

L'apprentissage de connaissances en management issues des alliances

Nicolas ROLLAND
ActionKM Center
nico.rolland@free.fr

Résumé

La recherche vise à comprendre comment les entreprises saisissent les opportunités d'apprentissage et intègrent des connaissances en management qui sont développées ou apprises lors de leurs alliances. Autrement dit, si les entreprises apprennent des connaissances dans les alliances, comment les intègrent-elles au niveau organisationnel et quels sont les principales phases et freins à ce processus d'apprentissage.

La méthodologie utilisée est basée sur une démarche qualitative inductive qui prend l'entreprise comme unité d'analyse. 6 études de cas sont réalisées après avoir interrogé 34 entreprises multinationales pour mieux comprendre le processus d'apprentissage et les freins à l'intégrations des connaissances nouvelles. Les entretiens, comme l'ensemble des données sont traités par des indicateurs fixes et homogènes décrits dans des matrices d'analyses construites autour des trois principaux thèmes présentés précédemment: l'apprentissage (et le changement), la dynamique des connaissances et les alliances stratégiques.

Les principaux résultats montrent qu'au niveau organisationnel, l'apprentissage de connaissances managériales ne se réalise pas et ce, malgré des opportunités d'apprentissage potentielles et des apprentissages inter-organisationnels. Outre la culture organisationnelle et la capacité d'apprentissage, les freins au processus d'apprentissage sont représentés par le manque de références vis-à-vis de la connaissance développée lors de la coopération par les individus de l'entreprise. Les recommandations s'orientent vers des groupes autonomes permettant des interactions régulières entre la firme et ses alliances.

Mots Clés

Apprentissage Organisationnel, Alliances Stratégiques, Management des Connaissances, Changement Organisationnel

Les entreprises, confrontées à des environnements complexes, mettent en place des stratégies qui, face aux changements, favorisent la création et l'acquisition de connaissances nouvelles (Drucker, 1993 ; Grant, 2000) dont notamment des connaissances en management (Mintzberg, 1998). Cette volonté d'apprentissage continue (Senge, 1990) ou régulier est accompagné de l'émergence d'une forme en réseaux d'alliances assurant une flexibilité organisationnelle élevée (Miles et Snow, 2000). Ce double constat souligne l'intérêt croissant porté par les firmes aux opportunités d'apprentissage, particulièrement dans le cadre des alliances. Ainsi, parmi l'ensemble des motivations de coopérations, les firmes réaliseraient des alliances dans le but d'acquérir des connaissances qu'elles ne possèdent pas mais dont elles ont besoin pour se développer (Vasseur, 1994 ; Mothe 1996 ; Inkpen, 1998, 2000).

Les recherches sur le thème de l'apprentissage dans les alliances ou inter-organisationnel se sont multipliées depuis le début des années quatre-vingt dix¹. Une revue de la littérature de ce champs montre que les recherches actuelles étudient soit **le rôle** de l'apprentissage dans les alliances et leur évolution, soit **l'objet** et le contenu de l'apprentissage des connaissances (Rolland, 2000).

- L'analyse du rôle de l'apprentissage fait référence au dilemme collaboration / compétition et laisse à penser que les problématiques liées au processus d'acquisition de connaissances se focalisent sur les dilemmes relatifs à la collaboration des diverses entités organisationnelles. Si l'apprentissage aide au développement, au succès ou à la pérennisation de l'alliance, il en est considéré comme un objectif représente parfois le **moteur** même de cette coopération (Doz, 1996). Dans ce cas, les cycles d'apprentissage sont la clé de réussite des alliances. Ils jouent le rôle de « médiateur » entre les conditions initiales de la coopération et les extrants de l'alliance (Doz, 1996 ; Mowery, 1996).

- L'autre approche du processus d'acquisition de connaissances aide à définir certains processus, conditions ou facteurs qui aident à la réalisation d'un apprentissage organisationnel ou inter-organisationnel effectif tels que la forme et le type de l'alliance, la confiance entre les partenaires ou les faibles distances culturelles des alliés.

La plupart des études traite de l'apprentissage ou du transfert de connaissances **au sein de l'alliance**. En partant du principe que la coopération est une forme organisationnelle aux caractéristiques complexes, les travaux ont cherché à comprendre comment se réalise

¹ Dont notamment les travaux de Badaracco (1991), Hamel (1991), Ingham (1994), Vasseur (1994), Doz (1996), Inkpen (1996), Mothe (1996), Mowery et al. (1996), Inkpen et Dinur (1998) et Larsson et al. (1998).

l'apprentissage au sein même de la relation coopérative. Très peu d'études lient l'apprentissage à la firme en termes « d'effets retours » (Ingham, 1994 ; Mowery et al., 1996 ; Inkpen et Dinur, 1998). En d'autres termes, les alliances sont l'unité d'analyse de ces recherches et les auteurs étudient principalement les liens de connaissances² qui existent entre la firme et l'alliance (Badaracco, 1991 ; Mothe, 1996) **et surtout au sein de l'alliance** (Hamel, 1991 ; Larsson et al., 1998). Cette réflexion reprend ainsi la logique de Spender (1993, 1995) selon qui, il n'est pas suffisant de promouvoir les apprentissages mais encore faut-il qu'ils aient un impact sur le management ou la stratégie des entreprises. Autrement dit, faut-il promouvoir l'apprentissage dans les alliances si les entreprises n'en n'ont pas d'effet retour ?

En outre, la distinction entre les **apprentissages** provenant **de l'alliance** et ceux issus **du partenaire** n'est pas clairement identifiée, le principal sujet restant encore une fois, l'apprentissage au sein de l'alliance. Les auteurs se focalisent sur la connaissance apportée dans l'alliance par le partenaire (sans toutefois spécifier au préalable le type de connaissance), mais très peu tentent de distinguer la connaissance **créée en commun** et les connaissances **privées**³.

Enfin, parmi les caractéristiques communes, nous notons que ces études s'intéressent aux :

- **alliances internationales**, insistant sur l'apprentissage de connaissances commerciales, culturellement distinctes (Badaracco, 1991).

- **accords de recherche et développement** ou aux alliances mettant en jeux des **connaissances technologiques** (Ingham, 1994 ; Mothe et Ingham, 1998), celles dont l'apprentissage est le plus repérable (Boisot, 1995). Très peu de recherches mettent en jeu des connaissances managériales..

- **co-entreprises ou filiales communes**, et plus particulièrement entre concurrents.

Par contre, quasiment aucune recherche à notre connaissance ne pose **la question de l'apprentissage par la firme** (comme unité d'analyse) **d'une connaissance en management concernant l'ensemble de l'organisation**. Dans la plupart des travaux, les caractéristiques des connaissances représentent des variables expliquant la complexité de l'apprentissage (Inkpen, 1996 ; Simonin, 1999), et hormis les connaissances technologiques spécifiques, aucune connaissance n'est explicitement recherchée. Cela nous propose une interrogation de

² L'ensemble de ces travaux est fait, soit sur le sujet même de l'alliance, soit du point de vue de la firme, soit sur celui de la relation firme – alliance.

³ Connaissance appartenant à un seul des partenaires.

savoir ce que font les entreprises des connaissances apprises lors des alliances, et plus particulièrement que font-elles des connaissances en management.

En fonction de ces remarques, notre problématique de recherche est de savoir **si les entreprises saisissent les opportunités d'apprentissage de connaissances managériales issues de leurs alliances stratégiques⁴ et de comprendre comment elles les exploitent.**

En nous focalisant sur la firme, qui devient notre sujet d'étude, nous essayerons de comprendre le processus d'apprentissage, ses différents stades, ses principaux freins et les conditions ou processus pouvant aider sa réalisation. Pour cela, nous utilisons le concept d'apprentissage organisationnel comme fil directeur, et nous décrivons :

- dans un premier temps, les approches retenues des différents concepts étudiés.
- dans un deuxième temps, les caractéristiques de la méthodologie retenue.
- enfin, dans un troisième temps, nous exposerons les principaux résultats et leur analyse.

