'est l'exemple. Si on ne décrit pas avec des exemples d'application, parfois des métaphores, on risque d'être mal compris ».*

Les métaphores aident dans ce cas à éclaircir les idées de celui à qui l'on explique, comme le note Nisbet (1969) : « Une grande part de ce que Michael Polanyi a appelé «connaissance tacite » peut être exprimée- dans la mesure où elle peut être exprimée-sous forme de métaphores ». La métaphore est une façon de percevoir ou de comprendre intuitivement une chose en imaginant symboliquement une autre chose ».

Concrètement, nous avons pu comprendre d'après les propos du responsable QSE que l'usage de métaphores, d'analogies, de déduction ou d'induction pour faire passer le message à un interlocuteur, se fait de manière spontanée, voire inconsciente. En d'autres termes, il serait difficile de catégoriser les types de description utilisés pour aboutir à la compréhension, c'est-à-dire à la création de la connaissance explicite.

-La combinaison

Ce mode de conversion combine différents corps de connaissances explicites. Selon Nonaka et Takeuchi (1995)⁴⁰ : *« Les individus échangent et combinent les connaissances par des médias tels que les documents, les réunions, les conversations téléphoniques et les réseaux de communication informatisés ».*

Nous avons donc tenté de déceler lesquels de ces médias contribuent au partage des connaissances au sein de l'entreprise.

⁴⁰ La connaissance créatrice, la dynamique de l'organisation apprenante, Ikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi, 1995, p89

Première constatation : l'inexistence de l'intranet au sein de l'entreprise MP. Toutefois un autre outil semble prendre le relai à quelques égards : l'Outlook. A ce sujet, le responsable QSE commente : *«L'Outlook reste un support de messagerie interne et externe. Ici l'utilisation de l'Outlook se fait souvent pour la circulation de documents internes, départementaux et aussi de notes de services. Par exemple, quand on a besoin d'émettre une information, on la transmet via Outlook à un ensemble de destinataires ou un destinataire bien déterminé, précis».*

Ainsi on voit clairement que selon le responsable QSE cet outil a son rôle à jouer dans le partage et la combinaison des connaissances explicites déjà existantes pour en créer de nouvelles, en revanche il est important de signaler, nous le verrons, que l'avis des responsables diverge à ce sujet.

Toujours selon le responsable QSE, un projet est en cours concernant l'utilisation de l'Outlook pour la diffusion de documents relatifs au Système de Management de la qualité : *« L'Outlook est un support à la circulation de l'information au sein de l'entreprise, et on compte même en profiter pour faire des diffusions de document SMQ et quand je dis SMQ c'est système management de la qualité. Il y a des documents qui sont liés à ce système et on pourra les mettre à la disposition de chaque utilisateur selon son profil...sur des dossiers d'accès public, il trouvera les documents qui répondent à ses besoins par rapport au système de management de la qualité ».*

La contribution de l'Outlook au partage et à la création des connaissances explicites devrait donc connaître une évolution importante dans les mois à venir.

Pour ce qui est de l'état actuel des choses, nous nous sommes posés des questions sur la réelle efficacité et le réel impact de l'Outlook sur l'amélioration du partage, et voilà ce que nous a répondu le responsable QSE : *« C'est sûr que son efficacité se fait ressentir...il accélère la transmission de l'information. Je vais vous donner un exemple : des fois je reçois des besoins de création documentaire, parfois pour un document nécessaire à l'usage immédiat...en attendant les phases de vérification, je réalise un draft, un modèle de document que j'envoie immédiatement via l'Outlook au destinataire qui va l'utiliser pour des phases d'essai ou des phases d'utilisation finale ».*

Le département QSE est donc dans une réelle approche d'échange et de partage de connaissances explicites via l'Outlook ; toutefois ce n'est pas le seul moyen utilisé à cette fin.

Dans une tentative de déceler les autres moyens, nous avons pu constater que les bases de données constituaient, elle aussi, un support au partage comme nous l'indique le responsable QSE : *« En ce qui concerne le département qualité, nous avons des bases de données de*

gestion documentaire...c'est quand on crée des procédures, des instructions, des formulaires...on les saisit sur une base documentaire, une base de donnée qui peut être consultée par les utilisateurs ». Ces bases de données deviennent donc une plateforme de partage consultable par les utilisateurs concernés en vue de résoudre des problèmes ou de prendre des décisions aussi ponctuelles et aussi opérationnelles soient-elles. On assiste donc bel et bien à la combinaison de connaissances explicites en vue d'en créer de nouvelles. La consultation de ces bases de données peut être mariée à des consultations de documents internes ou autres...plus les sources de connaissances explicites sont nombreuses plus il y aura de chances de création de nouvelles connaissances de ce même type.

Le responsable QSE, pour argumenter ses propos, illustre ce qu'il a dit par une mise en situation : *« Par exemple, dans le cas d'un utilisateur du service de fabrication qui veut voir l'état des mises à jour des procédures et des instructions qui le concernent...il va vérifier sur la base de données et il va voir la liste avec les nouvelles versions, les mises à jour et les approbations. Il regarde aussi si les procédures sont approuvées, si elles ne sont pas approuvées il ne peut pas travailler avec. C'est une base de données interne ».* Le concernant, il ajoute : *« J'ai une base de données pour centraliser toutes les réclamations clients et les non conformités détectées au niveau du système interne ».*

Autrement dit, les bases de données, bien plus que l'Outlook, sont au quotidien, au service des attentes de leurs utilisateurs. Elles leur fournissent des informations et des connaissances sous une forme intelligible et exploitable permettant de donner naissance à de nouvelles connaissances codifiables pouvant encore une fois être mise à la disposition des personnes qui en exprimeraient le besoin.

Cet esprit et cette ambiance de partage des connaissances explicites nécessitent l'existence d'un contexte favorable, notamment au niveau des systèmes organisationnels (fonctionnement interne, système d'information, organisation du travail) et des processus organisationnels (résolution de problèmes, prise de décision, communication...).

Au sujet des systèmes organisationnels, le responsable QSE commente : *« On ne peut pas travailler sans qu'il n'y est un échange d'information. Si chacun reste enfermé dans son bureau, devant son pc et garde ses informations pour lui, on ne pourra jamais travailler, ça va générer ce que j'appellerai la « dépendance à l'individu ». Ceci crée des problèmes pour l'entreprise et pour l'individu lui-même : en cas de maladie, en cas de congés, il ne pourra pas rester tranquille, on va à chaque fois l'appeler.... ».*

On l'a vu dans le cas du partage des connaissances tacites et là encore on le confirme pour les connaissances explicites, c'est principalement la peur de cette « dépendance à l'individu » qui motive la nécessité d'aller de plus en plus vers l'échange de connaissances.

Le responsable QSE développe : *« c'est un cas qui nous est déjà arrivé il y a un an avec une personne qui gérait l'ordonnancement des livraisons ; c'est un homme d'un certain âge, avec une expérience très importante mais qui ne travaille qu'avec des papiers...il est seul à travailler, à gribouiller sur ses papiers...c'est sa façon de faire les choses et comme il est âgé, il tombe souvent malade, il a des problèmes de santé, il se fait opérer souvent...alors quand il part, c'est le blocage complet, c'est le désordre total! Alors on a décidé de tout mettre sur ordinateur, du coup maintenant qu'il soit là, qu'il ne soit pas là, on travaille sans problèmes. ».*

Ceci est l'illustration parfaite d'une réelle prise de conscience au sein de l'entreprise. Les connaissances explicites, dans leur essence même, sont faites pour être diffusées, non être exclusivement détenues par certains individus.

L'hypothèse d'un éventuel apprentissage organisationnel ne saurait être soutenue tant qu'un minimum de connaissances explicites n'est pas encore partagé. A la différence des connaissances tacites qui sont souvent le résultat d'un long processus (observation, expérience...), les connaissances explicites bien que nécessitant une phase de mise en place en amont, sont en général sous une forme qui rend leur exploitation à la portée de l'individu à la recherche de l'information. La codification à laquelle elles peuvent se prêter réduit les risques de mauvaises interprétations et facilitent de ce fait leur transmission, voire leur conversion en de nouvelles connaissances.

Concernant les processus organisationnels, les propos du responsable QSE laissent entrevoir les prémisses d'une approche volontariste qui est celle de la mise en place de certains processus de façon à ce que l'échange se fasse dans les meilleures conditions et dans les plus brefs délais afin d'optimiser la résolution des problèmes ou encore les prises de décisions. A ce titre, le responsable QSE nous donne un exemple : *« Dans notre département, nous traitons des anomalies du système de fonctionnement et des fiches d'anomalies. Vous trouverez ces fiches en formulaire sur l'ensemble des bureaux, ce sont des documents qu'on imprime sur du papier rose. Dès qu'une anomalie est détectée, elle est signalée puis transmise à la direction qualité ; la direction qualité va, selon le département dans lequel on a détecté l'anomalie, contacter le responsable de département pour essayer de déceler cette anomalie et en dégager des actions correctives ou des plans d'amélioration, ça nous permet de nous*

améliorer à chaque fois. Si on ne reçoit pas d'information concernant les anomalies ou les non-conformités des produits, on ne pourra jamais s'améliorer ».

Ces propos nous projettent au cœur de la création des connaissances explicites à partir de connaissances explicites déjà existantes. Peut-être est ce l'exemple le plus parlant de l'apprentissage qui se fait via la combinaison des connaissances. Le responsable a parlé d'amélioration, et donc implicitement d'amélioration à travers l'apprentissage.

-L'internalisation :

L'internalisation est un processus d'incorporation de la connaissance explicite en connaissance tacite. Elle est étroitement liée à « l'apprentissage en faisant »⁴¹. Quand les expériences de la socialisation, l'extériorisation et la combinaison sont intériorisées dans les bases de connaissances tacites des individus sous forme de modèles mentaux partagés ou de savoir-faire techniques, elles deviennent des actifs qui peuvent être valorisés⁴².

Pour cerner le phénomène d'internalisation, nous nous sommes focalisés sur certains points qui pourraient faire ressortir des idées intéressantes pour notre analyse. Le concept étant quelque peu ambigu, nous avons tenté de faire parler le responsable QSE sur certains aspects de l'internalisation, les aspects les moins flous possible. Ces derniers portent principalement sur l'internalisation via la consultation de rapports écrits, manuels et procédures, l'internalisation des expériences passées, l'internalisation à travers le mentoring, l'internalisation via la mise en place de bases de données « best practices » ou encore l'internalisation via la formation et la pratique.

Concernant l'internalisation du contenu des rapports écrits, manuels et procédures, et sa conversion de la forme explicite vers la forme tacite, le responsable QSE explique que la formalisation est une phase préliminaire vitale : *« Il est très important de formaliser, d'unifier les codes de communication, de codifier la communication. Par exemple, quand le responsable SI a besoin de certains documents, moi je dois les cartographier, les cartoucher...j'ai des cartouches spécifiques, je suis le seul à maîtriser ce référencement...le département qualité est le seul habilité à le faire, précisément le responsable qualité, pour qu'on n'ait pas de différentes identités documentaires ».*

⁴¹ La connaissance créatrice, la dynamique de l'organisation apprenante, Ikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi, 1995, p91

⁴² Neissen (1973) prétend que la cognition, entendue comme le fait de connaître et de comprendre, ne s'exerce que dans le contexte de l'activité réfléchie. Dans une perspective de la théorie des organisations, Weick établit que l'interprétation par l'organisation des informations de l'environnement contient un élément de prophétie auto-satisfaisante parce que l'organisation a un désir prononcé d'auto actualiser ce qu'elle veut qu'il advienne. Il appela ce phénomène « l'enactement » de l'environnement.

Il est donc primordial d'unifier le code de transmission des connaissances explicites pour qu'elles puissent être internalisées comme il se doit. Le responsable QSE continue : *« Par exemple maintenant on est sur Kalaat Sraghna, on est en train de mettre en place un site pour bientôt. Si une personne par d'ici ailleurs, elle va tout de suite comprendre, elle sait très bien comment c'est une instruction, comment c'est une procédure, un manuel...et là c'est une transmission formelle de documents, et ce sont des documents qui sont diffusés sur la base de livres de diffusion qui sont paraphés et signés...c'est un engagement, si on signe sur un papier qu'on a reçu, il va falloir le lire et le comprendre. Et le jour où on ne va pas appliquer cela, on en sera tenu responsable. »*

Il est donc clair qu'avant qu'il n'y ait internalisation, la formalisation s'impose. Toutefois, la formalisation est une condition nécessaire mais non suffisante à la conversion des connaissances explicites en connaissances tacites. Même après codification, l'impact peut se faire attendre, voire ne pas avoir lieu du tout. C'est dans ce sens que nous avons interrogé le responsable QSE sur le degré d'imprégnation des individus par les documents qui leur ont été diffusés et voilà son commentaire sur le sujet : *« Ils n'ont pas le choix. D'abord car ce ne sont pas des documents élaborés de façon unilatérale, l'élaboration d'une instruction ou d'une procédure se fait avec les utilisateurs finaux pas avec les directeurs, mais avec les opérateurs, avec l'opérationnel, l'exécutif. C'est eux qui participent à l'élaboration du document. La participation est un engagement, donc ils se doivent de respecter leurs engagements... »*.

Ainsi volontairement ou intuitivement la philosophie de l'entreprise favorise le processus d'internalisation via la participation des opérationnels à l'élaboration des documents qui leur serviront plutôt dans l'exécution de leurs tâches.

Aussi, concernant le partage de savoir et de savoir-faire à travers le récit d'histoires et d'anecdotes, le responsable QSE confirme : *« Oui, on parle souvent d'exemples, d'anecdotes...par exemple, j'étais directeur commercial adjoint pendant 2 ans et demi avant de devenir responsable qualité. Aujourd'hui, j'échange toujours mon savoir avec les nouvelles personnes qui sont avec moi dans la direction qualité »*.

En plus de cela, l'internalisation empreinte aussi la voie du mentoring ou tout simplement celle du conseil. Ainsi, quand nous avons demandé au responsable QSE si effectivement *« l'esprit d'advising⁴³ »* existe, il nous a répondu : *« Oui, il y a cet esprit. On ne cache rien même aux stagiaires. Pour nous, un stagiaire doit apprendre, on a une procédure très stricte pour traiter les demandes de stage... »*. Le responsable QSE a cité l'exemple du stagiaire

⁴³ Conseil

comme il aurait pu citer celui d'une personne nouvellement recrutée ou encore une personne en manque d'expérience. A partir du moment où cette personne manifeste sa volonté de savoir, sa volonté d'apprendre, elle trouvera conseil auprès des plus expérimentés et pourra donc convertir les connaissances explicites qu'ils lui livreront en connaissances tacites fortement enracinées dans ses schémas mentaux.

Pour ce qui est des bases de données des meilleures pratiques ou « best practices », l'entreprise n'en a pas encore exploré les atouts. Le responsable adosse cela à une question de maturité du système qui se fait par étapes : *« On n'a pas encore atteint le niveau où on peut parler de best practices. Peut être dans 1 ou 2 ans après la maturité du système qu'on est en train de mettre en place, ça va venir, mais pas pour l'instant... »*.

L'entreprise n'ayant été créée qu'en 2002, cette réponse nous semble soutenable puisque les meilleures pratiques sont les résultats d'un long processus d'apprentissage qui, à notre sens, est encore en phase d'adaptation.

Toutefois, pour ce qui est de la formation, il est clair que c'est une démarche qui fait partie intégrante de la politique et de la stratégie de l'entreprise : *« Il y a énormément de formation, tout au long de l'année...quand je dis tout au long de l'année c'est que mis à part le lundi, c'est du mardi au samedi, ça ne s'arrête pas... »*, nous affirme le responsable QSE. La formation apporte au personnel de l'entreprise des connaissances et des savoirs explicites qu'il devra par la suite intégrer sous forme d'enseignements qui viendront enrichir ses connaissances tacites.

L'imprégnation des individus par cet ensemble de connaissances explicites à travers l'internalisation, semble être au sens de Nonaka et Takeuchi la forme de conversion la plus marquante de la bonne marche du processus d'apprentissage organisationnel.