1) L'APPRENTISSAGE DE CONNAISSANCES MANAGERIALES DANS LA LITTERATURE

La notion d'apprentissage organisationnel est utilisée au sein de notre recherche comme **le lien conceptuel entre les différents éléments que sont la firme, les connaissances managériales et les alliances stratégiques**. Pour cela, il apparaît utile de comprendre les tenants et les aboutissants de ce concept. En effet, si notre recherche vise à déceler **comment les connaissances sont transmises d'une firme à l'autre par l'intermédiaire des alliances stratégiques** (*concept de management des connaissances⁵*), elle cherche aussi à mettre en évidence **comment la firme apprend** (*apprentissage organisationnel*). Il s'agit donc de chercher à **savoir quels sont les processus** mis en place pour intérioriser la connaissance provenant du partenaire dans sa propre base de connaissances, comment en créer une nouvelle compréhensible par l'ensemble des membres de l'organisation (*processus de création de connaissance organisationnelle*) de façon à mettre en place des actions nouvelles fondées sur le nouveau socle de connaissances (*changement organisationnel*).

⁴ Ce qui équivaut à la question, les firmes apprennent-elles des connaissances managériales issues de leurs alliances stratégiques et comment ?

⁵ Nous tenons à préciser que nous ne limitons pas notre définition du management des connaissances à cette partie partielle du transfert inter-organisationnel de connaissances. Cependant, dans cette logique de transmission des connaissances, le concept de management des connaissances nous semble le mieux adapté.

L'apprentissage organisationnel est, depuis une vingtaine d'années, fortement exploité par les chercheurs en management (Guilhon, 1993 ; Kim, 1993; Leroy, 1998 ; Miner et Mezias, 1996). Sa dimension transversale au sein des sciences humaines⁶ en fait un phénomène utilisable pour expliquer de nombreuses situations. Cette difficulté à cerner dans sa globalité ce phénomène réside dans sa pluridisciplinarité, mais aussi dans les différents axes de recherches qu'il permet d'aborder. Les travaux portent ainsi sur le sujet (l'organisation dans notre cas), sur l'objet (les connaissances managériales) ou sur le processus d'apprentissage (de l'alliance à la firme).

1-1 L'apprentissage organisationnel

Les différentes approches de l'apprentissage sont aussi nombreuses que celles de l'organisation (Miner et Mezias, 1996) et la définition que nous retenons dépend de notre conception systémique de la firme. Nous cherchons ainsi à comprendre ce processus en fonction de ses conséquences qui soulignent l'acquisition et l'utilisation d'une connaissance managériale nouvelle. En effet, la connaissance apprise est intégrée dans la base de connaissances organisationnelles, modifiant alors les caractéristiques de cette dernière.

Les principaux axes de consensus sur ce thème se retrouvent dans la distinction

- entre l'apprentissage individuel et organisationnel. Il convient de comprendre qu'un apprentissage organisationnel n'est pas la somme des apprentissages individuel. Cependant, **l'individu** est à l'origine de l'apprentissage, il est le vecteur de transmission des connaissances entre les entités appartenant à l'organisation.

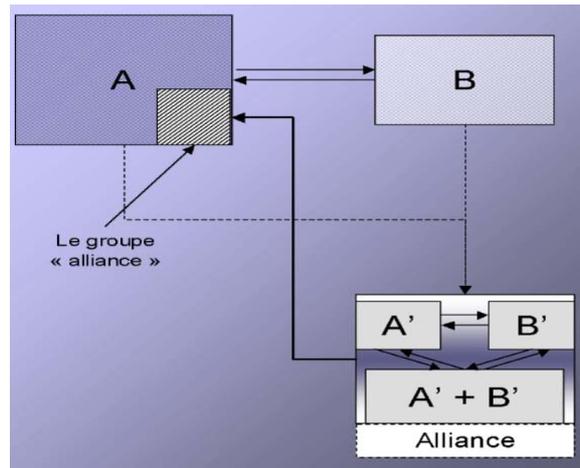
- entre l'apprentissage comportemental et génératif. **L'apprentissage incrémental** est lié à la nécessité de la firme ou de l'ensemble d'une population de firmes de s'adapter à un stimulus provenant de l'environnement. Dans ce cadre, elle ne cherchera jamais à modifier l'environnement mais, tout au plus, à reconsidérer le nombre de solution à un problème. **L'apprentissage génératif** correspond à un enrichissement de connaissances (Huber, 1991) qui modifie les savoirs existants (Argyris et Schön, 1978). En opposition à l'apprentissage adaptatif, il change les systèmes de pensées (Senge, 1990). Les normes de fonctionnement, les principes de travail et les croyances des organisations sont ouvertes au changement, et l'apprentissage génératif pénètre dans les modèles mentaux des individus, des groupes ou des organisations pour les modifier.

⁶ L'apprentissage est non seulement à la mode dans les sciences de gestion, mais aussi plus largement dans les sciences sociales (psychologie, sciences économiques, etc...).

Toujours en cherchant à nous rapprocher le plus possible de l'idée exprimée par Spender et reprise précédemment, nous retenons l'approche de **l'apprentissage génératif**. A l'image des tenants du *développement organisationnel*, notre approche de l'apprentissage est celui d'un changement visant à accroître l'efficacité globale de l'organisation (Beckard, 1969). L'apprentissage transforme les processus et les schémas de pensées en dépassant la reproduction adaptative. Ce changement n'est pas contraint par l'environnement. Il intervient après que les dirigeants aient adapté l'organisation à la perception qu'ils ont du futur. Cette explication du changement en termes d'apprentissage est aussi empruntée par les tenants de l'approche sociologique qui conçoivent le changement pour l'action. L'apprentissage est ainsi un changement *radical*, il remet en question les valeurs de l'organisation et la transforme amplement (Starbuck, 1983). Ce changement est une métamorphose qui modifie les structures de l'organisation et amène certaines redéfinitions des routines enfouies. En d'autres termes, **ce type de changement nécessite que les entreprises arrêtent de faire les choses comme hier et décident de les organiser d'une façon fondamentalement nouvelle**. L'apprentissage répond régulièrement à une action émergente de changement suivant une logique de développement d'intentions internes (variation), de sélection de la plus adéquate et de rétention⁷. Il est le plus souvent non planifié (Vandangeon-Derumez, 1999). La considération d'un apprentissage génératif implique un changement d'ordre radical. C'est tout du moins ce que nous retenons de notre approche. **Cela stipule qu'un apprentissage génératif a lieu s'il modifie les schémas de pensées, les valeurs, les habitudes et les comportements, et s'il s'applique à l'organisation ou à une grande partie de celle-ci**. Ce changement s'étudie alors par sa profondeur et son étendue. Profond, lorsqu'il remet la firme en question et étendu quand il concerne la totalité ou juste une partie de la firme. Si le changement n'est pas radical, il est partiel. Nous distinguons alors l'apprentissage organisationnel au transfert de connaissances. L'apprentissage organisationnel a, encore une fois, un impact sur la globalité de l'organisation alors que le transfert de connaissances signifie que la connaissance est transférée de l'alliance vers la firme, sans qu'elle ait un impact sur la totalité de l'organisation ou qu'elle ait une incidence sur une majorité des individus de l'entreprises. Dans ce cas, la connaissance est utilisée **uniquement par les individus qui ont été ou qui sont encore en relation avec l'alliance**. Ces individus sont appelés « groupe alliance » (cf. Figure 1).

Figure 1 – Les partages de connaissances et apprentissages dans la coopération

⁷ Burgelman (1991) est repris par de nombreux auteurs pour expliquer le processus émergent ou non planifié du changement radical.



Nous pensons que si l'apprentissage n'induit jamais un bouleversement des principes d'action et des schémas de pensées, l'entreprise ne pourra pas créer une culture et un espace organisationnel assurant le développement de connaissances managériales en continu.

En fonction de cette définition de l'apprentissage nous cherchons plus précisément à savoir comment ce processus se structure pour pouvoir analyser les différentes phases de l'acquisition de connaissances managériales en provenance de l'alliance.

Pour cela, dans un deuxième paragraphe, nous revenons, avec plus de précision l'apprentissage organisationnel de connaissances managériales.

1-2 L'apprentissage organisationnel de connaissances managériales

Avant de revenir avec plus de précisions sur ce processus particulier d'apprentissage, nous définissons les connaissances managériales.

1-2-1 Les connaissances managériales

Basée sur les travaux de Mintzberg (1989), d'Henderson et Clark (1990), de Kuwada (1998), de Leonard-Barton (1992) ou de Boisot (1995), la définition de cette connaissance est axée sur des connaissances relatives au management, à l'organisation, la coordination et la stratégie des entreprises. Elles représentent l'ensemble des savoirs qui sont utiles à définir le fonctionnement de l'entité sociale en portant sur le pilotage de la stratégie et des ressources humaines ou des relations clients / fournisseurs (Thietart, 1999).

Elles s'inspirent principalement du management général de l'organisation et du rôle du manager. Selon Mintzberg, « pour gérer une stratégie, il faut savoir modeler ensemble, pensée et action, contrôle et apprentissage, stabilité et changement ». Le manager met en place une architecture stratégique pour déterminer les compétences principales et fondamentales à posséder pour répondre à l'intention stratégique de suivre certaines nouvelles fonctionnalités (Mintzberg, 1989; Prahalad et Hamel, 1990 ; Hamel et Prahalad, 1994 ; Louart, 1998). La

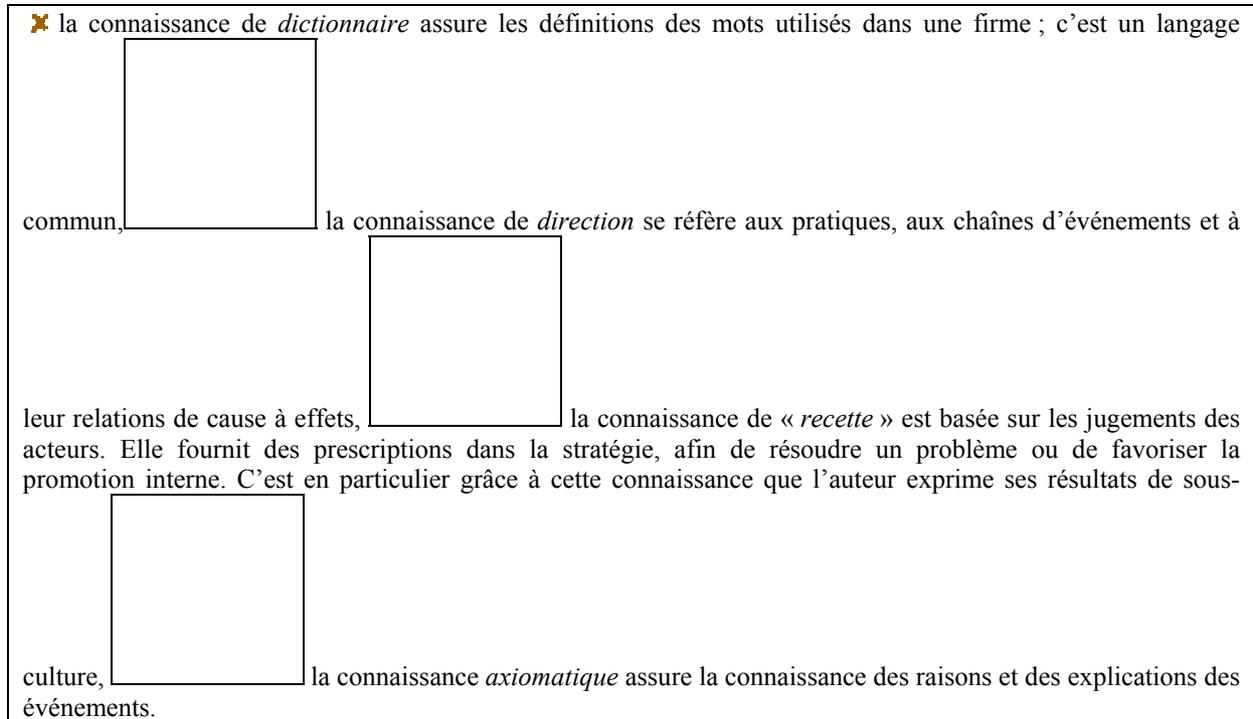
revue des analyses conceptuelles sur les connaissances doit nous aider à définir les connaissances managériales à partir **des connaissances architecturales** et des **connaissances sociétales**.

La connaissance architecturale est une connaissance qui **concerne l'ensemble de la firme ou, dans le cadre d'une multinationale, l'un de ses départements**. L'essentiel de cette connaissance est qu'elle ne s'applique **pas à une activité**, à un composant ou une technologie spécifique. La connaissance architecturale met en évidence « comment les composants interagissent » pour former un « tout cohérent », une activité ou un produit. Les travaux de Leonard-Barton (1992) soulignent que ce type de connaissance est l'une des sources les plus convaincantes dans la soutenance d'un avantage concurrentiel. Ils mettent en avant le rôle des **systèmes managériaux**, des valeurs et normes d'une organisation pour la création et le contrôle des connaissances. Ces deux dimensions apparaissent comme nécessaires dans l'organisation de la maintenance de l'habileté à utiliser des capacités existantes et pour répondre aux changements environnementaux. Nelson (1991) suggère que l'architecture organisationnelle et les routines idiosyncrasiques recherchées pour soutenir ce type de compétences, les rendent très difficilement applicables à d'autres situations. Dans le même ordre d'idée, Kogut et Zander (1992) considèrent, à la suite des travaux d'Itami et Roehl (1987), que les capacités uniques à redéployer les connaissances existantes sont fondamentales pour un avantage stratégique à long terme. **Les connaissances managériales, permettent à l'organisation de s'améliorer** (eu égard à ses objectifs) et de se développer stratégiquement dans des environnements turbulents, en l'aidant à s'organiser, à déployer de nouvelles ressources ou à développer de nouvelles stratégies. Elles représentent ici les savoirs ou les habiletés à prendre des décisions dans des environnements turbulents.

Nous complétons cette approche par l'intégration des connaissances spécifiques à l'ensemble des activités d'une firme. Ces connaissances se nomment « *connaissances de niveau sociétal* ». Elles se définissent par les **routines procédurales et les hypothèses de base qui structurent les croyances en vue d'établir les processus stratégiques** (Asaba et Kuwada, 1989 ; Kuwada, 1998). Elles établissent une base solide aux connaissances managériales, mais elles restent dans une logique weberienne du mode de gestion des organisations. **Les routines procédurales** sont utilisées pour interpréter les informations et exprimer les croyances stratégiques des processus de structuration des activités. Elles sont fondées sur des hypothèses concernant notamment les relations de la firme avec son environnement, la nature de la réalité économique et les relations humaines (Schein, 1961). Cette définition met en évidence les interdépendances des connaissances **du niveau des**

« *affaires* » avec les actions spécifiques de l'entreprise. Ces savoir-faire et ces croyances, à la fois techniques et explicatives de la réussite ou de l'échec de certaines actions, utiles pour une activité spécifique, sont proches des connaissances sur les composants (Duncan et Weiss, 1979). Les aspects pratiques, logiques et relationnels de la planification stratégique des activités dépendent de ces connaissances.

Outre les connaissances **synergétiques** (Ansoff, 1965), parmi les connaissances managériales, s'inscrivent les connaissances **culturelles** (Choo, 1998) qui sont les structures cognitives et affectives habituellement utilisées par les membres d'une organisation pour percevoir, expliquer, évaluer et construire la réalité. Les connaissances culturelles incluent les hypothèses et les croyances qui sont utilisées pour décrire et expliquer la réalité. Ces croyances, normes et valeurs partagées forment le cadre de références dans lequel les membres d'une organisation construisent la réalité, reconnaissent la pertinence d'une information et évaluent les interprétations des solutions et des actions. Cette connaissance culturelle est proche de la connaissance du « sens commun » de Boisot (1995), même si, il est possible de distinguer, en sus, des connaissances de sous-culture. En effet, Sackmann (1992) définit la culture organisationnelle comme formée de quatre types de connaissances qui assurent à leur tour une définition de sous-culture dans l'organisation :



En fonction de cette définition des connaissances managériales, nous avons cherché à **comprendre comment se réalise le processus d'apprentissage** de ce type de connaissances. Pour cela, nous revenons sur les travaux de Nonaka notamment pour comprendre le rôle d'une