Paragraphe 2- Le responsable de système d'information (SI) :

-La socialisation

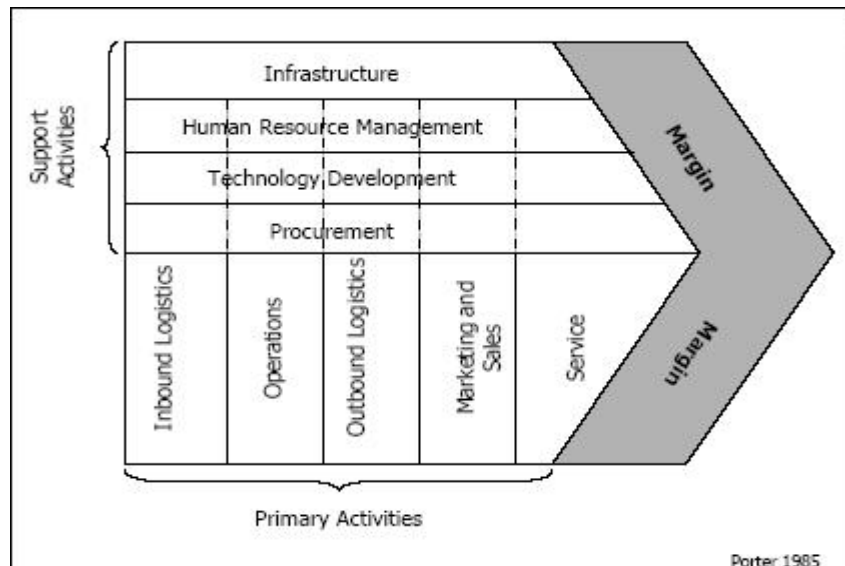
Concernant la socialisation, à savoir la création de connaissances tacites nouvelles à partir de connaissances tacites déjà existantes, nous avons interrogé le responsable SI sur l'existence d'un éventuel partage de savoir-faire qui prend place à travers un processus d'apprentissage piloté par les plus expérimentés en faveur des nouveaux et des moins expérimentés et voilà les propos qu'il a tenu : *« Il faut dire que chez nous, il y a deux champs d'action : les opérationnels purement techniques, et les métiers support comme l'informatique, les RH... c'est clair que le partage et le passage de savoir dans les deux champs n'est pas le même... »*.

Le responsable SI a effectivement mis le doigt sur un point très important et auquel plus d'importance aurait dû être accordé, mais faute de temps nous ne pouvions malheureusement pas étudier l'apprentissage de manière approfondi selon les deux niveaux opérationnel et fonctionnel.

Toutefois, le responsable SI nous livre des éléments de réponses très intéressants en rapport avec ce sujet : *« Pour les métiers techniques, prenons le cas d'un opérateur qui maîtrise bien une machine et qui fait cela depuis 5 ans, il aura du mal à faire la passation à quelqu'un de nouveau, par crainte de perdre son poste tout simplement...mais sinon pour tout ce qui est activité de support c'est différent. Nous, au département informatique, par exemple si nous avons un nouveau collaborateur ou si quelqu'un s'intéresse à ce que nous faisons, il n'y a pas de problème de partage car cela ne contribue pas directement dans la chaîne de transformation de la l'entreprise...on est plus considéré comme consommateurs de ressources que créateurs de valeur...à partir de là, il y a des métiers pour lesquels le partage ou précisément le transfert de compétences et de connaissances se fait automatiquement, il y a d'autres métiers où ce n'est pas si évident que cela ».*

Ces propos ont le mérite d'être clairs : l'emplacement sur la chaîne de valeur de l'entreprise conditionne l'existence ou non de l'esprit de partage des connaissances tacites. Michael Porter définit la chaîne de valeur comme « un enchaînement d'activités permettant d'aboutir à un produit valorisable sur le marché » et distinguer parmi les activités impliquées dans cette chaîne :

- Les activités principales : celles qui concourent directement à la création matérielle et à la vente du produit ;
- Les activités de soutien ou support : qui viennent en appui à l'activité principale et forment l'infrastructure de la firme.



Selon son type d'activité ou encore le secteur dans lequel elle opère, chaque entreprise définira sa chaîne de valeur en fonction de son avantage concurrentiel.

Si l'on s'en tient au propos du responsable, le partage des connaissances tacites connaît plus de rétention au niveau des activités directement créatrices de valeur : cela se manifeste par une rétention des connaissances entre opérationnels. Pour ce qui est des activités dites de support, l'état d'esprit n'est pas du tout le même. Dans ce dernier cas de figure, les fonctionnels partent de l'idée qu'ils ne détiennent pas vraiment des connaissances qui pourraient leur coûter leur postes. Ce sentiment de sécurité les amène à partager sans grande réserve leurs connaissances tacites les uns avec les autres.

Concernant le rôle de l'observation et de la communication informelle dans le partage des connaissances, le responsable SI ne polémique pas la dessus : leur rôle est bien réel ; « *Oui, moi je constate qu'il y a beaucoup d'observation, et il y a de l'informel aussi...* », déclare-t-il avec insistance.

Pour en avoir le cœur net, nous lui avons demandé s'il pouvait nous fournir un exemple illustratif de cette réalité et sans hésitation il continua : « *Par exemple, si j'ai besoin d'une information, le plus souvent je ne passe pas par les tuyaux normaux et formels, je n'exprime pas ma demande d'information par mail, signé...je me déplace chez la personne dans son bureau pour lui demander si elle peut me fournir telle ou telle information et on sent que l'esprit d'équipe contribue énormément à ça...* ».

Ici, il nous a fallu traiter avec beaucoup de vigilance les propos du responsable SI car il parle plus de partage d'informations que de partage de connaissances et nous avons déjà insisté précédemment sur la différence entre les deux concepts.

Au moment même de l'échange, il n'y a qu'un simple échange d'information. Ce n'est qu'après un processus de réflexion et d'assimilation que cette information pourra évoluer au grade de connaissance. Mais s'il l'on revient à la forme de conversion qu'on étudie là (la socialisation), il est difficile de dire si effectivement dans l'exemple cité par le responsable SI, on est vraiment dans une transformation tacite-tacite. Si l'information récoltée n'a pas le souffle ou encore la consistance nécessaire pour faire d'elle une potentielle connaissance, les connaissances tacites déjà existantes n'en seront pas affectées et par voie de conséquence nulle création ne serait envisageable.

D'un autre côté, le responsable SI insiste sur le fait que les échanges ne sont pas cloîtrés dans les postes formels de chacun, et que cette ambiance, propre à l'entreprise familiale, favorise certains échanges informels, parfois créateurs de connaissance : *« Moi par exemple quand j'ai une information sur les investissements, je n'hésite pas à aller voir le directeur de développement ou même le directeur général pour en discuter avec eux, leur demander ce qu'il en est, s'ils ont décidé de le faire ou pas...et j'aurai une réponse... »*. Selon la profondeur des discussions entretenues et selon la réceptivité des interlocuteurs, on pourra parler de création de nouvelles connaissances tacites ou pas.

Encore une fois, nous insistons la dessus : seul, le transfert d'informations aura en général peu de sens, s'il est abstrait des émotions associées et des contextes spécifiques dans lesquels les expériences partagées sont scellées⁴⁴.

Le responsable a aussi jugé nécessaire de nous parler de la force que pouvaient parfois avoir les bruits de couloir, une arme à double tranchant. Les connaissances tacites des individus s'en trouvent parfois très imprégnées ; parfois négativement. Cet état de fait a poussé l'entreprise vers la création de ce qu'elle appelle les COMEX ; voilà les propos qu'il a tenu à ce sujet : *« Les bruits de couloir, c'est monnaie courante...Tout ce qui peut exister dans une organisation, nous l'avons : l'informel, les petits clans, l'ami de mon ennemi c'est mon ennemi...c'est tout à fait normal. C'est justement pour cela que l'esprit de COMEX c'est de redresser les choses, recadrer les choses et centraliser toutes les pensées autour du même objectif... Ce sont des comités de directeurs, pendant lesquels on définit les objectifs à court et à moyen terme et chaque pilote de processus diffuse les optiques stratégiques d'où découlent les plans d'action »*.

Les COMEX ou comités exécutifs sont des comités qui réunissent les directeurs et responsables de chaque département afin de discuter ensemble et d'échanger sans ambiguïté

⁴⁴ La connaissance créatrice, la dynamique de l'organisation apprenante, Ikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi, 1995, p84

leur avis, informations et connaissances. Ces COMEX sont, à notre sens, le terrain d'un mélange de socialisation, d'externalisation, voire même de combinaison des connaissances.

Pour s'assurer que l'on peut vraiment parler de socialisation, nous avons interrogé le responsable sur le réel impact des réunions, notamment celles des COMEX, sur les individus concernés en terme d'apprentissage et nous avons eu la réponse suivante : *« Ils ont intérêt à ce qu'il y ait un impact, car déjà il y a un plan d'action avec l'avancement, donc si les gens ne maintiennent pas le rythme promis selon le plan d'action, on va commencer à se poser des questions ...est ce que c'est un problème de ressources, de motivation, de laisser aller... ? et de là découleront des pénalités, des mesures correctives. Mais en général quand le plan d'action est là ça va, un problème bien posé, bien exprimé est à moitié résolu. Déjà quand on exprime le plan d'action, on l'expose sous un format Excel avec des pourcentages à atteindre, on est sûr qu'on va suivre ce plan. Par contre, quand on le dit verbalement, une instruction verbale part en l'air... Tout ce qui est planifié et écrit doit être suivi et doit être effectué... »*.

Cette réponse nous met un peu face à un dilemme : peut-on vraiment parler de socialisation pure ? Cette fois-ci, pas question de polémiquer là-dessus, il ne s'agit en aucun cas d'une socialisation pure et parfaite. On parle de plan d'action, de documents sous format Excel, de chiffres et de pourcentages : nous sommes bien dans de l'explicite.

Il est donc difficile, voire inconcevable, d'envisager une création de connaissances tacites à partir de connaissances tacites déjà existantes sans faire intervenir des connaissances explicites. Ceci est d'autant plus vrai, dans notre cas, puisque nous avons limité notre terrain d'investigation aux postes fonctionnels non à l'opérationnel ; or il va de soi que c'est principalement dans l'exécutif que l'on fait plus appel aux connaissances tacites à travers l'observation, l'imitation...sans ce besoin vital d'avoir recours au langage. En revanche, dans les postes fonctionnels, il est difficile d'apprendre de l'autre sans communication verbale, surtout si chacun est devant son poste : on aura beau l'observer, rien de bien intéressant ne s'offrira à nos yeux.

-L'extériorisation

Nous avons déjà touché à certains aspects de l'extériorisation lors de notre discussion avec le responsable SI concernant la socialisation. L'élaboration des plans d'action ou encore des rapports ou documents écrits suite à des réunions en sont l'exemple le plus parlant. Ces documents sont le résultat de la conversion des connaissances tacites détenues par chacun en des connaissances explicites, codifiables et donc intelligibles par tous.

Quant à cette façon de faire les choses ; à savoir recourir à la réflexion collective pour résoudre des problèmes ou prendre des décisions, nous étions curieux de savoir si le responsable SI voyait cela plus comme une source de créativité ou plutôt une source de ralentissement. Ce dernier jugea nécessaire de distinguer entre deux cas de figure : *« Il y a deux cas de figure : ou bien c'est décision d'ordre général ou d'ordre opérationnel...pendant les COMEX ou les autres réunions, on fait un sondage. Si la majorité n'est pas d'accord, on abandonne : ça c'est les décisions d'ordre général...pour les décisions d'ordre trop techniques, c'est les pilotes directement concernés par la décision qui doivent trancher. Malheureusement, aujourd'hui on fait des sondages même pour ce genre de décision techniques, et vous vous retrouvez avec des personnes qui n'ont pas la même compétence technique que le pilote et qui influencent la décision. Mais l'essentiel c'est qu'on ressent que la prise de décision ne se fait pas sur un coup de tête et que même si une décision est mauvaise, si elle est prise par tout le monde, elle doit être assumée : plusieurs têtes pensent mieux qu'une seule... ».*

En d'autres termes, on peut dire que la principale forme d'extériorisation prend place lors des réunions, ainsi la réflexion collective a un poids important sur la création des connaissances explicites. Le responsable SI semble voire en cette méthode de travail plus d'avantages que d'inconvénients : la mise en commun collective des connaissances tacites de chacun conduit à la création d'une connaissance explicite riche, toutefois lorsqu'il s'agit de sujets pointus les connaissances tacites mobilisées doivent répondre à un certain niveau de maîtrise pour pouvoir aboutir de manière efficace, efficiente et effective à la création d'une nouvelle connaissance, une connaissance explicite.

Pour le langage et les méthodes utilisés pour communiquer, le responsable SI commente : *« Dans les réunions on ne parle que le français, les comptes-rendus qui sont saisis en même temps le sont en français donc on facilite la tâche au rédacteur et toute personne qui ramène un projet ou une idée doit l'apporter sous format power point, avec un enchaînement logique pour que tout le monde puisse comprendre. Des fois, on est amené à traduire quand il y a des gens qui ne comprennent pas le français. L'information est véhiculée, c'est le plus important... ».*

L'extériorisation étant principalement favorisée par le dialogue et la réflexion collective, il s'avère donc essentiel d'unifier le code de communication puisqu'il est surtout question de faire s'exprimer les connaissances tacites de chacun pour aboutir à la création d'une connaissance explicite (qui peut être soit une décision, soit une solution à un problème donné, soit un rapport...). Toutefois, comme le stipule le responsable SI, les canaux de

communication peuvent être en eux même des obstacles à la communication : d'un côté, l'entreprise se veut être une entreprise moderne, où les réunions se font en français et à l'aide de supports technologiques ; de l'autre côté, l'entreprise a encore parmi ses troupes des personnes qui étaient déjà là au tout début de la création de CARRIERE ET TRANSPORT MENARA et dont certaines sont arabisées et pas du tout connectées au monde de la technologie. La réussite ou la bonne marche du processus d'extériorisation sont tributaires de la capacité de l'entreprise à pouvoir créer le contexte favorable à la mise en commun de ces connaissances tacites qui loin de se faire de l'ombre les unes aux autres, se complètent.

-La combinaison

La combinaison tombe ici à pic avec les propos tenus par le responsable SI : « *Comme vous le savez nous sommes organisés en direction et en département. Au sein du département, on a des réunions, on appelle ça les réunions de service, moi je vais à une réunion chaque lundi matin avec mes collaborateurs...durant ces réunions, ce que je fais c'est tracer les objectifs de chacun et tracer la méthodologie de suivi et essayer de transmettre ce qui a été décidé en terme stratégique pendant les comités exécutifs...* ». Autrement dit, les connaissances explicites nées lors des réunions des COMEX entrent dans une seconde phase qui est celle de la transmission et de la combinaison avec d'autres connaissances explicites. Ainsi, lors d'une réunion de service, le responsable SI viendra transmettre les lignes directrices discutées lors du COMEX ; ces dernières combinées à d'autres connaissances explicites contenues dans d'anciens plans d'actions, rapports, documents internes...conduiront à la conversion explicite-explicite et donc à la combinaison.

Loin de considérer cela comme la seule forme de combinaison existant au sein de l'entreprise, nous avons aussi tenu à savoir auprès du responsable SI si d'autres outils ou méthodes de travail favorisaient cette forme de conversion. Nous nous sommes alors interrogés sur le rôle de l'intranet, des bases de données...et voici les éléments que nous avons pu recueillir auprès du responsable SI : « *Nous n'avons pas d'intranet et nous considérons aujourd'hui que l'Outlook est notre intranet principale. L'Outlook est utilisé aujourd'hui à l'échelle du partage de l'information, des rapports et des comptes rendus sous forme de mails...* ». Là-dessus, nous sommes bien fixés : l'Outlook contribue bel et bien au processus de combinaison des connaissances. Le partage des connaissances explicites sous forme de rapports, compte-rendu...via des mails enclenchent le processus de combinaison. La nouvelle configuration des informations existantes par le tri, l'addition, la combinaison et la catégorisation de

connaissances explicites (telle qu'elle est réalisée dans les bases de données informatiques) peut amener à de nouvelles connaissances⁴⁵.

Pour conforter ses propos le responsable SI ajoute : *« D'ailleurs le responsable qualité est venu toute à l'heure me demander de lui créer un fichier partagé sur l'Outlook pour pouvoir mettre tous les documents du SMQ dans un seul dossier et donner aux personnes habilitées et concernées l'accès aux documents. Donc, moi je considère que pour le moment l'Outlook est l'outil optimal pour pouvoir partager l'ensemble des documents... ».*

On est bien dans une approche de partage de connaissances explicites et les propos du responsable SI laisse présager une évolution croissante du rôle de l'Outlook dans cette même perspective : *« Ce qui se passe aujourd'hui c'est que chacun a un petit format à lui, par exemple moi pour les pochettes j'ai un format, pour les dossiers j'ai un autre format et même pour les documents j'ai mes propres formats, donc l'Outlook il sera là demain pour permettre d'uniformiser le format déjà, le contenu ensuite... En plus de l'Outlook, il y a les panneaux d'affichage, quand une information est affichée sur un panneau, elle l'est automatiquement sur les autres, que ce soit à l'administration ou dans l'usine... ».*

Un autre moyen de partage des connaissances explicites vient de nous être révélé par le responsable SI : les panneaux d'affichage. Nous avons effectivement noté leur présence à plusieurs emplacements à l'intérieur de l'entreprise et près de l'usine. Ils servent eux aussi à véhiculer certaines informations potentiellement porteuses de connaissances explicites exploitables en vue d'une nouvelle création de connaissance via la combinaison.