équipe autonome dans le processus de création de connaissances et des transformations épistémologiques et ontologiques variées de la connaissance organisationnelle. De plus, nous attachons une réflexion particulière sur les processus de transformation mais surtout d'apprentissage de connaissances nouvelles décrit par Boisot (1995, 1998). Selon ce dernier, l'espace de l'information intègre les trois dimensions : **la codification** (processus qui donne forme aux phénomènes et aux expériences), **l'abstraction** (décrit comme un processus réducteur qui vise à représenter des expériences complexes dans la mémoire, par l'intermédiaire de symboles ou d'icônes) et **la diffusion** représentant l'espace Epistémologique, de l'Utilité et de la Culture pour former une représentation en trois dimensions dans laquelle les flux et les dynamiques de la connaissance et des informations sont exploitables, et au travers duquel la création et la diffusion de connaissances sont explicables. La création de la connaissance active ces trois dimensions de l'I-Space et tend à le réaliser dans une séquence particulière. 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, et se schématise sous la forme d'un mouvement cyclique décomposable en six séquences :

- Tout d'abord, **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.
- 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.
- **L'abstraction** est la phase suivante et consiste en la généralisation de l'application de la nouvelle connaissance codifiée par des tests dans des situations multiples.
- 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.
- Une fois la phase de **diffusion** terminée, intervient celle **d'absorption** qui intériorise la nouvelle connaissance au travers d'une utilisation répétée pour qu'elle devienne le plus largement possible implicite.
- La dernière phase du processus d'apprentissage est **l'impact**⁸, 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.

Ce cycle d'apprentissage signifie que chaque phase du processus est un obstacle potentiel à sa réalisation puisque le frein principal à la création de connaissance est la connaissance existante. Or, plus la connaissance nouvelle franchit une phase supplémentaire, plus elle vient en concurrence avec l'existant. Mais, l'action anthropique du Temps érode graduellement cet obstacle par un processus d'oubli. Faut-il encore savoir quelle connaissance va être oubliée.

⁸ Le terme « impact » est employé par l'auteur en référence à « *information impacting* » utilisé par Williamson pour décrire la manière par laquelle la connaissance s'enfouit dans les organisations.

- **Lors de la 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. Si l'espace entre la cognition et la perception est trop important, ce stimulus ne sera pas considéré comme un signal faible valide. Cela signifie que si la connaissance managériale n'est pas considérée comme suffisamment valable, elle ne pourra pas même commencer à être apprise.

- **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, et l'option en faveur d'une connaissance managériale bien spécifique peut avoir des conséquences sur des personnes et des connaissances qu'elles détenaient jusqu'à présent.

- **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 dans la littérature à ce sujet.

- **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.

- Enfin, **les freins à l'impact**, consistent essentiellement en des dilemmes techniques qui amènent à ne pas trouver d'applications valorisantes à la nouvelle connaissance. Par exemple, une firme apprend et modifie l'ensemble de ses structures pour installer un système de management de la connaissance sans que personne ne l'utilise pour autant.

Cette étude sur les freins à l'apprentissage est utile, car elle introduit les transformations des connaissances aux différents stades de ce processus. Dans ce sens, elle est beaucoup plus intéressante que les cycles d'apprentissage incomplets de March et Olsen (1979) qui reposent sur une réponse de l'environnement en fonction d'actions individuelles ou organisationnelles. La principale limite du cycle d'apprentissage de Boisot (1995) est que l'origine de la connaissance créée est nécessairement une information provenant de l'environnement⁹. **Nous adoptons cette approche** en stipulant que nous considérons la phase de scanning comme la phase durant laquelle la firme scrute le partenaire ou l'alliance afin de déterminer si des connaissances managériales pertinentes sont mises en jeu.

En se référant à la définition de la connaissance managériale nous cherchons des savoir qui aident au management général de la firme et à son développement. Ces connaissances sont tout autant individuelles qu'organisationnelles et tacites comme explicites.

1-2-2 Création et acquisition de connaissances managériales

Parmi la multitude des travaux traitant d'apprentissage organisationnel, le seul se focalisant explicitement sur des connaissances managériales est celui de Prahalad et Bettis (1986) qui analyse les problématiques du lien entre les connaissances managériales et les actions stratégiques. L'étude est fondée sur le contenu de la stratégie et les conditions qui créent les logiques de la pensée managériale. Les auteurs expliquent qu'il existe une **logique**

⁹ L'invention organisationnelle n'existerait pas dans cette approche.

dominante de management général qui implique un lien entre la stratégie (diversification) et la performance. Cette logique dominante est relative aux cartes mentales des dirigeants qu'ils ont développées au cours d'années d'expériences dans les activités stratégiques de base de la firme. La diversification dans des environnements différents requiert diverses cartes mentales basées sur l'apprentissage de nouvelles règles de compétitions dans ces industries. Les managers apprennent ainsi des règles de management renouvelées par leurs expériences dans d'autres industries (Grinyer et Spender, 1979 ; Prahalad et Bettis, 1986). Ils sont capables d'assimiler des connaissances managériales lorsqu'ils sont face à de nouvelles problématiques, ce qui est important pour notre recherche car cela signifie que les organisations en sont aussi potentiellement capables.

L'élément le plus important pour le succès stratégique est représenté par les cartes mentales de la direction, à savoir la *coalition dominante* dans les organisations. Les managers n'appréhendent pas les événements comme des « nouveau-nés » pour qui, tout est confusion. Les cartes mentales dictent aux managers ce qu'ils doivent attendre. Ils procèdent par des systèmes de connaissances, des valeurs ou des schémas pré-existants pour interpréter les actions. Ces schémas font que les managers approchent les événements de manière unique et définissent la logique dominante de management. Cette dernière est définie comme la manière par laquelle les managers conceptualisent les affaires et allouent de manière critique les ressources au sein de la chaîne de valeur. En d'autres termes, comment ils prennent des décisions. Cette logique dominante est à la fois une structure de connaissance et un ensemble de processus de management découvert par le stimulus approprié. Ces logiques sont analysables par une variété de perspectives d'apprentissage. La psychologie béhavioriste suggère un conditionnement opérant. Une croyance qui a été effective dans le passé persiste dans le présent et dans le futur parce qu'elle a été récompensée. Cela laisse supposé que si la connaissance développée lors de l'alliance a du succès, elle sera intégrée dans la logique dominante pour les situations similaires, qui, si elles sont des connaissances managériales, se produisent très régulièrement, voire continuellement.

Cependant, ces croyances sont inappropriées pour des nouvelles situations d'affaires. Cette vue de l'apprentissage suggère que, dans des environnements turbulents, de nouvelles croyances doivent être apprises dans le but de créer de nouvelles logiques dominantes. Dans ces cas, **les managers**, croyant à des principes heuristiques limités, **simplifient dans un premier temps leurs décisions avant de modifier leurs logiques cognitives.** Durant ces temps de changement, les managers doivent apprendre comment réviser leurs logiques dominantes. Selon les auteurs, l'intention stratégique et l'habileté d'apprentissage sont les

capacités nécessaires à un management stratégique efficace. Les managers doivent savoir et pouvoir changer leurs cartes cognitives. Pour cela, le déclencheur idéal du changement est l'état de crise dans lequel se trouve la firme. En se basant sur les travaux d'Hedberg (1981), Prahalad et Bettis suggèrent, qu'en rapport avec cette notion de crise, les structures cognitives changent selon la logique suivante :

_ la structuration d'une équipe de managers en y incluant des individus avec des expériences significativement différentes, - l'encouragement des managers à enrichir les bases d'expériences par leurs d'expériences éducatives, - la répétition des scénarios industriels possibles, - la séparation des évaluations économiques de l'évaluation du manager, - la légitimité différée.

Les limites de cette recherche se présentent essentiellement dans la notion de **crise**. Les auteurs sont conscients qu'en temps normal les managers sont moins confrontés à la nécessité de modifier leurs schémas de pensées et qu'ils ne peuvent pas toujours baser leurs réflexions sur des connaissances existantes. Dans ce sens, l'apprentissage de connaissances managériales **arrive à se faire sans questionnement sur la validité** de la connaissance et sans désapprentissage à l'avance (Kuwada, 1998). Mais ici, Prahalad et Bettis s'expriment autour d'une « nécessité à modifier » qui ne se retrouve pas nécessairement dans notre recherche. Néanmoins, cette recherche met en avant une notion très importante pour notre travail. En effet, **elle montre qu'un changement radical lié à l'apprentissage de connaissances managériales peut tout aussi bien se réaliser par un apprentissage comportemental**. Cela conforte les travaux soulignant que l'apprentissage de connaissances tacites s'effectue souvent par un apprentissage comportemental (Nonaka, 1994). La collecte des connaissances, leur généralisation à l'organisation et leur inscription dans les procédures se réalisent dans l'action, car la valeur de cette connaissance s'exprime dans sa mise en œuvre (Hedlund, 1993 ; Kim, 1993 ; Nonaka, 1994 ; Leroy, 1998). Cependant, lorsque cette connaissance est organisationnelle, l'apprentissage se réalise en participant à des communautés de pratiques, bons vecteurs pour un apprentissage génératif de connaissances tacites. Dans ces conditions, les individus arrivent à partager des façons d'être, de penser et d'agir, des « savoir pourquoi » difficilement formalisables parce qu'ils représentent les raisons, les valeurs et les principes d'action ou, en d'autres termes, les « paradigmes » de l'entreprise.

L'ensemble de ces travaux souligne le fort intérêt du concept d'expérience. Les individus doivent avoir expérimenté la connaissance managériale pour l'utiliser et l'intégrer dans la

base de connaissances de la firme¹⁰. Cela rejoint les travaux de **Kolb** (1984) qui élucide le processus d'apprentissage par un modèle d'apprentissage d'expériences. Son modèle de cycle d'apprentissage à quatre étapes utilise l'expérience, plus que la cognition, comme le stimulus de l'apprentissage. Pour Kolb, l'expérience conduit à la réflexion et à la construction de la théorie. Durant l'apprentissage, l'action et la réflexion forment une partie d'un processus itératif qui mène à de nouvelles possibilités d'action. Cette pensée créative et l'action correspondante impliquent d'abord un processus de désapprentissage, puis l'élaboration d'une nouvelle connaissance par la création de concept qui intègre les nouvelles observations et perspectives dans des théories managériales innovantes, et enfin une utilisation de ces théories pour prendre des décisions et résoudre des problèmes.

Cette approche de l'apprentissage par le cycle de Kolb pose certains problèmes, dont le plus délicat est l'aspect cyclique qui implique nécessairement un ordre logique aux événements, mais surtout la notion de réflexion qui constitue la « marque » de Kolb et qui sous-entend un apprentissage programmé dans sa finition. Si le concept est en lui-même valable, il ne reste pas moins que la réflexion constitue une limite à l'émergence rapide de changement et suppose qu'il n'existe pas d'apprentissage inconscient.

D'un autre côté, la nécessité d'une expérience pour un apprentissage effectif sous-entend l'existence de la dimension temps liée à un apprentissage. Un apprentissage de connaissance de composant ou d'activité tend à renforcer rapidement la position compétitive de l'entreprise, car il est basé sur des connaissances architecturales qui existent déjà. En contraste, l'apprentissage de connaissances managériales implique une modification des structures architecturales et un apprentissage plus complexe donc plus long. Cette notion de temps s'accroît aussi dans la phase de réflexion (si elle a lieu). Les firmes vont chercher à savoir si leurs schémas existants ne permettent pas de répondre parfaitement aux nouveaux besoins ou si les changements attendus par l'apprentissage sont réellement utiles, voire meilleurs que les situations actuelles (Henderson et Clark, 1990). La direction doit motiver les acteurs pour favoriser la compréhension de l'intérêt de cette nouvelle connaissance managériale. Une fois qu'une organisation a reconnu la nature de la nouvelle connaissance managériale, elle est confrontée à un deuxième problème, celui de l'application de cette connaissance.

Ces approches sont adaptées à notre thème de recherche, dans lequel la connaissance n'est pas issue d'un environnement quelconque, mais de l'alliance. Badaracco (1991) explique que les

¹⁰ Dans un certain sens, la proactivité du changement est souvent issue de la définition de scénarios testés par l'entreprise.

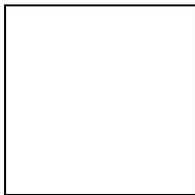
firmes ne développent pas des connaissances spécifiques, car le coût est trop important. De ce fait, elles établissent des liens de connaissance avec les firmes qui les possèdent. C'est en cela que les liens développés dans les alliances donnent accès à des connaissances. Les firmes cherchent alors à apprendre dans les alliances des connaissances utiles à leur développement, et si les connaissances technologiques sont généralement mises en avant, car rapidement créatrices de valeur, les connaissances managériales sont tout aussi stratégiques.

2) METHODOLOGIE

Pour réaliser cette recherche, nous avons opté pour une méthodologie qualitative, basée sur un positionnement épistémologique essentiellement constructiviste et sur une démarche inductive.

Notre analyse est d'abord fondée sur la représentabilité de notre expérience du réel. Elle se rattache principalement au courant constructiviste, mais aussi au post-positivisme pour lequel « la réalité ne peut être entièrement appréhendée, on peut seulement s'en rapprocher ». *Le statut épistémologique* de notre recherche s'appuie sur le principe du dualisme modéré qui reconnaît une certaine interaction entre le chercheur et son objet d'observation. L'objectivité est alors relative, mais l'interaction « chercheur-objet » n'est pas non plus l'essence même de la recherche. Néanmoins, dès les premiers jours de la recherche, nous avons cherché à savoir comment se réalisaient les différents processus d'apprentissage pour construire notre connaissance sur la sujet avant de la confronter à la théorie.

L'analyse empirique s'organise en deux phases.

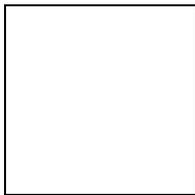


Lors de la première phase, des entretiens ont été menés auprès des responsables de stratégie, des ressources humaines, du développement des compétences, du management des connaissances, du marketing ou de dirigeants d'entreprises du secteur des télécommunications ou de l'informatique¹¹. Cette phase a pour but de comprendre comment les entreprises intègrent les connaissances apprises dans leurs alliances. Au total, lors de cette première phase, 34 entreprises ont été interrogées.

¹¹ Nous avons été en contact avec plus de soixante-dix pour cent des plus grandes entreprises de l'industrie mondiale des télécommunications lors de ce travail (source IDATE).

Ces premiers entretiens tendent à montrer que les entreprises cherchent effectivement à apprendre des connaissances en management, et qu'elles utilisent bien les alliances pour réaliser des apprentissages divers,

Cependant, cette première phase montre que, *bien qu'il semble* qu'elles soient confrontées à des opportunités d'apprentissage, aucune des entreprises n'apprend des connaissances managériales issues de leurs alliances. Face à ce constat **d'absence d'apprentissage** au niveau organisationnel, nous avons alors **cherché à mieux comprendre** ce processus et notamment les freins à l'intégration des connaissances nouvelles en provenance de l'alliance.



Pour cela, nous choisissons, **dans une deuxième phase**, la méthode des études de cas multiples. Nous analysons ainsi à plusieurs niveaux et de la même façon 6 entreprises issues des 34 interrogées lors de la première phase. La méthodologie s'inspire des principes énoncés par Yin (1984) pour la recherche à partir d'études de cas. Au sein de ces 6 entreprises, nous étudions non seulement le comportement organisationnel de la firme mais aussi des cas d'alliances, représentant au total 12 situations différentes.

Pour collecter les données nous utilisons les techniques de **triangulation basées sur des entretiens semi-directifs, documents internes et externes et observation directe**. Les entretiens, comme l'ensemble des données recueillies sont traités par des indicateurs fixes et homogènes décrits dans des matrices d'analyses construites autour des trois principaux thèmes présentés précédemment: **l'apprentissage** (et le changement), la **dynamique des connaissances** (et les connaissances managériales) et les **alliances stratégiques**.

L'ensemble de cette recherche représente **81 personnes interrogées** en 108 entretiens auprès de 34 firmes différentes. Soit plus de 200 heures d'échange de connaissances.

Nous avons établi une structure des entretiens de façon à avoir une démarche commune, simple, pour pouvoir les comparer plus objectivement.

- Les premières questions portent **sur l'interviewé**, de façon à l'intéresser à la démarche de la recherche

- Ensuite, l'interviewé est questionné sur **l'apprentissage organisationnel** (intention, conscient ou pas, réussi ou non, niveau) et les changements établis dans la firme (nature, ampleur, temps), les caractéristiques de la connaissance managériale (niveau ontologique et épistémologique, qui a appris et comment ?)