Quant aux bases de données, le responsable SI en souligne l'existence mais reste très réservé quand à leur rôle effectif dans le partage des connaissances, peut être est-ce car il ne voudrait pas avancer des propos sans fondements ou encore car l'impact de l'usage de ces bases de données ne se fait pas encore ressentir de manière palpable au sein de l'entreprise: *« La base de données que nous avons aujourd'hui, c'est la base de données commerciale. Chacun regarde les données à sa propre façon car il y a la possibilité de faire des requêtes sur des données sans les modifier, c'est des requêtes de consultations et des états. L'outil qu'on utilise à priori pour faire les états c'est le CRYSTAL REPORT. On a des bases de données, on a un calepin c'est-à-dire la base de données de tous les contacts que ce soient clients ou fournisseurs. »*

Face à notre insistance sur le rôle de ces bases de données dans l'apprentissage ou du moins le partage des connaissances, le responsable SI semble avoir saisi le fond de notre pensée et

⁴⁵ La connaissance créatrice, la dynamique de l'organisation apprenante, Ikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi, 1995, p89

nous précise : « *On a un ERP, donc forcément on a des bases de données. Ce qu'on n'a pas encore c'est une base de connaissances. Je veux dire par là, à travers des données de 3 ou 4 ans constituer une connaissance sur l'état des choses, je cite par exemple la sectorisation des clients, quel secteur commande le plus, quelle région commande le plus...ça on l'a pas encore, on essaie de travailler dessus...* ».

De manière générale et si l'on s'en tient à notre échange avec le responsable SI, l'entreprise en elle-même, de part ses systèmes organisationnels, favorise le partage des connaissances explicites : « *L'entreprise n'est pas organisée en râteau, l'organisation est transversale. Tout le monde a accès à l'information et finalement tout le monde a accès à tout le monde. Le président lui-même se balade dans l'entreprise, il va vers les opérateurs pour demander l'état d'avancement des choses...il est donc au courant du fin fond des fonctionnements opérationnels, au-delà de ce qui est stratégique et des optiques de survie de l'entreprise. La présidence est à l'écoute de tous les opérateurs et elle est très accessible...* ».

Nous sommes là face à l'une des caractéristiques inhérentes à l'entreprise familiale, à savoir la volonté du patriarche, père fondateur, de marquer la continuité de son règne par sa présence permanente dans l'enceinte de son entreprise. Le responsable SI a utilisé une expression assez forte et porteuse de beaucoup de sens « *Le père fondateur du groupe MP est au courant du fin fond des fonctionnements opérationnels, au-delà de ce qui est stratégique et des optiques de survie de l'entreprise* ». Autrement dit, le père fondateur adhère intuitivement à une approche de partage et de d'échange quotidiens avec le personnel de son entreprise. Nous avons d'ailleurs pu constater cela de nos propres yeux durant la période que nous avons passé au sein de l'entreprise : le père fondateur visite tous les étages, passe par tous les départements, ne serait-ce que pour manifester sa présence, sa disponibilité et sa capacité à intervenir à tout moment dans la résolution de problèmes ou du moins la participation à la résolution de ces derniers.

Cette attitude du père fondateur peut déclencher, selon les situations, l'un ou l'autre des types de conversion des connaissances du modèle SECI. Il est vrai que nous sommes là en train d'étudier le processus de combinaison mais on ne peut passer sous silence les autres processus qui résultent de l'attitude patriarcale du père fondateur.

Pour ce qui est de la socialisation, elle prend principalement place dans les échanges de connaissances tacites entre le père fondateur et ses fils ou encore avec ses collaborateurs les plus proches, précisément ceux qui étaient là au tout début de la naissance de l'affaire. Nous basons notre raisonnement sur les propos de Haldin-Herrgard (2000) puisqu'il insiste sur la nécessité d'une longue période de temps et une certaine proximité physique pour

effectivement aboutir à un partage de connaissances tacites que ce soit via l'observation, l'expérience ou l'imitation...

Pour l'extériorisation, elle se manifeste, à notre sens, lors des échanges quotidiens du père fondateur avec le personnel de son entreprise, plus particulièrement les opérationnels. Il leur exprime sous une forme explicite et intelligible certaines de ses connaissances tacites. Dans le même ordre d'idées, la combinaison peut aussi prendre place en ce sens que les connaissances explicites, nées de l'échange avec le patriarche, combinées à d'autres connaissances explicites déjà acquises peuvent aboutir à la création d'une nouvelle connaissance explicite.

-L'internalisation

Nous l'avons déjà souligné, l'internalisation marque l'assimilation et l'intériorisation des connaissances explicites acquises par les individus de l'entreprise sous forme de connaissances tacites. Nous avons d'abord commencé par interroger le responsable SI sur le poids et la contribution des rapports écrits, manuels et procédures sur la mise en place, en bonne et due forme, du processus d'internalisation, il a alors commenté : *« Il y a les convocations, les notes internes, les instructions qui sont respectées car elles sont là depuis 3 ans. Le SMQ : les procédures, les cartes de processus...c'est en cours de rodage, les gens ne réagissent pas encore à ça de la même façon...pour les mails aussi, nous avons encore un problème par rapport à l'Outlook, c'est que tout le monde ne l'utilise pas. Je dirais qu'on a 80% qui l'utilise, les autres en général sont des personnes très anciennes dans l'entreprise et qui ont besoin d'une petite formation....c'est ce qui nous empêche de généraliser la communication via l'Outlook mais en principe quand une note est mise sur le panneau d'affichage, vous avez des réactions 10 minutes après. Les gens savent comment prendre connaissance de l'information, ils savent où aller la chercher. Dans toute organisation, les individus s'adaptent avec les tuyaux d'information... ».*

Les propos du responsable SI nous amène à un ensemble de constations. D'abord, il souligne un point intéressant au tout début : *« Il y a les convocations, les notes internes, les instructions qui sont respectées car elles sont là depuis 3 ans ... »*, autrement dit le temps est sans doute un facteur d'une importance capitale dans le processus d'internalisation. Ce dernier nécessite avant tout une phase d'adaptation car le passage de l'explicite vers le tacite est bien plus compliqué qu'il n'en donne l'apparence. La cognition, les perceptions, les schémas mentaux de chacun semblent parfois d'une rigidité imperturbable qui empêche l'introduction de toute notion différente de celle déjà enracinées. Tel le système immunitaire humain qui permet de reconnaître et de tolérer ce qui lui appartient « le soi » et de reconnaître et de rejeter ce qui lui

est étranger « le non soi ». Cette même résistance se dresse parfois face à l'internalisation de nouvelles connaissances tacites, d'où la complexité de ce processus.

Pour ce qui est nouveau, il y a toujours une certaine forme de « non réaction », de « latence », du moins au départ. Le responsable SI parle de « période de rodage », notamment lorsqu'il cite l'exemple du système de management de la qualité (SMQ). Le SMQ étant encore à sa phase de mise place, il serait prématuré de s'attendre à ce que les individus aient déjà assimilé son contenu en connaissances explicites pour en faire des connaissances tacites qui se répercuteront sur leur comportement, leur gestion des situation et leur travail au quotidien de manière générale.

L'état des choses est semblable pour l'Outlook : il faudrait d'abord commencer par faire accepter cet outil auprès de tous les collaborateurs pour pouvoir ensuite s'attendre à ce que l'échange de connaissances explicites qui s'y fait puisse, avec le temps, conduire le processus d'internalisation à terme. Cet outil, « trop technologique » pour les anciens de l'entreprise, prendra encore le temps qu'il faudra pour être généralisé dans les échanges des connaissances explicites ; en attendant les panneaux d'affichage remplissent, avec plus ou moins d'inconvénients, ce rôle. Le responsable SI a aussi souligné une idée importance qui est celle de la culture de la recherche de l'information qui règne au sein de l'entreprise, aucune potentielle source d'information n'est négligée.

L'internalisation des connaissances peut aussi être favorisée si les uns et les autres ont tendance à partager leur savoir et savoir-faire en racontant leurs expériences passées, ce qui s'apparente à ce que nous avons appelé dans notre partie conceptuel le « système d'apprentissage organisationnel mythologique ». Ce type d'apprentissage mythologique est le reflet indubitable d'une internalisation des connaissances. Là dessus, le responsable SI commente : « *Par exemple lors de réunion, je leur dis « nous avons le même problème en 2005 et voila ce que nous avons fait... ». Je le fais car c'est une connaissance qui appartient à MENARA PREFEA, non pas à moi en tant qu'individu... »*. Deux éléments importants attirent notre attention : d'abord que les connaissances internalisées sont archivées dans la mémoire des individus et qu'elles sont prêtes à refaire surface chaque fois qu'un élément externe en déclenche le souvenir, ensuite puisqu'on parle de mythologie et donc de l'histoire de l'entreprise, ces connaissances internalisées appartiennent à la mémoire organisationnelle, aucun individu ne doit en détenir l'exclusivité.

Malheureusement, si certains individus n'hésitent pas à faire profiter les autres de « l'histoire » de l'entreprise, bien d'autres préféreront tout garder pour eux. Il est donc difficile de contrôler cette potentielle monopolisation des connaissances, particulièrement si

l'on sait que, des expériences et des leçons passées, aucune trace n'est laissée. L'absence de bases de données des meilleures pratiques « best practices » nous a été confirmé par le responsable SI : *« Nous n'avons pas de bases de données « best practices »...Il y a pour l'instant le SMQ, ça répond un peu à ces critères puisque si on répond à la norme ISO donc certainement on répond aux bonnes pratiques. Mais aujourd'hui ces pratiques ne sont pas référencées, à part les cartes processus que centralisent le responsable qualité, sinon on n'a pas pour le moment des bases de données informatiques qui regroupent toute la connaissance et qui dit ce qui doit se faire. ».*

Toutefois, des démarches sont entreprises dans ce sens, comme a tenu à nous l'expliquer le responsable SI : *« Je suis en train de faire des contrats de service avec l'ensemble des départements, chacun a son contrat, et dans ce contrat j'exprime tous les cas de figure et la meilleure façon de résoudre tout ce qu'il y a comme situations d'échange : incidents, nouvelles acquisitions...ceci émane d'une démarche internationale qui s'appelle UTILE et justement c'est une démarche de best practices. On va essayer de regrouper tout ce qui se fait dans les meilleures pratiques mondiales et on est en train de formaliser cela ».* Un projet de « best practices » est donc bel et bien en cours et ceci est sans doute un indicateur infaillible d'une stratégie volontariste de conserver les connaissances de l'organisation et d'alimenter la mémoire organisationnelle, cœur battant de l'apprentissage.

Toujours dans cette même perspective d'apprentissage à travers l'internalisation des connaissances, le responsable SI nous parle de son projet de certification : *« Je compte en 2009 me faire certifier et faire certifier mon département... ».*

Un point déjà abordé précédemment resurgit dans la discussion, à savoir le secret qui entourent les connaissances détenues au niveau opérationnel, là-dessus le responsable SI commente : *« Par exemple, pour la formulation du béton il y a des best practices, des normes...mais c'est trop technique, c'est centralisé dans l'usine, une seule personne est en connaissance de cela. Le partage aujourd'hui n'a pas encore atteint cette étape... ».* L'internalisation existe bien au niveau opérationnel mais le cercle de partage est resté très sélectif.

Pour ce qui est du rôle de la formation dans le processus d'internalisation des connaissances, le responsable SI affirme sans hésitation qu'il est primordial car avant de convertir les connaissances explicites en connaissances tacites encore faudrait-il que les connaissances explicites soient assimilées correctement: *« Quand on n'a pas une bonne connaissance d'une*

chose, on ne peut pas l'améliorer. Dans le roue de Deming⁴⁶, il y a des étapes à suivre pour pouvoir s'améliorer, et la formation permet d'investir sur des personnes qui connaissent bien les orientations de l'entreprise et si on remarque qu'il y a un manque quelque part on vient pour lisser les connaissances. Presque 80% de nos formations se déroulent en interne, par des cabinets externes. Le cabinet externe quand il se pointe à Ménara, il est considéré comme un œil externe et il permet de redresser certaines idées... ».

Paragraphe 3- Responsable marketing

-La socialisation

Toujours dans le cadre de notre quête exploratoire des éléments du modèle SECI au sein de MENARA PREFA, nous avons tenté d'approcher quelques aspects de la socialisation auprès du responsable marketing.

Nous étions d'abord curieux de savoir s'il y avait un esprit de partage de savoir-faire qui prenait place, notamment à travers le fait que les uns apprennent aux autres comment bien faire les choses et voilà ce que nous livre le responsable marketing : *« Rares sont les postes où les gens ne partagent pas. Le meilleur exemple que je puisse donner par rapport à ça c'est que lorsqu'on a installé l'ERP, personne n'a suivi de formation auprès de l'organisme fournisseur. Tout ce qu'on fait maintenant avec ADONIX c'est de l'auto-apprentissage, ce que je sais moi, je le communique à quelqu'un d'autre et ainsi de suite... »*. Nous sommes donc face à un réel partage de connaissances tacites et donc à une manifestation du processus de socialisation. Il n'y a pas eu de formation ou de préparation préalable à l'installation de l'ERP, pourtant les individus de l'entreprise sont arrivés à apprendre à travers l'observation, le partage et l'échange avec les autres.

En parlant d'observation, nous avons profité de la discussion pour nous renseigner auprès du responsable marketing pour savoir s'il y avait effectivement une forme d'apprentissage qui naît de l'observation et nous avons eu des éléments de confirmation dans sa réponse : *« Oui tout à fait, il y a de l'apprentissage à travers l'observation. D'ailleurs le poste qui est occupé maintenant par la responsable d'ordonnancement du béton elle l'a appris par l'observation, elle observait l'ancien responsable...lorsque le transfert s'est fait, la personne avait déjà*

⁴⁶ Le principe de la roue de Deming, que lui-même appelle le cycle de Shewhart, consiste à procéder à une amélioration, de vérifier que le résultat obtenu correspond à l'attente, qu'il est stable, et de recommencer. Deming dit : "Commençons par améliorer ce que nous savons faire, mais pas encore assez bien. Ensuite nous innoverons. Mais pas l'inverse".

presque tout appris du poste, car on n'avait pas des manuels de poste où il y a un descriptif de ce que la personne doit faire mais l'avantage c'est que cette personne elle a appris car ils étaient dans le même bureau. Ainsi, lorsqu'il y a eu le transfert vers l'autre poste, cette personne s'est tout de suite sentie dans son élément... ». Le temps passé auprès de l'ancien responsable d'ordonnancement, ainsi que sa proximité physique avec lui (même bureau), a permis à l'apprentie (nouvelle responsable) d'acquérir un ensemble de nouvelles connaissances tacites qui sont venues enrichir les siennes.

Pour ce qui est du rôle des échanges informels dans la socialisation des connaissances, le responsable vient confirmer ce qui nous a été dit par ses collaborateurs : *« Oui il y a beaucoup de partage informel des connaissances. Parfois on prend carrément des décisions en dehors du cadre formel de travail. Je trouve que les meilleures décisions qui se font ce sont celles prises en dehors du travail car les individus sont plus détendus, ils sont plus à l'aise, ils partagent. Déjà le fait de se retrouver avec un collègue en dehors du travail c'est la preuve qu'il y a un potentiel d'échange, ce n'est pas comme dans le travail, on est dans l'obligation de parler avec les gens, à l'extérieur c'est volontaire... ».* Le choix des personnes, du lieu, de l'horaire, de l'ambiance générale de ces rencontres informels favorisent le transfert et la conversion tacites-tacites, voire même l'étape suivante du modèle SECI, à savoir la conversion tacite explicite. Le responsable Marketing nous parle même de prise de décision et donc de création de connaissances explicites à travers l'échange, autrement dit on peut même parler d'extériorisation des connaissances.

-L'extériorisation

Concernant l'extériorisation, nous avons tenu à en savoir plus en questionnant le responsable Marketing sur la réflexion collective et son rôle dans le partage des connaissances et la conversion de la forme tacite vers la forme explicite. Il semble convaincu que c'est une source privilégiée de créativité si les personnes qui y sont impliquées ont leur place dans le débat et il nous livre l'exemple des focus groupes : *« Pour les focus groupes⁴⁷, ça dépend du nombre de personnes, des personnes à rassembler... Parfois on sait d'avance que si on réunit deux personnes dans un même groupe, ça ne va rien donner. Chacun va critiquer ce que dit l'autre, donc pour les focus groupes il faut surtout bien choisir les personnes. Mais en général, l'implication de plusieurs personnes dans la prise de décision est une bonne chose. Même s'il*

⁴⁷ Les « focus groups » sont des groupes de discussion animés par des modérateurs/animateurs (*facilitators*) qui ont pour but d'obtenir des informations relatives aux opinions et attitudes des gens face à des idées ou des produits donnés, ou encore d'explicitier les attentes des gens face à de nouveaux produits et d'obtenir des éléments de réponses sur leurs usages éventuels tout comme sur leurs contextes d'utilisation.

y a des gens qui commencent à critiquer ; dans la critique on trouve des sources de connaissances. Et je trouve que les gens mettent beaucoup d'efforts à critiquer les autres, ils essaient d'être les plus intelligents possibles pour critiquer...ça ne leur sert pas forcément à eux directement mais c'est intéressant pour ceux qui assistent à la réunion... ». La réflexion collective contribue ainsi au cycle d'apprentissage de l'entreprise via l'extériorisation des connaissances, tout comme le soutiennent Nonaka et Takeuchi, toutefois il serait très maladroit de notre part de passer sous silence une autre forme de connaissance qui peut prendre place lors des réunions de groupes, je cite la socialisation. Le responsable Marketing a mis le doigt sur cette idée en disant : *« ça ne leur sert pas forcément à eux directement mais c'est intéressant pour ceux qui assistent à la réunion... »*. Nous sommes là face à de l'apprentissage par l'observation, la socialisation a bel et bien lieu dans ce cas de figure. Il est donc très difficile de pouvoir catégoriser les contextes dans lesquels prennent place les formes de conversion des connaissances du modèle SECI.

-La combinaison

Nous avons essayé de cerner quelques aspects de la combinaison en discutant avec le responsable Marketing de certains outils, démarches ou encore processus favorisant ce type de conversion explicite-explicite. L'un des points évoqués a été celui de l'outil Outlook, et contrairement aux responsables SI et SQE, le responsable Marketing n'y voit pas vraiment un outil de partage : *« Nous avons l'Outlook, ce n'est pas vraiment de l'intranet, c'est juste du courrier électronique qu'on s'échange entre nous, il n'y a pas d'espace partagé où on trouve les mêmes informations mais c'est des courriers internes qu'on s'envoie. Soit on s'envoie des fichiers pour le travail ou on reçoit des informations. Mais il n'est pas utilisé comme un outil de partage comme l'intranet... »*. Autrement dit, les fonctionnalités de l'Outlook semblent restreintes à un simple échange d'informations entre un groupe restreint d'individus, ce qui nous éloigne un peu de la notion de partage ou du moins en réduit la portée.

Nous n'avons pas pu avoir plus de détails sur le type de fichiers échangés via l'Outlook, il reste donc assez difficile de parler d'une réelle combinaison des connaissances. La combinaison, nous l'avons vu, implique un vrai travail de traitement, d'analyse et de synthèse pour partir de certaines connaissances explicites pour aboutir à de nouvelles. Or dans l'échange décrit par le responsable Marketing, il est fort probable que les documents échangés via l'Outlook restent ni plus ni moins que ce qu'ils étaient au départ et ne conduisent à aucune création de connaissance, encore moins à de l'apprentissage.

Quant aux bases de données, le responsable Marketing nous en confirme l'existence : *« Par rapport aux bases de données, on a un ERP qui englobe toutes les informations. Toute l'information est partagée sur réseau mais elle est principalement axée sur le fonctionnement : la consultation des tarifs, la consultation de la situation du client... ce type d'information est disponible sur le système... »*. Ces bases de données, à fort contenu explicite, pourront faire l'objet d'un processus de combinaison avec d'autres connaissances explicites selon les situations, les attentes ou encore les besoins quotidiens des individus membres de l'entreprise et dans ce cas en particuliers membre du département Marketing.

Dans l'optique d'obtenir une meilleure représentation des conditions de combinaison des connaissances au sein de l'entreprise, nous avons tenu à interroger le responsable Marketing concernant son avis sur les systèmes organisationnels de l'entreprise et à quel point ils favorisaient le partage ; voici ses impressions : *« On peut dire que grâce à l'organisation du travail au sein de MP, il y a beaucoup d'échange d'information, mais parfois cet échange peut être mal fait... »*. Nous savons donc que l'organisation de l'entreprise n'est pas du tout rigide et qu'au contraire elle favorise le partage et l'échange, toutefois le responsable Marketing a parlé de mauvaise circulation de l'information sans nous éclairer sur le fond de sa pensée. Nous avons alors jugé pertinent de le relancer par rapport à ce point, et nous avons eu raison car nous avons pu faire émerger des idées fort significatives : *« Nous sommes dans une entreprise familiale : il y a toujours la vision du patron qui n'est pas toujours bien définie... mais l'avantage c'est que le patron est toujours là, on peut toujours avoir l'information qu'on veut... »*. Ces propos nous inspirent deux idées : la première et la plus simple est que le père fondateur est toujours là pour combler-dans la limite de ses connaissances- le manque d'information ou le besoin d'information qui peut lui être exprimé par le personnel de son entreprise ; la deuxième idée est en rapport avec la vision du père fondateur et qui semble ne pas être toujours clairement définie. Autrement dit, une certaine ambiguïté entoure les systèmes organisationnels de l'entreprise, et par voie de conséquence le partage ou création de connaissance ne se font plus ni dans les mêmes conditions, ni selon les mêmes règles.

Un processus de combinaison arrivé à terme peut être réorienté dans un tout autre sens si la donne change par l'insertion d'un élément qui a été omis ou tout simplement tu par le management. Ceci serait probablement le cas lors de prise de décision ou de résolution de problème ; le père fondateur peut à chaque fois avoir un mot à dire, une connaissance à ajouter ou à dévoiler au grand jour car il lui semble que c'est là le moment opportun *« ici et maintenant »* et pas avant.

Cet état de fait nous rappelle les travaux de Moles et Rohmer (1978) qui développent une conception centrée « sur l'être individuel, unique et privilégié pour lequel « les autres » ne sont que les compléments facultatifs du Moi ». Cette conception « égocentrée » de l'espace est appelée « philosophie de la centralité ». Dans cette perspective, l'être s'éprouve comme le centre du monde, et celui-ci s'étend autour de lui » (Schwach, 1993). « Moi, Ici et Maintenant, je suis le centre du monde et toutes choses s'organisent par rapport à moi dans une découverte fonction de mon audace. Un monde centré sur moi ne se peuple d'êtres et d'événements qu'à la mesure de ma perception. Ce que nous appelons une proxémique, c'est l'importance des êtres, des choses et des événements y diminuant nécessairement avec la distance à mesure que décroît leur perception elle-même » (Moles et Rohmer, 1978).

L'appropriation d'un point « Ici » constitue selon Moles et Rohmer « l'extension d'un contrôle permettant à l'individu de dominer son environnement au lieu d'être dominé par lui ». Cette personnalisation de la gestion peut alors se traduire par une disposition du patron à rapporter tout à soi ce qu'Olivier Torres (2003)⁴⁸ appelle l'effet d'égotrophie. Cet effet symbolise le risque de grossissement de l'*ego* ou du Moi du dirigeant dont l'attitude trop nombriliste peut nuire à la lucidité nécessaire pour gérer une affaire. L'effet d'égotrophie explique en partie les difficultés que les dirigeants éprouvent lorsqu'ils désirent transmettre leur entreprise. L'extrême dépendance de l'entreprise vis-à-vis de son dirigeant rend souvent ce dernier indispensable, voire irremplaçable.

L'effet d'Egotrophie renforce le sentiment aux yeux du dirigeant qu'il est indispensable, ce qui accroîtra son implication. Cette forte implication augmentera le nombre de décisions qu'il prendra et l'intensité de sa charge de travail, ce qui est propice au développement des situations d'urgence, à l'enracinement du Point Ici et Maintenant. L'ensemble de ces éléments vient entraver la bonne marche du processus d'apprentissage en général et celui des conversions en particuliers.

Toutefois des mesures et des processus sont mis en place pour maîtriser au maximum les risques liés à une potentielle égotrophie. C'est ce que nous avons pu entrevoir à travers les propos du responsable Marketing : « *On fonctionne principalement par comité. Je vous donne un exemple, on est en phase de révision de nos tarifs, donc c'est 4 ou 5 réunions qui se sont tenues avec des comptes-rendus, avec toute une équipe qui assemblait la production, le contrôle de gestion, les chefs de ligne, les marketers, l'administration des ventes...donc on*

⁴⁸ « Petitesse des entreprises et grossissement des effets de proximité », Revue française de gestion, dossier n°144 2003/3. La version finale de cet article est issue en partie du texte intitulé « Essai de conceptualisation proxémique de la petitesse des entreprises » qui a obtenu un prix d'excellence lors du 6^e CIFPME à HEC-Montréal.

essaie de regrouper toutes les informations nécessaires et en général ça se passe comme ça, il n'y a pas de décisions qui sont prises individuellement, il y a toujours une consultation... ». Dans ces conditions, le processus de combinaison a toutes les conditions pour se mettre en marche.

-L'internalisation

Concernant l'internalisation des connaissances, le responsable Marketing a insisté sur l'importance du suivi, car même si les rapports écrits, manuels et procédures sont des supports essentiels à la conversion explicite-tacite, l'internalisation ne rime pas avec pérennisation : *« S'il n'y a pas un suivi dans les deux semaines qui suivent les gens oublient...donc il faut toujours faire un suivi si on veut aboutir à la consolidation de l'acquis... ».* Nous l'avons compris, l'apprentissage n'est pas une fin en soi, c'est plutôt sa durabilité et sa régénération dans le temps qui en détermine la portée, l'efficacité et l'efficience.

Le responsable Marketing nous parle aussi du partage des connaissances qui se fait à travers le récit des leçons passées, internalisées suite à l'expérience : *« L'échange des expériences se fait à travers des anecdotes, des blagues...le vécu, les leçons tirées sont souvent transmises souvent sous forme de blagues...certaines personnes vous parlent des incidents qu'elles ont eu avec tel ou tel client, ils expliquent la chose... les gens sont plus réceptifs car l'humour retient leur attention et les gens essaient d'assoiffer leur curiosité, ils veulent toujours savoir plus... ».*

Quand aux formations et leur impact en terme d'internalisation des connaissances, le responsable Marketing commente : *« Il n'y a pas vraiment de mesures qui ont été faites par rapport aux formations, à part l'évaluation à chaud qui se fait via un questionnaire (intérêt suscité par la formation...), mais un suivi sur le terrain, un suivi dans le travail, il n'y a pas d'étude concrète là-dessus ».* Nous ne pouvons donc nous prononcer quant à l'impact effectif de la formation dans le processus de conversion explicite-tacite.

Paragraphe 4-Responsable des Ressources Humaines (RH)

Notre entretien avec le responsable RH a duré beaucoup moins de temps qu'avec les autres responsables vu qu'il avait à chaque fois des engagements. Le seul moment où nous avons pu bénéficier de sa collaboration, cela s'est fait dans un laps de temps beaucoup plus réduit que celui initialement prévu pour l'entretien. Toutefois nous avons tenu à le faire et en voici le contenu.

-La socialisation

Nous avons commencé notre brève discussion avec le responsable RH en lui demandant s'il ressentait qu'il y a un partage de savoir-faire qui existe à travers le fait que les uns apprennent aux autres comment bien réaliser certaines tâches, voici ce qu'il en pense : *« Pour ce qui est du transfert de compétences, le transfert de savoir, le transfert de connaissances... malheureusement nous avons cela dans quelques processus mais pas dans l'ensemble de l'entreprise...c'est juste pour les postes techniques. Je peux expliquer cela par le fait que MP est une société qui est un jeune, on ne peut pas encore parler de transfert de savoir...le transfert se fait justement sur le tas, mais un vrai transfert à savoir d'une génération à une autre, non on le sent pas... »*. En d'autres termes, le responsable RH semble penser que le transfert de connaissance, notamment des plus expérimentés vers ceux qui le sont moins, est une hypothèse difficilement soutenable vu l'âge de l'entreprise. Cette tendance est moins prononcée dans le cadre des postes techniques où l'on assiste, il le faut, à un partage et à un transfert d'expérience.

La conversion tacite-tacite est effectivement, nous l'avons vu, très étroitement liée au temps alloué au partage.

-L'extériorisation

Quant au rôle de la réflexion collective dans le processus d'extériorisation des connaissances, la réponse obtenue du responsable RH est de très près semblable à celle de ses collaborateurs : *« Ça dépend du problème. Quand c'est un problème qui concerne 2 entités, si on réunit toutes les entités, on n'aura pas vraiment de résultat. Par contre, si on se focalise sur le problème et qu'on ne convoque que les personnes concernées, c'est mieux. Mais quand c'est un problème général qui concerne tout le monde, alors là réfléchir de manière collective c'est efficace... »*. L'idée à retenir est qu'effectivement, la réflexion collective a sa place dans le processus d'apprentissage et mais que le mot « collective » est tributaire du type de problème ou du genre de décision à prendre.

-La combinaison

Le responsable RH est formel : l'Outlook n'a rien d'un outil de partage. Il s'agit simplement d'un moyen d'échange de messages, encore faudrait-il que les individus aient cette culture de communication par mail: *« On utilise l'Outlook juste pour les messages, les informations basiques, ce n'est pas vraiment un moyen de partage de connaissance. Il n'y a pas de*

communication transversale ou de communication qui concerne la vision ou l'organisation... ». Autrement dit, les messages échangés via l'Outlook semblent n'avoir aucune portée stratégique ou du moins ne pas intervenir de manière effective dans la combinaison des connaissances. Si l'on s'en tient au responsable RH, ces messages peuvent être consultés comme ils peuvent ne pas l'être, être lus sans faire l'objet de réponse, pire : ne constituer aucune valeur ajoutée aux yeux de celui à qui ils sont destinés, nous sommes donc encore loin du processus de combinaison via cet outil qu'est l'Outlook.

Pour ce qui est des bases de données, une réelle prise de conscience semble avoir pris place quant au rôle important qu'elles auront à jouer dans le partage des connaissances et donc la facilitation du processus d'apprentissage. Le responsable RH commente : *« On travaille sur un projet : nous avons un système d'information R.H et nous essayons de mettre à disposition des pilotes de processus des indicateurs de performance pour faciliter la gestion de leurs entités, c'est un projet en cours. Pour ce qui est de la base de données ADONIX, il y a un partage qui existe déjà ».*

Toutefois, dès qu'on lui a parlé des systèmes organisationnels de l'entreprise (fonctionnement interne, organisation du travail...), le responsable RH dénonce le problème de communication qui existe encore au sein de l'entreprise : *« Le problème qui existe au sein du groupe Ménara et de MP c'est un problème de communication. Dans ce cadre, nous avons un plan d'action pour l'année 2008 et qui s'étale jusqu'à juin 2009, c'est la mise place des fiches de définition des postes, la délimitation des responsabilités... pour l'instant, les choses ne sont pas claires, il y a un chevauchement, des omissions... nous n'avons pas à 100% bien défini les tâches de chacun... ».* Il est donc difficile d'envisager un bon partage des connaissances si les postes et les responsabilités ne sont pas clairement définies et il est encore plus difficile de croire en l'efficacité du processus de combinaison dans ce cas de figure. Ceci, n'empêche pas la roue de tourner mais en toute chose, la clarté a le mérite d'éviter toute confusion. Le plan d'action évoqué par le responsable RH est sensé venir enlever le flou qui entoure encore les relations de travail et faciliter la communication et donc l'échange, le partage et l'apprentissage.

-L'internalisation

Le temps limité qui nous a été accordé touchait à sa fin et nous devons à tout prix avoir des éléments de réponses sur le déroulement du processus d'internalisation ou du moins en cerner quelques aspects auprès de responsable RH.

Nous avons alors ciblé quelques points qui nous ont semblé les plus porteurs : le rôle des documents pratiques, des conseils et de la formation dans la conversion explicite –tacite.

Pour ce qui est des documents pratiques tels que les rapports écrits, manuels et procédures, nous voulions savoir à quel point ils alimentent les connaissances des individus au sein de l'entreprise et du département RH en particuliers ; le responsable RH est formel : « *Pour nous, c'est un moyen efficace. On en a fait l'expérience : après avoir formalisé les procédures, le règlement intérieur...ça nous a facilité les choses. Donc la formalisation, le partage et la diffusion de ces documents et procédures facilitent les choses même pour les processus de recrutement, formation...* ». On peut donc parler d'internalisation efficace des connaissances et par voie de conséquence bénéfique au processus d'apprentissage organisationnel.

Quant à l'existence de l'internalisation des connaissances via les conseils pratiques, le responsable RH reste perplexe et déplore quelque peu la situation actuelle : « *En toute sincérité, entre les services oui il y a cet esprit de conseil, par contre au sein de chaque service, il y a parfois des résistances. Il y a des personnes qui ont peur du transfert de savoir...* ». La collaboration étant plus significative entre les départements plutôt qu'au sein du même département, l'apprentissage serait donc plus à tendance interdépartementale. Cette attitude est le résultat d'une « peur » de « trop » apprendre à l'autre, surtout cet autre qui serait un candidat potentiel à notre poste ou à un poste qui nous intéresse. Ainsi, dans une logique « défensive », les individus tendent à se protéger du danger que pourrait dissimuler un éventuel transfert de connaissances via les conseils. Plus on s'éloigne du département, plus cette logique s'assouplit.