- Enfin, les questions portent sur **les alliances stratégiques**, leurs caractéristiques et leur management, les processus d'apprentissage mis en œuvre de façon à établir des relations causales entre types de connaissances et alliance, sur **la dynamique des connaissances** au sein de l'alliance et entre l'alliance et la firme. La dernière série de questions assure un retour aux questions relatives à l'apprentissage, et plus particulièrement aux procédures et aux processus qui ont été utilisés pour transférer la connaissance de l'alliance à la firme, et par la suite au sein de la firme. Cette dernière partie permet de faire un retour sur le thème principal pour vérifier si les faits ont été bien compris et elle vérifie le « bouclage » du processus. Cette logique de reproduction et de généralisation des résultats nous permet d'expliquer des régularités dans les comportements d'apprentissage

Les premiers résultats issus du traitement des données **recueillies lors études de cas** tendent à montrer des résultats identiques aux impressions trouvées au cours de la première phase. A savoir, qu'**aucune des entreprises n'a appris au niveau organisationnel des connaissances managériales issues de leurs alliances.**

Face à ce constat de non-apprentissage, nous avons cherché toujours lors des études de cas à savoir: - tout d'abord si les firmes étaient toutes réellement confrontées à des **opportunités** d'apprentissage de connaissances managériales, - ensuite, si les problèmes de **non-apprentissage** étaient relatifs à **l'alliance** et à l'apprentissage inter-organisationnel, - enfin, nous avons cherché au niveau de l'entreprise ce qui freinait le processus. Ceci en **analysant** tout d'abord **la dynamique d'acquisition** des connaissances en provenance de l'alliance puis ensuite la dynamique de management et de diffusion des connaissances au **niveau organisationnel** à proprement parlé.

3) LES PRINCIPAUX RESULTATS

3-1) Concernant les opportunités d'apprentissage, tous les cas mettent en jeu des connaissances managériales pertinentes et stratégiques pouvant faire l'objet d'apprentissage potentiel. Toutes les entreprises, au sein de leurs alliances ou par leurs relations directes avec leur partenaire, sont confrontées à des opportunités d'apprentissage de connaissances managériales. Concrètement, deux types de situations se présentent. Soit, les entreprises souhaitent apprendre des connaissances managériales en provenance de leurs alliances mais n'y arrivent pas. Soit, elles n'émettent pas formellement cette intention d'apprentissage.

Les seuls types d'apprentissages de connaissances managériales présents lors de ces premiers résultats sont les apprentissages de connaissances relatives à la gestion des alliances. Les entreprises apprennent plus d'elles-mêmes, par l'effet d'expérience de la gestion des alliances, que du partenaire. L'apprentissage organisationnel est dans ce cas de nature inconsciente, ne relevant pas d'une intention d'apprentissage explicite. Le deuxième type d'apprentissage est relatif à un transfert des connaissances managériales. Les individus de l'alliance, lors de leur retour dans l'entreprise ou par des contacts réguliers avec d'autres individus en relation avec l'activité coopérative, transfèrent à leur niveau organisationnel, des connaissances managériales.

Tableau 1 – Présentation des cas

Entreprise 1	Entreprise 2	Entreprise 3	Entreprise 4	Entreprise 5	Entreprise 6
Grande Entre.	Grande Entre.	Grande Entre.	Grande Entre.	PME	PME
Cas 1	Cas 4	Cas 6	Cas 8	Cas 10	Cas 12
Accord d'intégration verticale	Accord de complémentarité	Accord de complémentarité	Filiale commune de concentration	Accord de concentration	Accord de complémentarité
	Transfert		Tentative d'apprentissage	Tentative d'apprentissage	Tentative d'apprentissage
Cas 2	Cas 5	Cas 7	Cas 9	Cas 11	
Accord de co-intégration	Accord de complémentarité	Filiale commune complémentarité	Filiale commune complémentarité	Accord de concentration	
Transfert		Apprentissage de gestion	Apprentissage de gestion	Tentative d'apprentissage	
Cas 3					
Accord de complémentarité					
Apprentissage de gestion					

- 3-2) **En partant désormais du principe que les opportunités existent**, nous cherchons à savoir si l'absence d'apprentissage au niveau organisationnel est liée à un échec du transfert des connaissances au sein l'alliance. Pour cela nous vérifions si les conditions énoncées dans la littérature concernant l'apprentissage inter-organisationnel sont présentes dans les cas étudiés. Nous avons ainsi analysé dans une procédure plus normative des dimensions tels que **l'intention** d'apprentissage, la **confiance** entre les partenaires, la **forme** et le **type** de l'alliance, la **culture** organisationnelle des alliés (et leur compatibilité), la **transparence** dans la communication des différents savoirs et la **capacité d'apprentissage** ainsi que certains mécanismes susceptibles de faciliter l'apprentissage comme notamment la **rotation** du personnel ou **l'engagement** des dirigeants dans la coopération.

A ce niveau ontologique de l'inter-organisationnel, la culture organisationnelle semble représenter, parmi l'ensemble des dimensions étudiées, la principale réticence à l'acquisition et à l'adoption de nouvelles connaissances managériales.

De plus, cette investigation détermine que si l'apprentissage organisationnel au niveau de la firme n'avait pas lieu, il existait bien au niveau de l'alliance. Ce qui sous-entend que ce n'est pas parce qu'une firme est capable d'apprendre dans une situation et un contexte particulier qu'est l'alliance qu'elle arrivera à transférer et à intégrer efficacement la nouvelle connaissance au sein même de sa base de connaissances. Cette remarque stipule ainsi l'existence de deux types de capacité d'apprentissage: une inter-organisationnelle et une autre organisationnelle. Le tableau ci-dessous récapitule les différents apprentissages ou créations de connaissances managériales communes nouvelles au sein des alliances.

Tableau 2 – Croisement capacité d'apprentissage inter-organisationnel et profondeur

Profondeur d'apprentissage	Ni création Ni apprentissage	Création de connaissance	Apprentissage dans l'alliance
Faible	Cas 1 ; Cas 4 ; Cas 5	Cas 2 ; Cas 8 ; Cas 10	Cas 6 ; Cas 11
Moyenne		Cas 3 ; Cas 9 ; Cas 12	Cas 10 ; Cas 9 ; Cas 12

Ces différentes actions au niveau de l'alliance se concrétisent par opportunités d'apprentissage de différentes natures au niveau de la firme. Elles sont fonction des types de connaissances, de leurs origines, et de leur nature managériale:

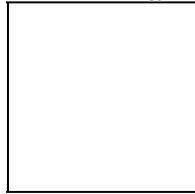
Tableau 3 – Croisement nature et propriété de la connaissance managériale

Connaissance		Propriété		
		D'entreprise	Privée	Inter-organisationnelle
Nature	De gestion des alliances	Cas 3 ; Cas 7 ; Cas 9		
	De management général	Cas 3	Cas 10	Cas 2 ; Cas 12
	D'approche client			Cas 8
	De G.R.H.		Cas 10	
	De marketing			Cas 11
	De système d'information	Cas 3		Cas 6 ; Cas 10

Ce tableau montre les différentes opportunités, acquisitions et apprentissages de connaissances managériales diverses par et dans les alliances.

En fonction des différentes situations rencontrées lors des cas, nous présentons la figure 3 qui synthétise l'ensemble des possibilités qui mènent à trois solutions. Cette figure représente le diagramme de causalité simplifiée de la recherche.

Figure 3 – Diagramme de causalité simplifié



- **3-3)** A ce stade de la recherche nous focalisons notre réflexion sur **le processus de transfert** des connaissances managériales **entre la firme et l’alliance** pour déterminer quelles sont les dimensions qui interviennent et à quels stades elles interviennent pour freiner ce processus. Cette analyse par la dynamique des connaissances montre finalement que trois situations sont présentes configurant trois phases d’intervention des réticences

- pour la première, les freins apparaissent dès le **début** du processus, empêchant l’organisation de prendre conscience des opportunités d’apprentissage. C’est la phase de scanning selon le processus d’apprentissage de Boisot (1995) qui est bloquée. Cela se présente lorsque l’intention d’apprentissage est très faible. Les entreprises ne voient pas les opportunités d’apprentissage parce qu’elles ne sont pas concentrées dessus.