Toujours dans le même ordre d'idée relatif à l'internalisation des connaissances, nous avons tenu à avoir les impressions du responsable RH sur le rôle de la formation dans l'apprentissage et notamment si effectivement son impact se faisait ressentir. Là-dessus, il n'hésite pas à nous parler des évaluations qui se font à ce niveau et dont les résultats sont plutôt satisfaisants : « *La formation est un bon outil d'apprentissage. Nous sommes en train d'élaborer un guide d'évaluation sur les actions de formation. Nous avons évalué à peu près toutes les actions de formation de 2007 et nous avons vu qu'il y a un impact direct sur les comportements des bénéficiaires, les changements constatés sont là pour en attester...* ». La formation est bel et bien un terrain fertile à la conversion explicite-tacite, à l'internalisation des connaissances par les individus, et à plus grande échelle, à l'enrichissement de la mémoire organisationnelle.

Paragraphe 5-Le responsable ligne produit et BPE

Nous étions, au départ, sensé mené cet entretien avec le responsable de production mais comme il est souvent sur le terrain, il nous a été conseillé de prendre contact avec la personne la plus proche de lui et la plus apte à nous fournir les informations que nous recherchons. Cette personne n'est autre que le responsable ligne de produit et BPE qui a aimablement répondu à notre requête.

-La socialisation

Nous avons commencé notre entretien avec le responsable ligne de produit et BPE en évoquant un premier point relatif à la socialisation : le partage de savoir-faire qui prend place à travers le fait que les uns apprennent aux autres comment certaines choses doivent être réalisées. A ce sujet, le responsable ligne de produit nous a livré une réponse courte mais claire : « *Je dirais que ça dépend des personnes et des mentalités....il y a des personnes qui n'apprennent pas aux autres de peur de perdre leur poste...* ». Nous n'aurons pas plus de détails de sa part mais l'idée à retenir c'est que, dans une entreprise familiale comme dans toute autre organisation, le transfert des connaissances tacites semblent poser plus d'un problème. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas du tout de partage mais simplement que chacun veillera à garder pour lui ce qui semble lui donner une longueur d'avance sur les autres. Dans ces conditions, on peut parler de « partage sélectif » dans la mesure où l'individu procède à un tri entre les connaissances à mettre au service de « l'autre » et les connaissances à garder pour lui-même, pour satisfaire son « ego ».

-L'extériorisation

Pour l'extériorisation des connaissances, nous avons encore une fois scruté le rôle de la réflexion collective dans ce processus et voici les éléments de réponse que nous avons pu obtenir auprès du responsable ligne de produit : « *Pour la réflexion collective, je dirais que son efficacité dépend des personnes qui y participent. Il faut que l'échantillon choisi pour participer à la réflexion soit efficace, le choix se fait selon la nature du problème ou de la prise de décision. Vous savez, le travail collectif a aussi ses règles ! Quand l'échantillon est bon, il est clair que ça sera une source de créativité...* ». Cette réponse nous a semblé très familière, vu qu'effectivement elle est semblable, à quelques détails près, aux réponses données par les autres responsables interviewés. Nous n'allons pas nous répéter, ce qui a été dit pour eux, reste valable.

-La combinaison

Tout comme avec les autres responsables, nous avons tenu à savoir ce que pensait le responsable ligne de produit du rôle de l'Outlook en tant qu'outil de partage des connaissances et là-dessus il est radical, l'Outlook est loin de remplir cette mission : *« L'Outlook n'est pas utilisé par tout le monde car tout le monde ne maîtrise pas cet outil, particulièrement les gens qui sont anciens dans l'entreprise. Donc ce n'est pas vraiment un bon outil de partage, car il m'arrive à moi-même de ne consulter mon courrier que tous les 3 ou 4 jours, du coup on ne peut pas vraiment compter sur cet outil dans les échanges quotidiens. Chez nous, c'est plus les notes internes qui sont diffusées et signées, ça c'est un moyen efficace... »*. Il est donc évident que dans le département production, l'outil Outlook est tout sauf un support au partage. Le responsable ligne de produit semble même ne trouver à cet outil aucune réelle valeur ajoutée dans la communication. Toutefois, il a insisté sur le rôle des notes internes dans la circulation des informations, destinées à devenir des connaissances explicites, qui une fois combinées avec des connaissances du même type, déclencheront la conversion explicite-explicite.

Quant aux processus organisationnels de l'entreprise, nous nous sommes demandés s'ils favorisaient le partage et l'échange de connaissances, notamment lors des prises de décision ou des résolutions de problèmes ; là-dessus le responsable ligne de produit est clair: *« Je dirais que cela dépend du « prix » de la décision, des coûts ou des frais qu'elle pourrait engendrer ou qu'elle nécessite. Hors certains standards (sommes impliquées), la décision relève de la direction générale. Toutefois, comme c'est une entreprise familiale, il est vrai que le président participe parfois aux prises de décisions les plus routinières, il est toujours là et est toujours au courant de tout... »*. Cette réponse du responsable ligne de produit nous ramène à celle donnée par le responsable Marketing et où on avait parlé de la potentielle égotrophie du père fondateur. Cette situation, nous l'avons vu, pourrait biaiser le processus de combinaison des connaissances explicites. Toutefois, dans une perspective plus large que celle de modèle SECI, on pourrait raisonner en terme de simultanéité de deux formes de conversion des connaissances, voire même trois : l'extériorisation des connaissances de la part du père fondateur (conversion tacite-explicite) viendrait enrichir la combinaison des connaissances explicites et à terme conduire à une internalisation de l'ensemble des nouvelles connaissances explicites acquises sous forme de connaissances tacites.

Le responsable ligne de produit insiste : *« L'horaire de travail c'est 24h/24, ça ne se limite pas aux heures de bureau. Vous savez le président prend des décisions même en étant à la Mecque pendant le pèlerinage, il appelle, demande des nouvelles, suit l'avancement des choses et comme je disais prends même les décisions de là bas, tout ça grâce au téléphone ! »*

Le téléphone joue un rôle très important dans nos échanges et notre partage dans le cadre du travail, car souvent les gens se trouvent sur différents sites et il y a des imprévus, des changements de dernières minutes et là on est dans l'obligation de communiquer même en dehors des heures de travail... ». Autre outil privilégié de combinaison des connaissances au sein du département production : le téléphone.

-L'internalisation

Pour mettre en évidence le processus de conversion explicite-tacite, nous avons demandé au responsable ligne de produit si effectivement les documents pratiques (rapports écrits, manuels, procédures...) alimentaient les connaissances, il nous a répondu : *« Vous savez, dans les sociétés certifiées, les documents sont très importants, que ce soient les fiches de poste, les procédures, les consignes de sécurité, le fonctionnement des machines....tout ceci est appris et assimilé plus rapidement grâce à la formalisation. »*. Cette réponse a le mérite d'être claire et de nous livrer un élément très important : la formalisation permet l'assimilation et l'internalisation des connaissances et par voie de conséquence contribue activement à l'apprentissage organisationnel et à l'enrichissement de la mémoire organisationnelle.

Pour ce qui est des formations, le responsable ligne de produit précise : *« il y a des formations pour les opérateurs, techniciens, électriciens...ces formation sont soit faites par le fournisseur soit par un cabinet externe si la machine est nouvelle et qu'elle nécessite un nouvel apprentissage, sinon ce sont les anciens qui apprennent aux nouveaux comment faire fonctionner les choses... »*. Ces propos mettent en exergue deux cas de figure : le premier caractérisé par le processus d'internalisation lorsque les formations sont formalisées et le second constitué des deux processus de socialisation et d'internalisation lorsque ce sont les anciens qui apprennent aux nouveaux comment réaliser certaines choses. Curieux de savoir si cela a impact palpable sur le terrain, nous avons réussi à avoir les précisions suivantes du responsable ligne de produit : *« Pour les formations faites par un cabinet externe par exemple, à la fin les bénéficiaires de la formation passent une sorte d'examen sous forme d'un questionnaire à remplir pour voir le degré d'assimilation. Dans le cas où l'apprentissage se fait par les anciens, il y a bien sûr un examen, je dirais verbal qui se fait par l'encadrant. La production nécessite forcément la formation, elle fait appel à des connaissances et des compétences spécifiques, notamment dans le secteur où l'on opère... »*.

Section 2 : Analyse d'ordre plus stratégique

Cette section exposera dans un premier paragraphe les conditions générales dans lesquelles s'est déroulé notre entretien avec le directeur de développement pour ensuite passer l'analyse et l'interprétation de nos résultats (paragraphe 2).

Paragraphe 1 : Conditions générale de déroulement de l'entretien

Selon nos plans initiaux, en plus des entretiens que nous avons pu obtenir auprès des responsables, nous devions mener un entretien avec le DG du groupe MENARA, malheureusement il était en déplacement à l'étranger. Il aurait été risqué de notre part de parier sur sa date de retour puisque, selon nos informations, cette date pouvait connaître des changements et à un intervalle d'une semaine près, nous allions commencer à franchir le deadline pour déposer notre travail dans les temps. Après mûre réflexion et vive analyse des alternatives qui s'offraient à nous, nous avons pu, grâce aux conseils et à l'encadrement du responsable SI, détecter la personne la plus apte à combler, plus ou moins, nos besoins en information à la place du DG : le directeur de développement.

Présent dans l'entreprise MENARA PREFA depuis 2004, soit deux ans après sa création, cet homme est ce qu'on pourrait appeler sans hésitation le bras de droit du DG. Il n'a pas hésité un instant à nous accorder notre entretien et a exprimé beaucoup d'intérêt pour le thème sur lequel nous travaillons. D'ailleurs, notre entretien avec lui a pris beaucoup plus de temps que tous les autres entretiens : il prenait le temps de bien décortiquer nos questions et nous livrait des réponses dont le contenu était parfois plus riche que le cadre dans lequel on voulait les contenir. Son franc-parler et son éloquence, en plus de nous apporter des éléments de réponses pertinents, nous ont renseignés sur la qualité des personnes dont s'est entouré le management de l'entreprise.

Paragraphe 2- Analyse des résultats de notre entretien

Avant de nous attaquer aux questions de fond, nous avons d'abord tenu à en savoir plus sur les conditions générales de la création de MENARA PREFA (MP) et du transfert de connaissances et de compétences qui s'est fait de CARRIERE ET TRANSPORT MENARA(CTM) vers MENARA PREFA.

Voici les propos qu'a tenus le directeur de développement à ce sujet: « *L'idée de la création de MP en 2002 est venue du fait que le PDG a remarqué que l'immobilier commençait à se développer de façon importante. Comme le groupe produisait déjà des produits agrégats, il*

était déjà dans les bases de la construction. Il y a aussi le fait qu'il n'y avait pas encore d'entreprises qui avaient nouvellement investi dans ce domaine. Nous, on était déjà sur le marché et on avait les atouts nécessaires pour se lancer. Cette création constituait un nouvel investissement, fait sur des bases solides contrairement à ce qui pouvait exister sur le marché à l'époque... ». Nous sommes donc face à un PDG qui a l'étoffe d'un visionnaire et qui a su, grâce à cela, faire les bonnes anticipations au bon moment et adopter un comportement proactif face à son environnement, ce qui lui a valu, aujourd'hui, la place de leader dans la région de Marrakech. Pour ce qui est des conditions générales de transfert de connaissances de CTM à MP, le directeur de développement nous explique : *« Vous savez dans une entreprise familiale la logique est de minimiser au maximum la consommation des ressources, sauf que la création de MP nécessitait la maîtrise de nouveaux métiers, de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences...par contre, au niveau management les choses n'ont pas changé, les personnes sont restées les mêmes. Mais en général, la démarche a été dans une optique d'optimisation des ressources existantes de façon à s'adapter à ce nouveau domaine d'activité... ».* Autrement dit, la logique était celle d'une optimisation des ressources, notamment humaines, mais la nature nouvelle de l'activité nécessitait l'introduction de nouvelles connaissances et donc de nouvelles compétences. L'entreprise est donc allée puiser dans ses ressources déjà existantes et a complété cela par des ressources humaines nouvelles, des ressources qui renferment les connaissances, le savoir-faire et les compétences dont elle a besoin. Nous verrons plus tard le flou qui, pendant un bon moment, a entouré cette optimisation parfois mal gérée.

Nous avons aussi demandé au directeur de développement s'il pouvait nous parler des grandes lignes concernant les connaissances transmises du père fondateur à ses fils et notamment si elles étaient de type technique, relationnel ou commercial...Sa réponse, bien que prévisible à certains égards, peut étonner : *« Plus que des connaissances, je dirais qu'il leur a transmis plutôt des valeurs. Le plus important qu'il ait transmis c'est « sa parole », c'est un homme de parole, il déteste être redevable à quelqu'un et il a développé autour de lui l'image d'une personne solvable...il veut bien sûr que ça continue même avec ses fils... ».* Il est possible que cela ne saute pas aux yeux à première vue mais nous sommes bel et bien face au processus de socialisation. Le transfert de valeurs est incontestablement terrain à une conversion tacite-tacite. Le responsable de développement continue : *« Le père fondateur a transmis beaucoup de valeurs et un sens des affaires. Toutefois, il n'a pas transmis la même chose à tous ses fils... par exemple, il a transmis à l'un beaucoup plus l'aspect commercial...mais il faut dire que le transfert reste limité... ».* Ce point nous a aussi été évoqué par d'autres membres de

l'organisation, à savoir que le père fondateur n'a pas opté pour une transmission « naïve » de ses connaissances à ses fils, mais qu'il s'est plutôt inscrit dans une perspective de transmission « intelligente » ou d'apprentissage « sélectif ». Il a transmis à ses fils des valeurs communes mais les a distingués les uns des autres en apprenant à chacun-de manière limitée tout de même- des choses différentes. La philosophie motrice de cette stratégie est claire : les différentes connaissances constituent les morceaux d'un puzzle ; le puzzle ne pouvant être constitué que si tous les morceaux sont réunis. Nous l'appellerons la « stratégie du puzzle ».

Toutefois, le directeur de développement insiste sur l'idée que finalement le père fondateur est dans la contrainte de partager son savoir à ses fils ; ses fils qui un jour auront les commandes de l'entreprise. C'est d'ailleurs ce sentiment de fatalité qui motive le conservatisme du père fondateur dans son partage : *« C'est une personne qui s'est faite toute seule, il est dans une logique où la transmission de connaissances et de savoirs est difficile. Avant de donner il attend de recevoir...on est plus dans une logique de « non confiance » que de « confiance ». C'est dû à un conflit générationnel : le père a 50 ans d'expérience, ce qui pourrait être équivalent à 150 ans de travail acharné. Le père n'a pas d'autre choix que son fils, et le fils n'a pas d'autre choix que son père, c'est comme ça...l'un subit l'autre... »*. Ce que cette réponse nous inspire : bienvenue dans le monde complexe de l'entreprise familiale ! Le père fondateur semble s'être fortement inspiré des pensées de Monique Corriveau⁴⁹ : « On ne choisit pas les circonstances où l'on est placé, mais on choisit la manière de les accepter. ». Cette stratégie défensive du père fondateur lui permet de conserver le plus longtemps possible les rênes de l'entreprise tout en évitant que le fruit de ses efforts ne parte en fumée après son départ. Le responsable de développement nous explique que cette situation ressemble à un jeu de force qui nous rappelle de près le « tir à la corde »⁵⁰. Le principe est simple : ce jeu oppose deux équipes dans un test de force, chacune tenant la corde d'un côté, chaque équipe essayant de faire dépasser à l'autre une ligne dessinée au préalable. C'est à un jeu similaire auquel se prêtent le père fondateur et ses fils, le long de leurs années de cohabitation, chacun tirant de son côté : *« Même dans une relation père-fils, à un moment donnée, l'un doit lâcher le morceau. Au départ c'est le fils...mais le père accepte difficilement une telle situation... »*. Ainsi au départ, le père semble être maître du jeu, mais plus le fils tire sur la corde, plus il acquiert des connaissances, qui arrivées à un certain degré d'accumulation, lui permettront de prendre une longueur d'avance sur son père. Toutefois, soyons réalistes, ce n'est pas encore le

⁴⁹ Romancière québécoise ayant remportée plusieurs prix de la littérature. Cette citation est extraite de son livre « Le guerrier ».

⁵⁰ Dans la Grèce antique, l'épreuve de tir à la corde faisait partie des Olympiades, si bien que les Jeux Olympiques modernes le comptèrent comme épreuve officielle de 1900 à 1920.

cas dans l'entreprise MP, le père fondateur a encore le « total control », le directeur de développement le souligne : « *Jusqu'à aujourd'hui, le père fondateur intervient encore dans TOUT : du camion qui n'arrive pas à temps chez le client jusqu'aux investissements les plus importants...* ».

Autre point qui nous a semblé très important d'explorer : le climat de collaboration et de partage des connaissances entre le personnel membre de la famille et le personnel non membre, et là-dessus le directeur de développement ne mâche pas ses mots : « *Je dirais que c'est une relation maquillée...Des personnes peuvent aller au-delà de ce qu'on leur demande car elles sont de la famille...elles peuvent intervenir en coulisses et changer une décision qui a été prise par quelqu'un de plus compétent et de plus haut placé mais qui n'est pas de la famille...* ». Loin de nous étonner, cette vérité n'est que le reflet de la singularité des affaires dans le monde des entreprises familiales. Ce chevauchement entre les deux sphères « affaires » et « famille » ne peut que déboucher sur de telles situations. Le seul fait d'être membre de la famille peut compromettre des prises de décision, parfois très importantes. Quant au processus d'apprentissage, ce chevauchement ne lui fera que des bâtons dans les roues en extra. Revenons à notre modèle d'analyse, le modèle SECI, et faisons défiler à chaud les manifestations apparentes de ce chevauchement sur le déroulement des processus de conversions des connaissances. Soulignons d'abord que nous n'émettons que des hypothèses ou du moins des prémisses d'hypothèses qu'il serait, peut être, intéressant de vérifier dans un futur travail de recherche. Commençons par la socialisation : selon les données qui s'offrent à nous, nous serions tentés de supposer l'existence d'une socialisation intra-groupes, dans la mesure où nous distinguons ici entre deux groupes : un groupe formé du personnel membre de la famille et un second groupe formé du personnel non membre. Le processus d'extériorisation, basé essentiellement sur le dialogue et la réflexion collective, pourrait être biaisé si les « interventions coulisses » deviennent courantes. Le dialogue serait ainsi détourné de son circuit « normal », et avec lui les connaissances. La réflexion collective, quant à elle, pourrait tourner à une réflexion collective à double face : la première formelle (pour « faire bien » comme la décrirait le directeur de développement) et la seconde informelle (en coulisses). Ces dédoublements de situation pourraient fausser le processus de conversion tacite-explicite ou du moins encombrer le processus d'apprentissage. Quant à la combinaison, elle nécessite de la part des individus un échange de connaissances par différents média tels que les documents, les réunions, les conversations téléphoniques et les réseaux informatisés⁵¹.

⁵¹ La connaissance créatrice, la dynamique de l'organisation apprenante, Ikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi, 1995, p89

Or, à part les documents, les réseaux et les réunions (dans une moindre mesure), il serait difficile d'assurer une combinaison équitable des connaissances si encore une fois des connaissances sont détournées via les conversations téléphoniques par exemple. Un détournement, encore une fois, résultat d'une potentielle « politique de clan ». Ainsi, avec des modes de conversions 'corrompus', le processus d'internalisation ne saurait être transparent. Ceci étant, rappelons que les propos que nous venons de tenir ne sont que des suppositions, des présomptions qui pourraient s'avérer toutes fausses, toutes vraies ou comporter des parts de vérité ou d'erreur. Concernant ce sujet, nous n'irons pas plus loin : nous laisserons à de futurs travaux de recherches le soin de traiter la question avec tout l'intérêt et toute la minutie qu'elle mérite.

Passons maintenant aux questions relatives à notre exploration de chacun des modes de conversions du modèle SECI.

-La socialisation

Lorsqu'on évoque le sujet du partage de savoir-faire au sein de l'entreprise, notamment à travers le fait que les uns apprennent aux autres comment bien faire les choses, le directeur de développement reste sceptique : « *Oui mais vous savez, le Maroc est encore dans une phase archaïque dans ce domaine, on est loin des japonais. On n'a pas encore cette notion de reconnaissance des niveaux...* ». Ainsi, comme nous l'explique avec insistance le directeur de développement, il ne peut y avoir de vrai apprentissage que si la notion de reconnaissance des niveaux devient claire dans la tête de chacun : « *Il y a des jalousies inexpliquées, par exemple du comptable envers son chef financier...les japonais sont différents. Dans ce cas de figure, le comptable doit comprendre qu'il doit apprendre sans pour autant devenir l'égal de son chef...* ». Il ajoute que l'élément 'famille' vient apporter son piment : « *Dans l'entreprise familiale, il n'y a pas de logique...c'est l'intuition qui guide. Il vous suffit d'être de la famille pour être champion, tandis que si vous n'êtes pas de la famille, si vous voulez être champion, vous devez être prix Nobel. Pour qu'il y ait partage et apprentissage, il faut que la structure soit claire et les responsabilités cadrées. Les connaissances s'acquièrent en interne et réveillent la recherche en externe...* ». Autrement dit, il y a un certain nombre de susceptibilités qui peuvent naître soit de l'orgueil démesuré de certaines personnes face à l'apprentissage, soit du sentiment de supériorité que déclenche l'appartenance au cercle familial chez certains individus. Dans les deux cas de figure, toute personne à l'égo surdimensionné, ne pourra ni apprendre aux autres, ni être sujet à de l'apprentissage.

Le directeur de développement n'a pas hésité à nous parler de la frustration que cause toute potentielle « discrimination » résultat de l'appartenance famille-non famille : *« Etre ingénieur peut être frustrant dans une entreprise familiale quand on n'est pas de la famille. Il voit des personnes moins diplômées ou moins compétentes se faire entendre plus que lui. C'est une société où il y a beaucoup de considération d'ordre 'sentimental' »*. Cette ambiance, il faut le dire, est désavantageuse pour le processus de socialisation ; pire encore, pour le processus d'apprentissage organisationnel lui-même. Le directeur de développement ne manque pas de le souligner : *« Vous savez le partage des connaissances nécessite un contexte qui lui est favorable... »*, il évoque aussi un point important, porteur d'un message optimiste pour l'apprentissage au sein de l'entreprise : *« Pour remédier à cette situation, une nouvelle organisation est en train de se mettre en place mais il faudra du temps pour que les gens en assimilent la portée... »*.

Concernant la socialisation, le directeur de développement a tenu à évoquer une idée qui lui a semblé digne d'intérêt : *« Ici les individus dont moi-même d'ailleurs, on apprend sans être des spécialistes...comptabilité, marketing, ressources humaines...apprendre c'est bien mais quand tout le monde s'incrute, le responsable se sent perdu... »*. Il y a donc bel et bien un apprentissage qui prend place et qui a tout d'un apprentissage interdisciplinaire, interdépartementale. Toutefois, l'idée sur laquelle semble insister le directeur de développement est qu'apprendre ne veut pas dire détenir le savoir absolu. On n'apprend pas de l'autre pour le concurrencer ou pour lui voler la vedette ; si cette attitude se fait ressentir il y aura tout de suite une réaction négative de la part de celui qui transmet : *« Ainsi l'expert se sentira frustré et ne voudra plus transmettre de connaissances. Le transfert n'a pas de moment précis, c'est toutes les minutes, lors des discussions, des observations, des réunions... »*. On peut dire ici qu'en plus de la socialisation, on touche à quelques aspects des autres formes de conversion des connaissances.

-L'extériorisation

Lorsqu'on demande au directeur de développement s'il pense que la réflexion collective est plus une source de créativité ou de ralentissement lors de la résolution de problèmes ou des prises de décision, sa réponse semble mitigée : *« Logiquement ce n'est pas une source de ralentissement mais ça peut l'être si les responsabilités ne sont pas bien définies. Certaines personnes commencent à donner leurs avis sur des sujets qui ne relèvent pas de leurs compétences... »*. On ressent qu'il y a une sorte de crainte des conséquences d'un partage trop poussé, voire même une certaine forme de « phobie ». Il ajoute : *« Il ne faut pas oublier les*

tensions qui naissent entre les diplômés et les experts sans diplôme ». Le dialogue étant l'une des bases du processus d'extériorisation, il serait difficile d'envisager sa bonne marche s'il subsiste un problème d'entente et de communication entre des personnes qui ont des choses à apprendre les uns des autres. Le directeur de développement nous explique que pour dépasser cette situation, il faut que les individus prennent conscience du fait que même en apprenant et en partageant ils ne deviennent pas des clones interchangeables. Autre point important, il faudrait que les individus regardent la réalité en face, il y aura toujours des personnes qui détiennent plus de connaissances qu'eux (pour des raisons d'expériences, de diplôme...) et aucun individu ne peut atteindre un niveau de connaissance qui lui donnerait la prétention de ne plus rien avoir à apprendre : « Vous savez, une équipe gagnante n'est pas faite que de champions, la finalité étant de gagner on a besoin de la solidarité de toute l'équipe et de la présence de quelques champions, c'est comme dans une équipe de foot. Une équipe où il n'y a que des personnes qui se prennent pour des champions n'avancent pas... Ne pas savoir c'est le début de l'apprentissage, celui qui n'accepte pas de « ne pas tout savoir » ne pourra pas apprendre... ».

-La combinaison

Quant à la combinaison, nous l'avons vu, elle nécessite qu'il y ait un échange de connaissances entre les individus par différents média tels que les documents, les réunions, les conversations téléphoniques et les réseaux informatisés.

Soucieux de connaître l'ambiance dans laquelle se déroule ce processus, nous avons demandé au directeur de développement si les systèmes organisationnels étaient favorables à ce type de conversion explicite-explicite : « Oui et non, nous répond-t-il, Vous savez, le partage commence quand chacun est à sa place pour éviter l'effet « jungle ». Si les tâches sont bien définies, les documents diffusés, les réunions bien gérées, et s'il y a une bonne communication...il y a forcément un partage. Par contre quand il y a plusieurs personnes au même niveau, il y a ambiguïté et donc il y a rétention. Au départ, dans cette logique d'optimisation, il y avait des personnes qui travaillaient pour les deux sociétés (CTM et MP) et qui étaient payées par l'une ou l'autre. Ceci se faisait au détriment de l'une des sociétés car une personne ne peut pas être efficace ici et là. Et en définitif, le groupe est perdant car nous sommes dans une logique client-fournisseurs entre les sociétés du groupe. Maintenant avec la nouvelle organisation, il y a eu séparation des deux structures et une vraie responsabilisation de chaque entité, ce qui a conduit à une meilleure performance. La séparation a induit un partage des connaissances... ». Les propos du directeur de

développement, loin de concerner le processus de combinaison uniquement, touchent aux autres modes de conversion des connaissances du modèle SECI. Le modèle théorique mis de côté, il est très difficile de dissocier les quatre formes de conversion dans le quotidien de l'entreprise. Nonaka et Takeuchi parle d'un cycle où ces formes de conversion se succèdent dans un ordre bien précis, mais la réalité semble beaucoup plus complexe. Rien que d'après les quelques réponses données par le directeur de développement, on peut constater qu'il y a parfois simultanéité voire chevauchement entre plusieurs processus. Toutefois, l'idée à retenir est qu'au départ, lors de la création de MP, un grand flou entourait ses processus de gestion vu que les connaissances étaient tiraillées entre l'entreprise « incubatrice » (CTP) et l'entreprise qui venait d'éclore (MP). Cette ambiguïté nuisait non seulement au processus de combinaison des connaissances explicites mais aussi aux trois autres types de conversion. Les connaissances étant éparpillées ici et là, le processus d'apprentissage ne pouvait se mettre en marche de manière saine et efficace. Mais suite à une prise de conscience collective de la criticité de cette situation, les deux entités ont été séparées en termes d'allocation des ressources et l'impact sur l'apprentissage ne peut qu'être positif.

-L'internalisation

Pour ce qui est du processus d'internalisation des connaissances, nous en avons aussi débattu avec le directeur de développement et voici l'essentiel des propos qu'il nous a livré : *« L'entreprise MP est en phase de certification...cette certification est en phase de mise de place donc il n'y a pas encore de certitude quant aux rôles des documents. Dans les départements, les gens lisent mais s'ils s'en imprègnent...je ne sais pas vraiment... »*. Face à cette réponse qui a le mérite d'être franche, nous demandons au directeur de développement ce qui motive ses propos et c'est là qu'il nous livre un exemple issu du quotidien de l'entreprise : *« Je vous donne un exemple, après les COMEX⁵² on produit un rapport, celui-ci devrait être lu avant la prochaine réunion mais les gens ne le font pas, on est obligé de le relire à voix haute au début de chaque réunion avant de se lancer dans de nouvelles choses ...ça ne facilite pas les choses...les gens devraient l'avoir lu et venir avec des propositions, des solutions...il faut dire que nous ne sommes pas une société de lecture, on est plus dans une culture orale. Même quand les gens lisent, chacun ne lira que ce qui le concerne... »*. Le processus d'internalisation des connaissances a encore du chemin à parcourir avant de

⁵² COMEX ou comités exécutifs : comités de directeurs, pendant lesquels sont définis les objectifs à court et à moyen terme et où chaque pilote de processus est chargé de diffuser des optiques stratégiques d'où découleront les plans d'action (définition selon le responsable SI)

contribuer efficacement à la conversion explicite-tacite et à l'apprentissage organisationnel dans une perspective plus étendue. Ceci étant, le directeur de développement semble voir d'un œil très optimiste l'impact attendu de la mise en place du processus de certification sur l'apprentissage au sein de l'organisation : *« L'ISO poussera les gens à s'améliorer à ce niveau... »*.

Avant de mener à terme notre entretien, nous avons tenu à recadrer un peu le tout, en posant au directeur de développement des questions synthétiques dont les réponses pourraient constituer un bon mot de la fin.

Nous lui avons proposé quelques moyens qui pourraient potentiellement favoriser l'apprentissage (chacun inspiré de l'un des modes de conversion du modèle SECI) et nous lui avons demandé de nous faire un commentaire sur chacun d'eux :

-L'observation : *« c'est le moyen, je dirais, le plus simple et le plus spontané...mais l'observation peut jouer des tours. »*

-Le langage : *« oui bien sûr, je vous l'ai dit nous sommes une société caractérisée par la culture orale, donc le langage est très important pour le partage et le transfert de connaissances. »*

-La technologie : *« là, ça dépendra des niveaux, il y a des personnes qui n'ouvrent pas l'Outlook donc on ne peut pas vraiment encore compter sur la technologie pour qu'elle joue un rôle majeur dans le partage des connaissances. »*

-La formation : *« Pour que les gens apprennent des formations, il faudrait déjà qu'ils aient au préalable la capacité et l'habilité à être formés. »*

Les propos du directeur de développement parlent d'eux-mêmes et se passeront de tout commentaire.

Le directeur de développement conclue notre entretien avec des paroles porteuses de beaucoup de sens : *« Le problème au sein de l'entreprise familiale c'est que les personnes ne sont pas là forcément pour leurs compétences...les prises de décision ne se font pas forcément auprès des personnes les plus compétentes et le sentiment d'appartenance inhibe parfois l'apprentissage. La complexité de l'entreprise familiale vient de la cohabitation entre les individus membres et les individus non membres de la famille. Il ne faut pas oublier la différence entre la logique du père et celle du fils. Le père préfère avancer lentement mais sûrement et avec les mêmes personnes avec qui il a commencé il y a des années, par contre le fils a plus d'ambition, il veut avancer plus rapidement... C'est un conflit générationnel à dépasser si l'on veut aboutir à l'apprentissage ! »*. Fin de citation.

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE

Cette deuxième partie a été pour nous l'occasion d'explorer en profondeur le processus de création des connaissances au sein de Ménara Préfa à travers les quatre formes de conversions des connaissances du modèle SECI. Nos investigations nous ont permis de faire émerger les expressions et les manifestations les plus marquantes du phénomène d'apprentissage organisationnel dans le contexte particulier de l'entreprise familiale.

A partir du moment même de la création de Ménara Préfa en 2002, le processus d'apprentissage organisationnel s'était déjà mis en marche. Un transfert des connaissances de Carrière et Transport Ménara vers Ménara Préfa en a été l'élément déclencheur. La logique était celle d'une optimisation des ressources, notamment humaines, mais la nature nouvelle de l'activité nécessitait l'introduction de nouvelles connaissances et donc de nouveaux acquis. L'entreprise est donc allée puiser dans ses ressources déjà existantes et a complété cela par des ressources nouvelles, des ressources qui renferment les connaissances, le savoir-faire et les compétences dont elle a besoin.

Quant au père fondateur, il s'est plutôt inscrit dans une perspective de transmission « intelligente » ou d'apprentissage « sélectif » envers ses fils. Il leur a transmis des valeurs communes mais les distinguer les uns des autres en apprenant à chacun-de manière limitée tout de même- des choses différentes. Nous avons appelé cette façon de faire la « stratégie du puzzle »: les différentes connaissances constituent les morceaux d'un puzzle ; le puzzle ne pouvant être constitué que si tous les morceaux sont réunis. Cette stratégie défensive du père fondateur lui permet de conserver le plus longtemps possible les rênes de l'entreprise tout en évitant que le fruit de ses efforts ne parte en fumée après son départ. Le partage des connaissances est « dosé ».

Autre point essentiel, nous l'avons vu, le chevauchement entre les deux sphères « affaires » et « famille » débouche souvent sur des situations compromettantes pour la bonne marche du processus d'apprentissage. Les tensions, les jalousies infondées, la suprématie de l'affectif sur le rationnel, les stratégies claniques (membre de la famille/non membres) sont, entre autres, les éléments qui, loin de condamner l'apprentissage organisationnel, lui confèrent toute sa singularité au sein des entreprises familiales.