- pour La deuxième situation, la limite est principalement **contextuelle**. Elle est représentée par la culture organisationnelle et intervient dans les premières phases du processus ou lors des phases intermédiaires. La culture organisationnelle freine le processus d’apprentissage lorsque les valeurs et les croyances développées par l’alliance sont trop différentes culturellement parlant de celle de l’organisation. La culture intervient ainsi contre l’abstraction des connaissances managériales au niveau organisationnel.

-Enfin, pour la troisième, si le transfert entre l’alliance et la firme est effectué, c’est une dimension d’ordre plus **cognitif** intervenant sur la fin du processus lors de la diffusion des connaissances au niveau organisationnel qui devient problématique. La capacité d’apprentissage se révèle être le frein le plus représentatif à ce niveau.

Les différentes phases de dynamique des connaissances sont décrites ci-dessous :

Tableau 4 – Dynamique des connaissances et transfert « alliance – entreprise »

Cas	Dimensions empruntées	
	Ontologique	Epistémologique
Cas 1	G → G	E → E
Cas 2	G → G	E → E
Cas 3	G → G → O Le groupe en charge de l’alliance fait remonter au niveau de la direction les expériences vécues dans l’alliance et les problématiques rencontrées. Le groupe « direction » intègre et diffuse cette connaissance managériale de gestion des alliances pour l’ensemble des activités.	T → E → E → T La connaissance naît de l’expérience, puis la firme se rend compte de cette connaissance tacite, l’extériorise vers la direction qui la combine au niveau organisationnel avant que ce dernier ne l’intériorise.
Cas 4	G → G	E → E
Cas 5	G → G	E → E

Cas 6	$G \rightarrow G$	$E \rightarrow E$
Cas 7	$G \rightarrow G \rightarrow G$ Le groupe en charge de l'alliance fait remonter au niveau de la direction les expériences vécues dans l'alliance et les problématiques rencontrées. Le groupe direction intègre les caractéristiques et les stocke en mémoire. L'expérience est utile à l'organisation pour la construction de nouvelles alliances.	$T \rightarrow E \rightarrow T$ La connaissance naît de l'expérience. Le groupe responsable de l'alliance l'extériorise vers la direction qui l'intériorise à son niveau.
Cas 8	$\rightarrow T$ G Les partenaires créent dans l'alliance une connaissance nouvelle qui sera transférée au groupe qui travaille sur l'alliance. Celui-ci transfère la connaissance vers le groupe direction qui en prend connaissance et décide de l'appliquer au niveau organisationnel. C'est à ce stade que la dynamique se bloque.	$T \rightarrow E \rightarrow E$ La connaissance devient tacite. Le groupe s'occupant de l'alliance remarque la connaissance de l'alliance et l'extériorise pour la maîtriser avant de la combiner et la transférer au niveau de la direction. Cette dernière cherchera à l'intérioriser dans les routines organisationnelles mais sera bloquée.
Cas 9	$G \rightarrow G$ Le groupe en charge de l'alliance fait remonter au niveau de la direction les expériences vécues dans l'alliance et les problématiques rencontrées.	$T \rightarrow E \rightarrow T$ La connaissance naît de l'expérience. Le groupe responsable de l'alliance l'extériorise vers la direction qui l'intériorise à son niveau.
Cas 1	$\rightarrow T$ $\rightarrow O$ Le partenaire transmet à un individu de la firme une connaissance. Cet acteur la transfère au niveau du groupe dirigeant qui l'impose à l'organisation.	$E \rightarrow E$ La connaissance est explicite, elle est transmise dans cette dimension au reste de la firme qui ne peut que la combiner sans l'intérioriser.
Cas 11	$\rightarrow O$ I Un individu apprend une connaissance détenue préalablement par le partenaire puis l'alliance. C'est le transfert de la connaissance à l'organisation qui stoppe le processus d'apprentissage.	$E \rightarrow E \rightarrow T$ La connaissance explicite est transmise par le partenaire. Elle est assimilée en tant que telle puis est justifiée mais seulement au niveau individuel.
Cas 12	$\rightarrow T$ G Les partenaires créent dans l'alliance une connaissance nouvelle qui sera transférée au groupe qui travaille sur l'alliance. Celui-ci transfère la connaissance vers le groupe direction qui en prend connaissance et décide de l'appliquer au niveau organisationnel. C'est à ce stade que la dynamique se bloque.	$T \rightarrow E \rightarrow E$ La connaissance devient tacite. Le groupe s'occupant de l'alliance remarque la connaissance de l'alliance et l'extériorise pour la maîtriser avant de la combiner et la transférer au niveau de la direction. Cette dernière cherchera à l'intérioriser dans les routines organisationnelles mais sera bloquée.

Légende : I : Individu, G : Groupe, O : Organisation, T : Alliance, E : Entreprise

A ce stade, une fois compris, par l'intermédiaire de la dynamique des connaissances, comment se manifestaient les difficultés d'apprentissage dans la phase de transfert de l'alliance vers la firme, nous cherchons quelles sont les principales variables explicatives de l'absence d'apprentissage au niveau organisationnel. A ce niveau ontologique, les notions communes à tous les cas qui ressortent comme explicatives du non-apprentissage sont : **le manque d'engagement dans le processus d'apprentissage** des individus de la firme n'appartenant pas à l'alliance ou **le manque d'expérience** par le personnel de l'entreprise de la connaissance managériale développée dans l'alliance. C'est en quelques sortes **parce qu'il existe une distance trop importante entre l'alliance et l'ensemble de la firme** que les individus n'appartenant pas au groupe alliance n'arrivent pas à apprendre la connaissance managériale mise en jeu. Ceci rappelle les principes de l'autopéïese (Varela, 1974), théorie selon laquelle la connaissance nouvelle n'est pas souvent jugée à sa juste valeur, du fait de la remise en cause des principes de management qu'elle implique, mais surtout parce qu'elle n'a

pas de références pour les individus qui n'appartenaient pas à l'alliance. Ces derniers cherchent à vérifier la pertinence en termes d'efficacité de cette nouvelle connaissance, mais n'y arrivent pas car il est difficile de diffuser et d'intégrer une connaissance qui a été développée dans un autre contexte et dont ils n'ont pas vécu l'expérience de création.

L'ensemble de ces notions est résumé sous la dimension d'action. Elle semble être essentielle pour l'apprentissage de connaissances managériales issues des alliances stratégiques. Les principales pistes théoriques mènent au **concept d'apprentissage par l'action**, selon lequel, des individus, dans un contexte actif, par une mobilisation collective de leurs connaissances et de leurs expériences arrivent à échanger et construire une réponse à un problème organisationnel donné (Argyris, 1998 ; Boshyk, 2000). L'intérêt de ce concept est de permettre une expérimentation de la connaissance par l'ensemble de l'organisation et pas uniquement par les individus intervenant dans l'alliance (Revens, Kolb, 1984 ; Boshyk, 2000). L'apprentissage de connaissances managériales provient ainsi de **l'expérience directe** permettant aux individus de rattacher les connaissances apprises à des actions et à des modèles connus (Bettis et Prahalad, 1986 ; Argyris, 1998).

De ce fait, nous pensons **qu'une interaction régulière entre la firme et l'alliance peut amener un apprentissage moins complexe.** Elle doit communiquer régulièrement sur les actions et les pratiques qui se déroulent différemment dans l'organisation et ses alliances. Elle ajuste ses pratiques managériales dans les universités d'entreprise, lors des processus de développement du personnel ou par la mise en place d'un groupe de réflexion.

Nous proposons ainsi la création et le développement d'un groupe autonome (faisant la relation firme et les alliances) sous la forme d'un groupe projet ou d'une **communauté d'intérêt ou de pratique** pour assurer un apprentissage continu de la firme de connaissances en provenance de ses alliances. Ces pratiques engagent les acteurs de la firme comme co-chercheurs et co-managers du processus de changement. Le but est d'augmenter les capacités des acteurs et des firmes à apprendre à changer. Nous retrouvons les dires de Kolb (1984) pour qui la connaissance est créée par une transformation de l'expérience. **L'objectif de cette démarche est qu'un maximum d'individus arrive à avoir un contact avec cette connaissance avant son intégration dans la base de connaissances, il sera d'autant plus facile l'application et le changement afférent des connaissances managériales.**

L'idéal théorique est ainsi d'élaborer un cadre d'apprentissage dans lequel, des communautés de pratiques assurent un partage des connaissances, tout en les diffusant en profondeur par l'intermédiaire de participations fréquentes mais temporaires témoignant de l'engagement des individus dans l'apprentissage et le changement.