Le département qualité, sécurité et environnement, le département système d'information et le département marketing semble valoriser les quatre types de conversions des connaissances du modèle SECI. La socialisation s'est développée suite à une prise de conscience : détenir de manière exclusive des connaissances tacites finit par devenir un fardeau vu l'alourdissement

des responsabilités qui deviennent ingérables. L'extériorisation trouve un contexte qui lui est favorable à travers les prises de décision collectives qui sont encouragées (COMEX, réunions de services focus groupes...). Pour ce qui est du processus de combinaison des connaissances, il est moins exprimé dans le département marketing que dans les deux autres départements où l'on note l'usage de l'Outlook et la présence de bases de données et de systèmes favorables à la conversion explicites-explicites dont notamment celui du signalement des anomalies (département SQE). Enfin, on remarque que le processus d'internalisation exige une condition qui lui est nécessaire mais non suffisante : la formalisation et la participation des individus dans cette démarche. Cela nous rappelle la fameuse citation chinoise: "Tell me and I'll forget; show me and I may remember; involve me and I'll understand"⁵³. En plus de la formalisation, les trois départements semblent être des lieux propices à l'échange de conseils, au partage des « histoires » et du « vécu » et bénéficient de cycle de formation tout au long de l'année.

La vision du département des ressources humaines diffère un peu de ce schéma. Selon cette vision, le jeune âge de l'entreprise ne permet pas encore un transfert de connaissances au sein des départements et l'apprentissage ne se ressent vraiment qu'au niveau des postes techniques. Autre élément à avoir été souligné: les problèmes de communication au sein de l'entreprise et l'existence d'une collaboration interdépartementale et non intradépartementale. Enfin le département production, le plus proche de l'opérationnel, semble croire en une socialisation « sélective », une extériorisation plus ou moins fréquente, une combinaison des connaissances essentiellement basée sur des documents écrits et des communications téléphoniques et enfin un processus d'internalisation qui trouve sa source dans les documents et les formations.

Nous terminerons la conclusion de cette deuxième partie sur des paroles du directeur de développement : « *La complexité de l'entreprise familiale vient de la cohabitation entre les individus membres et les individus non membres de la famille, de la différence entre la logique du père et celle du fils...cette complexité, si elle est habilement domptée, sera une source d'enrichissement pour l'apprentissage organisationnel au sein du contexte singulier de l'entreprise familiale* ».

⁵³ « Dis-moi et j'oublierais, montre-moi et je pourrais m'en rappeler, implique-moi et je comprendrais »

CONCLUSION GENERALE- ENSEIGNEMENTS, LIMITES ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE

La conclusion générale ! Ce moment tant convoité et tant appréhendé s'offre maintenant à nous. C'est pour nous un moment de vérité : qu'avons-nous fait ? N'avons-nous pas dévié de nos questions de recherche ? Avons-nous répondu à nos objectifs initiaux ? Avons-nous fait preuve de rigueur scientifique ? Avons-nous abouti à des résultats qui constituent un certain apport aux disciplines que nous avons approchées ?

Nous avons tenté, avec tous les moyens qu'il nous a été possible de mobiliser, d'explorer le concept de l'apprentissage organisationnel au sein de l'entreprise familiale selon une approche par les connaissances. Nous insistons sur le terme « tentative » puisque la nouveauté du thème en fait notre cobaye.

Nous développerons successivement trois points dans cette conclusion générale. Nous commencerons par une synthèse de l'apport de notre recherche pour ensuite traiter de ses limites et enfin en présenter les perspectives possibles.

Enseignements de la recherche :

En mobilisant une large revue de la littérature, nous avons pu dans une première partie aborder le thème de l'apprentissage organisationnel dans toute sa richesse, le knowledge management dans toute sa nouveauté pour pouvoir construire, dans un troisième temps, notre typologie des modèles de gestion de la connaissance. Sur ces bases bien bâties, nous avons choisi le modèle SECI comme moule de notre recueil de données. Les résultats de notre étude de cas Ménara Préfa (MP) mariés au cadre conceptuel que nous avons mobilisé, nous permettent de ressortir avec un ensemble non négligeable d'enseignements :

-A la question : « sujet de l'apprentissage : individu ou organisation ? », nous pouvons avancer des éléments de réponses. L'entreprise familiale existe d'abord en tant qu'un tout, un tout qui vit et qui évolue à travers les individus qui le constituent. L'entreprise MP est un tout qui fait partie d'un tout plus grand : le groupe Ménara. Lors de sa création, MP a bénéficié d'un transfert de connaissances de Carrière et Transport Ménara (CTP) en sa faveur mais plutard suite à la nouvelle organisation certains individus ont dû quitter MP pour revenir vers CTP. Ses départs n'ont pas troublé le fonctionnement de MP car justement le sujet de l'apprentissage est à la fois l'individu et l'organisation. Les individus qui avaient débarqué à MP ont mobilisé les connaissances individuelles qu'ils avaient apprises à CTP en tant

qu'individu et ont laissé derrière eux des connaissances organisationnelles en quittant MP. Le cas de MP adhère donc parfaitement à l'idée énoncée par Argyris et Schön (1978): « l'apprentissage individuel fonde l'apprentissage organisationnel qui à son tour nourrit l'apprentissage individuel ».

- A la question « fondements de l'apprentissage organisationnel : routines ou socialisation ? », notre réponse est à hauteur de ce que nous avons pu observer. Encore une fois, MP semble joindre les deux. Si par routine nous évoquons l'influence du passé, des expériences et des comportements individuels, nous ne pouvons nier son poids dans le fonctionnement de l'entreprise ; l'ensemble de ces éléments ayant été mis en exergue lors de notre analyse. Toutefois, parler de routine ne signifie pas inexistence de socialisation, au contraire. MP, comme toute entreprise familiale se caractérise par la prépondérance des liens sociaux unissant ses membres d'où une contribution indiscutable de la socialisation en tant que fondement de l'apprentissage organisationnel. La diffusion des routines par échange et socialisation (Levitt et March, 1988) est ainsi pour une partie de la littérature, fondatrice de l'apprentissage organisationnel. La routine mettant en avant la dimension culturelle de l'apprentissage organisationnel et la socialisation, la dimension sociale ; ces deux dimensions qui sont déterminantes dans le processus d'apprentissage organisationnel.

-Les agents de l'apprentissage au sein de MP, quant à eux, semblent correspondre à ce que Duncan and Weiss (1979) décrivent comme la « coalition dominante ». Cette coalition, guidée par le père fondateur, est constituée principalement de membres de sa famille et dans une moindre mesure des personnes qui lui inspirent une grande confiance. Point important à préciser : nous parlons ici des agents non des participants à l'apprentissage et par agents nous décrivons les initiateurs du changement. Quant aux participants, ils ne se limitent pas à une élite, nous l'avons vu lors de notre analyse.

-Au sein de MP cohabitent trois principaux systèmes d'apprentissage organisationnel : un système centralisé en la personne du père fondateur, un système mythologique basé sur l'histoire de l'entreprise, de la famille et de leurs expériences et enfin un système participatif où l'on assiste à l'implication du personnel principalement à travers le processus d'extériorisation (réunions du COMEX, réunions de services...)

- La voie d'apprentissage empruntée par MP s'apparente le plus à un processus d'adaptation. 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.

- Le concept de la mémoire organisationnelle au sein de MP semble piocher son sens dans deux des métaphores de l'organisation que nous avons présenté en section 3 du chapitre I. MP peut être considérée à la fois comme un système politique vu les tensions, conflits et relations de pouvoir qui règnent en son sein ; elle peut aussi être appréhender selon la métaphore de la culture, dans la mesure où considérer l'organisation comme une culture conduit à l'envisager comme un ensemble de modèles de croyances ou de significations partagées soutenus par les rites, les mythes... soit un ensemble d'aspects symboliques ; ce que MP est. L'union de ces deux métaphores nous amène à percevoir la mémoire organisationnelle de MP comme « reposant sur les mémoires des individus-clés et sur la façon dont ces individus mettent leurs mémoires au service de l'organisation. Elle est aussi formée de l'ensemble des schémas d'interprétation collectifs reposant sur des supports tels que le langage, les mythes, les rites, les coutumes, les histoires... voire l'histoire de l'organisation elle-même ».

- L'exploration de l'apprentissage organisationnel au sein de MP à travers les quatre modes de conversion des connaissances du modèle SECI, nous permet de le caractériser comme suit : concernant la socialisation, selon les données qui s'offrent à nous, nous serions tentés de supposer l'existence d'une socialisation intra-groupes, dans la mesure où nous distinguons ici entre deux groupes : un groupe formé du personnel membre de la famille et un second groupe formé du personnel non membre. Le processus d'extériorisation, basé essentiellement sur le dialogue et la réflexion collective, pourrait être biaisé si les « interventions coulisses » deviennent courantes. Le dialogue serait ainsi détourné de son circuit « normal » et avec lui les connaissances. La réflexion collective, quant à elle, pourrait tourner à une réflexion collective à double face : la première formelle (pour « faire bien » comme la décrit le directeur de développement) et la seconde informelle (en coulisses). Ces dédoublements de situation pourraient fausser le processus de conversion tacite-explicite ou du moins encombrer le processus d'apprentissage. Quant à la combinaison, elle nécessite des individus un échange de connaissances par différents média tels que les documents, les réunions, les conversations téléphoniques et les réseaux informatisés. Or, à part les documents, les réseaux et les réunions (dans une moindre mesure), il serait difficile d'assurer une combinaison équitable des connaissances si encore une fois des connaissances sont détournées. Un détournement, encore une fois, résultat d'une potentielle « politique de clan ». Ainsi, avec des modes de conversions 'corrompus', le processus d'internalisation ne saurait être transparent. Ceci étant, rappelons que les propos que nous venons de tenir, loin d'être des affirmations, sont tributaires du

contexte, du poids de la connaissance en question, des niveaux hiérarchiques concernés, des personnes impliquées...

- La bonne marche du processus d'apprentissage organisationnel nécessite une gestion active des conflits entre membres et non membres de la famille et un amadouement du conflit intergénérationnel père-fils.

Limites de la recherche

Notre travail présente quelques limites méthodologiques communes à toute étude de cas unique et qui ont trait à sa validité externe. Nous l'avions indiqué dans la section méthodologique, le choix d'étudier une seule entreprise ne saurait prétendre à une quelconque représentativité au sens statistique du terme. Ainsi les résultats obtenus à MP, reste, jusqu'à preuve du contraire, propres à MP.

Autre limite de notre recherche, le choix des niveaux d'analyse. Il aurait été plus intéressant et plus significatif d'analyser le phénomène de l'apprentissage organisationnel à la fois auprès des opérationnels, des fonctionnels et du management. Malheureusement les contraintes de délai et de moyens nous ont privés de cela.

Perspectives de la recherche

Les limites que nous venons d'énoncer pourraient être une bonne source d'inspiration pour de futurs travaux de recherche :

- L'étude du modèle SECI dans sa dynamique.
- L'élargissement des niveaux d'analyse au sein même de Ménara Préfa est une première piste possible. L'apprentissage organisationnel étant un concept complexe, cet élargissement des niveaux d'analyse permettrait de gagner sur le plan de l'approfondissement et de la richesse qualitative.
- Une autre piste intéressante serait d'étudier l'apprentissage organisationnel dans le Groupe Ménara, c'est-à-dire de procéder à une étude de cas multiples et de voir comment se manifeste l'apprentissage au sein d'un holding familial. Leur nombre étant de 11, les entreprises appartenant au groupe pourraient nous conduire à des résultats très probants et dont la validité serait justifiée.
- Une autre piste serait de nous baser sur les résultats de notre étude exploratoire pour formuler des hypothèses qui pourraient être testées dans une prochaine recherche.

BIBLIOGRAPHIE

Alinda Rose (2005), « Conceptualization of Tacit Knowledge Dimension », Proceedings of the Postgraduate Annual Research Seminar 2005

Allouche José et Amann Bruno, « La confiance : une explication des performances des entreprises familiales », LAREGO

Allouche José et Amann Bruno (1999), « L'entreprise familiale : un état de l'art », Revue Finance, Contrôle, Stratégie, décembre 1999.

Angleraud Bernadette, « Les entreprises familiales à l'épreuve de la « loi des trois générations », LARHRA (Laboratoire de recherche historique Rhône-Alpes)

Barrédy Céline (2007), « Réflexion théorique sur l'intérêt des administrateurs externes dans les entreprises familiales cotées », XVIème Conférence Internationale de Management Stratégique, Montréal, 6-9 Juin 2007.

Basly Sami (2005), « L'internationalisation de la PME familiale : une analyse fondée sur l'apprentissage organisationnel et le développement de la connaissance », Thèse pour le Doctorat en Sciences de Gestion, décembre 2005.

Basly Sami (2006), « L'internationalisation de la PME familiale : apprentissage organisationnel et développement de la connaissance », CIFEPME, 25, 26, 27 octobre 2006, Haute école de gestion (HEG) Fribourg, Suisse.

Bauvais Virginie (2000), « Gérer les connaissances : défis, enjeux et conduite de projet », CIGREF, octobre 2000.

Baumard Phillipe (1999), « Tacit knowledge in organizations », Sage, 1999, p 264.

Barthelme-Trapp Françoise, Vincent Béatrice (2001), « Analyse comparée de méthodes de Gestion des connaissances pour une approche managériale », Xième Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, les 13-14-15 juin 2001

Ben Amor Haythem, « Le rôle de la confiance dans le management des connaissances : Cas des communautés de pratique chez Schneider Electric », ATER, Université Paris XIII

Ben Sta Hatem (2006), « Contribution de la modélisation conceptuelle à l'ingénierie du knowledge management : application dans le cadre de la mémoire de projet », Thèse préparée au laboratoire génie industriel de Lille, Ecole centrale de Lille.

Berends Hans (2006), « Contrasting Dynamics of Organizational Learning: A Process Theory Perspective », OLKC 2006 Conference, University of Warwick, Coventry on 20th - 22nd March 2006

Bettina Büchel, « From Organizational Learning to Knowledge Management », School of Management, Asian Institute of Technology, Thailand.

Boral. O (2000), « La gestion environnementale à l'écoute des connaissances tacite », Montréal: Isabelle Quentin éditeur, p. 119-134.

Boutelilane Salima (2005), « Management des connaissances et processus d'innovation », HEC Genève, février 2005.

Brian L., Delahaye and Karen, Windeknecht (2004) A model of individual and organisational unlearning. In Proceedings 18th annual Conference of the Australian and New Zealand Academy of Management, Dunedin, NZ.

Briggs Alexa (2006), « Nonaka's Theory of Knowledge Creation to Convert Tacit Knowledge into Explicit Knowledge: A Study of AIDS Saskatoon », University of Saskatchewan Saskatoon.

Brinklow Tony (2004), « Domains, Ontologies, Models and the Knowledge Creation Cycle », Brighton Business School, Occasional / Working paper series, 2004.

Caby Jérôme, Hirigoyen Gérard (2002), « La gestion des entreprises familiales », Edition Economica, 2002.

Cazal Didier et Dietrich Anne (2003), « Gestion des compétences, savoirs tacites et production de connaissances », Centre Lillois d'Analyse et de Recherche sur l'Evolution des Entreprises (CLAREE), janvier 2003.

Chlagou Lobna (2006), « Exploration de l'aptitude des PME familiales à générer un avantage différentiel à travers la stratégie d'alliance », XVème Conférence Internationale de Management Stratégique, Annecy / Genève 13-16 Juin 2006.

Daraut Sandrine, Med Kechidi, « Apprentissage individuel, apprentissage organisationnel : la mémoire organisationnelle comme relais dynamique des acquis cognitifs », Université de Toulouse.

Densten Iain, Gray Judy H, « Towards an integrative model of organizational culture and knowledge management », International Journal of Organisational Behaviour, Volume 9(2), 594-603

Duizabo S. et Guillaume N. (1997), « Les problématiques de gestion des connaissances dans les entreprises », DMSP : Dauphine Marketing Stratégie Prospective, Cahier n°252, Février 1997.

Earl Louise (2002), « Gérons-nous nos connaissances : résultats de l'Enquête pilote sur les pratiques de gestion des connaissances, Canada statistics (2001).

Eerikki Mäki (2008), « Exploring and exploiting knowledge », Helsinki University of Technology, Department of Industrial Engineering and Management, Doctoral Dissertation Series 2008/1, Espoo 2008

Fillol Charlotte (2006), « Apprentissage organisationnel et contexte organisationnel: Une étude de cas chez EDF », XVème Conférence Internationale de Management Stratégique, Annecy / Genève 13-16 Juin 2006.

Flamant Fanny (2006), « La stratégie et la gestion des ressources humaines en PME familiale : recension des écrits », note de recherche de la chaire du Canada sur les enjeux socio-organisationnels de l'économie du savoir, mai 2006.

Garcia Muina F, Martin de Castro G, Lopez Saez P, « The knowledge-creation process: a critical examination of the SECI model », Madrid University

Giordano Yvonne (2003), « Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative », Edition EMS, 2003.

Gourlay Stephen, « The SECI model of knowledge creation: some empirical shortcomings », Kingston Business School.

Grawitz Madeleine (1984), « Méthodes des sciences sociales », Dalloz, 1984.

Grundstein Michel, « MGKME: A Model for Global Knowledge Management within the Enterprise », Lamsade Paris Dauphine University - MG Conseil, France.

Guilhon Alice (2001), « Réussir les changements par le développement de l'apprentissage organisationnel : les leçons du cas Shell », Gérer et comprendre n°65, septembre 2001.

Haldin-Herrgard Tua, « Tacit Knowledge Diffusion in Family Business Succession », Swedish school of Economics and Business Administration in Vaasa, Finland.

Hao. G & Sun. Z (2006), « HSM: A Hierarchical Spiral Model for Knowledge Management », in Proceedings of the 2nd International Conference on Information Management and Business (IMB2006), Sydney, Australia 13-16 February 2006, 542-551.

Jugdev, K. (2007) 'Closing the circle: the knowledge management spiral of project management', Int. J. Knowledge Management Studies, Vol. 1, Nos. 3/4, pp.423-441.

Karray Henda (2004), « Mondialisation et stratégies des entreprises familiales : Etude des représentations des dirigeants dans le contexte tunisien », XIIIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, Normandie, Vallée de Seine les 2, 3 et 4 juin 2004.

Kemlin Fenix Göteborg Peter (1999), « Knowledge Management and Networking », Internal Working Paper, 3rd may 1999.

Lembarek Nisrine (2004), « Organisation du travail et dynamique de l'apprentissage organisationnel dans les entreprises du secteur automobile au Maroc », Séminaire doctoral de GDRI EMMA organisé par le CEMAFI, le 25 et 26 mars 2004.

Levina Natalia (1999), « Knowledge and organizations : literature review », MIT, Sloan School of Management.

Mercier Diane (2007), « Le transfert informel des connaissances tacites chez les gestionnaires municipaux en situation de coordination », Thèse présentée à la Faculté des études

supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.) en sciences de l'information, janvier 2007.

Merindol Valérie (2007), « Apprentissage organisationnel et variété des interactions sociales : le rôle des communautés de savoir et de la hiérarchie », XVIème Conférence Internationale de Management Stratégique, Montréal, 6-9 Juin 2007

Métais Emmanuel et Roux-Dufort Christophe, « Vision stratégique et formes d'apprentissage organisationnel : des stratégies d'adéquation aux stratégies d'intention », IAE Aix-en-Provence.

Nicolas Eline (2003), « Le rôle de la tradition orale et de la confiance dans l'apprentissage organisationnel en PME », CERMAT-IAE de Tours, 2003.

Nissen Mark E (2002), « An extended model of knowledge-flow dynamics », Communications of the Association for Information Systems (Volume 8, 2002) 251-266

Nonaka Ikujiro, Takeuchi Hirotaka (1995), « La connaissance créatrice : la dynamique de l'organisation apprenante », Edition de Boeck University, 1^{ère} édition , 2^{ème} tirage 2005.

Pariat Lucile, Jacob Réal (2000), « Gérer les connaissances : un défi de la nouvelle compétitivité du 21^{ème} siècle. Information, interaction, innovation », Institut de recherche sur les PME, Université du Québec à Trois-Rivières, octobre 2000.

Pedon Amédée et Schmidt Géraldine (2002), « L'apprentissage organisationnel en PME : réalité et déterminants », Mars 2002.

Pervaiz K Ahmed & Catherine L Wang (2002), « A Review of the Concept of Organisational Learning », University of Wolverhampton 2002, Working Paper Series 2002.

Prieur Patrick, Veybel Laurent (2003), « Le knowledge management dans tous ses états », Éditions d'Organisation, 2003

Rice John & Rice Bridget, « The Applicability of the SECI Model to Multi-Organisational endeavours: An Integrative Review », *International Journal of Organisational Behaviour*, Volume 9 (8), 671-682.

Sveiby Karl-Erik (1988), «The invisible balance sheet: key indicators for accounting, control and valuation of know-how companies».

Sveiby Karl-Erik (2001), « Knowledge Management – Lessons from the Pioneers », novembre 2001.

Takeuchi Hirotaka (1998), « Beyond Knowledge Management: Lessons from Japan ».

Thiétart Raymond-Alain (1999), « Méthodes de recherche en management », Dunod, Paris, 1999

Terbouni Nadia (2000), « L'apprentissage organisationnel: penser l'organisation comme processus de gestion des connaissances et de développement des théories d'usage », Note de recherche de la Chaire Bell en Technologies et organisation du travail, septembre 2000.

Tursi Romain (2006), « Les défis de la gestion des connaissances en contexte interculturel », essai de maîtrise en administration des affaires, Université de Laval, Québec, 31 juillet 2006.

Vaisman Olivier (2003), « La gestion des connaissances au service de l'organisation », août 2003.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Guide d'entretien adressé aux responsables de département et au directeur de développement

THEMATIQUE 1 : Combinaison des connaissances

1. Ressentez-vous qu'il y a un partage de connaissances qui se fait à travers l'usage de l'intranet ? si oui, comment cela se fait-il en général ?

Relance : Sentez-vous que ceci a un impact sur l'efficacité du travail ?

2. Les bases de données constituent-elles un support au partage des connaissances ? comment cela se manifeste-il au sein de votre département ?
3. Les systèmes organisationnels de l'entreprise (fonctionnement interne, système d'information, organisation du travail) favorisent-ils l'échange de connaissances ?

Relance : prenons l'exemple de l'organisation du travail, qu'en est-il ?

4. Avez-vous de processus organisationnels (ex : résolution de problèmes, prise de décision, communication...) qui favorisent le partage des connaissances ? dans quelles conditions cela se passe-t-il ?

Relance : lors de résolution de problème ou de prise de décision par exemple ?

THEMATIQUE 2 : Socialisation des connaissances

1. Partagez-vous votre savoir-faire en apprenant les uns aux autres comment les choses doivent être réalisées ?

Relance : qu'en est-il des nouveaux et des moins expérimentés ?

2. Vos collègues s'observent-ils les uns les autres pour acquérir plus de savoir-faire ? comment jugeriez-vous l'efficacité de cette observation ?
3. Y a-t-il certains cas où vous discutez de sujets professionnels entre vous, en dehors du contexte de travail, de manière informelle (autour d'un café, lors d'un déjeuner, d'une pause, d'une rencontre occasionnelle...) ? si oui, quel peut être le poids de ces discussions sur la résolution d'éventuels problèmes ou de situations de crise ?
4. Après des réunions où il y a eu un réel échange d'idées, quel impact ceci a-t-il sur les pratiques de chacun ? (amélioration ou pas ?)

THEMATIQUE 3 : Externalisation des connaissances

1. Réfléchir de manière collective à la résolution d'un problème ou à une prise de décision serait pour vous : une source de créativité ou de ralentissement ? pourquoi ?

2. Un langage descriptif et vivant (métaphores, analogies) aide à apporter des éclairages et peut conduire à une compréhension ou à une clarification immédiate dans l'esprit de l'interlocuteur. Utilisez-vous ce genre de langage dans le partage de vos idées ?

THEMATIQUE 4 : Internalisation des connaissances

1. Les documents pratiques tels que les rapports écrits, manuels et procédures alimentent-ils les connaissances de vos collègues? comment remarquez-vous cela ?
2. Partagez-vous votre savoir et savoir-faire tirés de vos expériences passées à travers le récit d'histoires ou d'anecdotes ?

Relance : Vous est-il déjà arrivé de voir que l'un de vos collègues a évité une même erreur commise dans le passé par un autre justement suite une « histoire » qui lui a été raconté à ce sujet ?

3. Y a-t-il des personnes prêtes à donner des conseils pratiques à tout collaborateur qui en a besoin ? qui sont en général ces personnes ?
4. Disposez-vous de bases de données regroupant vos meilleures pratiques afin de vous aider à répondre à vos exigences actuelles ?
5. Bénéficiez-vous de formation ? Dans quelle mesure pensez-vous que la pratique et la formation sont des moyens efficaces d'apprentissage ?

ANNEXE 2 : Questions supplémentaires adressées au directeur de développement

- Pouvez-vous nous parler de la création de MENARA PREFA en 2002 ?
- Comment s'est fait le transfert de savoir et de connaissance de CARRIERES ET TRANSPORT MENARA à MENARA PREFA ?
- Le personnel a-t-il été collaboratif ?
- Pensez-vous que le fait que l'entreprise soit de type familial ait eu un impact sur ce transfert ?
- Le père fondateur a sûrement enseigné des choses à ses fils ; sont-elles de type technique, relationnel, commercial... ?
- Continue-t-il d'intervenir dans la gestion courante de l'entreprise ?
- Remarquez-vous qu'il existe un climat de collaboration entre le personnel membre de la famille et le personnel non membre ? (pouvoir)
- Quel est selon vous le moyen privilégié de l'apprentissage : le langage, la technologie, l'observation, la formation ?
- Quelles sont selon vous les caractéristiques de l'entreprise familiale qui font qu'elle favorise l'apprentissage ?
- L'évolution de CTM au GROUPE MENARA reflète forcément le résultat d'un processus d'apprentissage, que pouvez-vous nous dire à ce sujet ?

ANNEXE 3 : Questionnaire de Kam Jugdev (duquel on s'est inspiré pour élaborer nos guides d'entretien)

Q4 Project Management 'Know-What' (Combination): 'Know-what' is the formal (explicit) knowledge that can be shared with others. 'Know-what' is easy to write down.

- 1 .We share project management knowledge (know-what) through our intranet.
- 2 .We share project management knowledge (know-what) through databases.
- 3 .We have adequate organisational systems to share project management knowledge
- 4 .We have adequate organisational processes to share project management knowledge
- 5 .We regularly use our organisational systems and processes to share project management knowledge (know-what).

Q5 Project Management 'Know-How' (Socialisation): 'Know-how' (or tacit knowledge) is the personal, informal knowledge we develop through experience. 'Know-how' is the knowledge that resides in our hearts and minds. 'Know-how' is difficult to share in writing.

- 1 .Our project management mentoring programme helps us be more effective on projects.
- 2 .At my organisation, we share project management knowledge (know-how) by showing each other how we do things in project management.
3. At my organisation, we shadow each other to share project management knowledge (knowhow).
- 4 .We explore project management topics among ourselves through informal get togethers (e.g., over coffee, lunch, hall way chats, casual get togethers).
- 5 .Constructive brainstorming is often used to improve project management practices at my organisation.

Q6 Project Management 'Know-How' To 'Know What' (Externalisation): Knowledge can also be shared by starting with 'know-how' and turning it into 'know-what.'

- 1 .At my organisation we use collective reflection to share project management knowledge. Collective reflection involves people pooling their concepts, ideas and 'aha moments!'
- 2 .Descriptive and vivid language (with metaphors and analogies) helps provide insights and may lead to 'Aha moments!' At my organisation, we use such practices to share ideas in project management. A metaphor is a figure of speech that makes comparisons between two things that are not likely obvious e.g. the brain is a computer. An analogy is a figure of speech that shows a relationship between two concepts to help understand a concept that is less clear.

Q7 Project Management 'Know-What' To 'Know How' (Internalisation): Knowledge can also be shared by starting with 'know-what' and turning it into 'know-how.'

- 1 .Our community of practice helps us be more effective in project management. Communities of practice are typically used to share project management ideas, problems and best practices in a collaborative manner.
- 2 .We share project management knowledge (know-what) through documented practices at my organisation, e.g. written reports, manuals, policies and procedures.
3. We often share know-how through 'war stories' about our project experiences.
- 4 .We regularly share project lessons learned in a face-to-face manner.
- 5 .There are people at my organisation we can turn to for practical advice on projects.
- 6 We have project management best practice databases to help us with our projects.
- 7 Learning by doing is supported at my organisation.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE.....	4
 PREMIERE PARTIE-	
ETUDE THEORIQUE DES CONCEPTS D'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL ET DE KNOWLEDGE MANAGEMENT.....	7
 INTRODUCTION DE LA PREMIERE PARTIE.....	 8
 CHAPITRE I : LES FONDEMENTS THEORIQUES ET CONCEPTUELS DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL.....	 11
Section 1 : L'apprentissage organisationnel ; origine, contenu et problématiques.....	10
Paragraphe 1 : Origine et contenu.....	10
Paragraphe 2 : Définitions.....	12
Paragraphe 3 : Travaux sur l'apprentissage organisationnel.....	14
 Section 2 : L'apprentissage organisationnel : une essence à part entière.....	20
Paragraphe 1 : Sujets et fondements	20
Paragraphe 2 : Agents et systèmes	23
Paragraphe 3 : Mécanismes	31
 Section 3 : L'apprentissage organisationnel : une mémoire mais aussi des dimensions.....	38
Paragraphe 1 : Dimensions de l'apprentissage organisationnel.....	38
Paragraphe 2 : La mémoire organisationnel : condition et résultat de l'apprentissage.....	41
 CHAPITRE II : LE KNOWLEDGE MANAGEMENT AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL.....	46
Section 1 : Quand management et connaissance se rencontrent.....	46
Paragraphe 1 : La Connaissance : de la philosophie aux sciences de gestion.....	46

Paragraphe 2 : L'origine du knowledge management.....	49
Paragraphe 3 : Du spectre du savoir au knowledge management.....	51
Section 2 : Gestion des connaissances : éléments fondamentaux et conditions nécessaires.....	56
Paragraphe 1 : Les éléments fondamentaux de la démarche KM.....	56
Paragraphe 2 : Les conditions nécessaires au KM.....	59
Section 3 : Implication pour l'organisation et pour l'individu.....	60
Paragraphe 1 : Arbitrage création/conservation.....	60
Paragraphe 2 : Enrichissement ou dépossession des pouvoirs du Personnel.....	61
Paragraphe 3 : Dispositifs structurels.....	63
CHAPITRE III : TYPOLOGIE DES MODELES DE GESTION DES CONNAISSANCES.....	66
Section 1 : Les modèles mécanico-statiques.....	66
Paragraphe 1 : Le modèle d'Huber.....	66
Paragraphe 2 : Le modèle de Boisot.....	69
Paragraphe 3: Le knowledge management life cycle.....	70
Paragraphe 4: Le waterfall model.....	72
Section 2 : Les modèles dynamico-interactifs.....	73
Paragraphe 1 : Le modèle de Sveiby.....	74
Paragraphe 2 : Le modèle de la Marguerite.....	77
Section 3 : Les modèles épistémo-ontologiques.....	78
Paragraphe 1: Le spiral model of knowledge flow.....	78
Paragraphe 2 : Le 7c model of knowledge creation.....	80
Paragraphe 3 : Le modèle SECI.....	82
CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE.....	87

DEUXIEME PARTIE :

ETUDE EMPIRIQUE DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL A TRAVERS LE MODELE SECI : CAS DE MENARA PREFA.....89

INTRODUCTION DE LA DEUXIEME PARTIE.....90

CHAPITRE I : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE, PRESENTATION DU TERRAIN ET DU MODELE D'ANALYSE.....92

Section 1 : Méthodologie de la recherche.....	92
Paragraphe1 : Observer quoi.....	92
Paragraphe 2 : Observer qui.....	94
Paragraphe 3 : Observer comment.....	95
Section 2 : Présentation du terrain	100
Paragraphe1 : Le secteur du BTP au Maroc : bref état des lieux.....	100
Paragraphe 2 : Présentation de l'entreprise et du groupe Ménara.....	103
Section3 : Présentation du modèle théorique-moule de notre étude de cas.....	109
Paragraphe 1 : Fondements empiriques du modèle SECI.....	110
Paragraphe 2 : Mise sous les projecteurs du modèle SECI.....	113

CHAPITRE II : L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL AU SEIN DE MP : UNE APPROCHE PAR LES CONNAISSANCES.....115

Section 1 : Analyse fonctionnel des quatre types de conversion des connaissances au sein de MP.....	115
Paragraphe 1 : Département Qualité, Sécurité et environnement.....	116
Paragraphe 2 : Département Système d'information.....	126
Paragraphe 3 : Département Marketing.....	138
Paragraphe 4 : Département Ressources Humaines.....	143
Paragraphe 5 : Département Production.....	146
Section 2 : Analyse d'ordre stratégique	150
Paragraphe 1 : Conditions générales de déroulement de l'entretien.....	150

Paragraphe 2 : Analyse des résultats.....	151
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE.....	159
CONCLUSION GENERALE.....	161
BIBLIOGRAPHIE.....	165
ANNEXE.....	171
TABLE DES MATIERES.....	176