Comme conclusion, nous soutenons la thèse que **les entreprises n'exploitent pas les opportunités d'apprentissage des connaissances managériales issues de leurs alliances stratégiques**. Ceci principalement parce que les individus de l'ensemble de l'entreprise ne sont pas dans le contexte de l'alliance. Ainsi, la connaissance développée dans ce cadre coopératif n'a pas de référence pour eux.

Dans ce sens, nous affirmons que les firmes mettent en place des stratégies d'apprentissages dans l'alliance, et bien qu'elles apprennent des connaissances dans l'alliance, et qu'elles souhaitent les transférer au niveau organisationnel, elles n'y arrivent pas. L'intérêt de réaliser des alliances dans un but d'apprentissage de ces connaissances est pertinent mais il convient que les entreprises, dans un souci d'efficacité modifient leur stratégie d'apprentissage notamment en réduisant la distance entre elle et la firme et en managant ses alliances comme un portefeuille, de type portefeuille de compétences qu'elle chercherait à faire fructifier.

Nous pensons notamment que les firmes doivent intégrer la gestion des alliances, dont les connaissances sont jugées les plus stratégiques, dans l'espace, certes virtuel, des communautés de pratiques. Le terme et les expressions de ces pratiques ne sont pas restreints dans notre démarche. Il convient que les individus de la firme connaissent l'alliance, son management et ses savoirs avant même d'avoir à les intégrer.

BIBLIOGRAPHIE

- ARGYRIS C. (1995) – *Savoir pour agir – Surmonter les obstacles de l'apprentissage organisationnel* - Paris, InterEditions, 330p.
- BOSHYK Y. (2000) – *Business Driven Action Learning: Global Best Practices* – London: Mac Millan Business, 264p.
- BARNEY J.B. (1986) – Organizational Culture: Can It Be a Source of Sustained Competitive Advantage? – *Academy of Management Review*, vol 11, n°3, pp 656-665.
- BOISOT M.H. (1995) – *Information space: A Framework for Learning in Organizations, Institutions and Culture* – London and New York: Routledge, 550p.
- BOISOT M.H. (1998) – *Knowledge Assets* – New York: Oxford University Press Inc., 284p.
- BOISOT M.H. (1986) – Markets and Hierarchies in a Cultural Perspective – *Organization Studies*, vol 7, n°2, pp 135-158.
- BURGELMAN R.A. (1985) – Applying the Methodology of Grounded Theorizing in Strategic Management – *Advances in Strategic Management*, vol 3, pp 83-99.
- DRUCKER P.F. (1993) – *Post-Capitalist Society* – Oxford: Butterworth Heinemann, 204p.

- GRANT R.M. (2000) – *Shifts in the World Economy: The Drivers of Knowledge Management* – In DESPRES C. et CHAUVEL D., *Knowledge Horizons*, Butterworth Heinemann, part 1, chap. 2, pp 27-53.
- GUILHON A. (1998) – Le changement organisationnel est un apprentissage – *Revue française de Gestion*, septembre-octobre, pp 98-107.
- HAMEL G. et PRAHALAD C.K. (1989) – Strategic Intent – *Harvard Business Review*, vol 67, n° 3, pp 63-76.
- HAMEL G. et PRAHALAD C.K. (1994) – *Competing for the future* – Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press, 358 p.
- HENDERSON R.M. et CLARK K.B. (1990) – Architectural Innovation: The Reconfiguration of Existing Product Technologies and The Failure of Established Firms – *Administrative Science Quarterly*, vol 35, pp 9-30.
- INGHAM M. (1994) – L'apprentissage organisationnel dans les coopérations – *Revue française de Gestion*, janvier-février, pp 105-120.
- INGHAM M. et MOTHE C. (1997) – *Apprentissage Organisationnel et Coopération en R&D* – Actes de Colloque, 6^{ième} conférence de l'AIMS, Montréal.
- ITAMI H. et ROEHL T.W. (1987) – *Mobilizing Invisible Assets* – Cambridge, MA & London: Harvard University Press, 180p.
- KIM D.H. (1993) – The link between individual and organizational learning – *Sloan Management Review*, pp 37-58.
- KUWADA K. (1998) – Strategic Learning: The Continuous Side of Discontinuous Strategic Change – *Organization Science*, November-December, vol 9, n°6, pp 719-736.
- KOGUT B. et ZANDER U. (1992) – Knowledge of the Firm, combinative Capabilities, and the Replication of Technology – *Organization Science*, vol 3, n° 3, pp 383-397.
- LEONARD-BARTON D. (1995) – *Wellsprings of Knowledge. Building and Sustaining the Sources of Innovation* – Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press, 335p.
- LEROY F. (1998) – *L'apprentissage organisationnel: une revue critique de la littérature* – Actes de Colloque, 7^{ième} conférence de l'AIMS, Louvain.
- MINER A.S. et MEZIAS S.J. (1996) – Ugly Duckling No More: Past and Futures of Organizational Learning Research – *Organization Sciences*, January-February, vol 7, n° 1, pp 88-99.
- MINTZBERG H., AHLSTRAND B. et LAMPEL J. (1998) – *Strategy Safari* – New York: The Free Press.
- MINTZBERG H. et JAMES (1998) – *The Strategy Process: concepts, context and cases* – Prentice-Hall.
- PRAHALAD C.K. et HAMEL G. (1990) – The Core Competence of the Corporation – *Harvard Business Review*, May-June, vol 68, n°3, pp 79-91.
- PRAHALAD C.K. et BETTIS R.A. (1986) – The Dominant logic: a New Linkage Between Diversity and Performance. – *Strategic Management Journal*, vol 7, pp 458-501.
- REVANS R.W. (1979) – *Action Learning* – London: Blond & Briggs.
- ROLLAND N. et MARTIN D. (2000) – *Création de connaissance et autonomie* – Actes de colloque, 15^{ième} Journées nationales des IAE, Bayonne-Biarritz, France
- ROLLAND N. (2001) – *L'apprentissage organisationnel de connaissances managériales* – Thèse Doct : Sciences de Gestion, Université Pierre Mendès France, Grenoble II.
- ROLLAND N. (2001) – *Knowledge Management Through Strategic Alliances* – Actes de colloque, conférence d'HEC et de l'ISEOR, Lyon.

- ROLLAND N. et CHAUVEL D. (2000) – *Knowledge Transfer in Strategic Alliances* – In DESPRES C. et CHAUVEL D., *Knowledge Horizons*, Boston, MA: Butterworth Heinemann, part 3, chap. 11, pp 225-236.
- SACKMANN S.A. (1992) – Culture and Subcultures: An Analysis of Organizational Knowledge – *Administrative Science Quarterly*, vol 37, pp 140-161.
- SCHEIN E.H. (1996) – Three Cultures of Management: The Key to Organizational Learning – *Sloan Management Review*, pp 9-20.
- SENGE P.M. (1990) – *THE FIFTH DISCIPLINE. The Art and Practice of the Learning Organization* – London: Century Business, 424p.
- SPENDER J.C. (1995) – Organizational Knowledge, collective practice and Penrose rents – *International Business Review*, vol “, n° 4, pp 353-367.
- STACEY R. (1993) – *Strategic Management and Organisational Dynamics* – London: Pitman.
- STARBUCK W.H. (1965) – *Organizational Growth and Development* – In MARCH J., *Handbook of Organizations*, Chicago: Rand McNally, pp 451-533.
- VON KROGH G. et ROOS J. (1995) – *Organizational Epistemology* - London: Mac Millan Press Ltd., 214p.
- VASSEUR J. (1994) – *Peut-on formaliser la prise en compte des objectifs d'apprentissage organisationnel dans les décisions d'alliance et leur gestion* – Actes de Colloque, 3^{ième} conférence de l'AIMS, Lyon.
- VARELA F.J., MATURANA H. et URIBE R. (1974) – Autopoiesis : The Organization of Living Systems, Its characterization and a Model – *Biosystems*, vol 5, pp 187-196.