



Le rôle des acteurs et des dispositifs de gestion dans la construction des apprentissages stratégiques

Amaury Grimand, Isabelle Vandangeon-Derumez

► To cite this version:

Amaury Grimand, Isabelle Vandangeon-Derumez. Le rôle des acteurs et des dispositifs de gestion dans la construction des apprentissages stratégiques. AIMS 2000 : 9ème conférence de l'AIMS, May 2000, Montpellier, France. hal-04472799

HAL Id: hal-04472799

<https://hal.science/hal-04472799>

Submitted on 22 Feb 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

-IX^{IEME} CONFERENCE INTERNATIONALE DE MANAGEMENT STRATEGIQUE-

" PERSPECTIVES EN MANAGEMENT STRATEGIQUE "

AIMS 2000

Montpellier

- 24-25-26 Mai 2000 -

**LE ROLE DES ACTEURS ET DES DISPOSITIFS DE GESTION
DANS LA CONSTRUCTION DES APPRENTISSAGES STRATEGIQUES**

Amaury GRIMAND

Maître de Conférences

IUP Sciences de Gestion - Université Jean Monnet (St-Etienne)

Chercheur Euristik - Upres-a CNRS 50 55

15, quai Claude Bernard

BP 0638-Lyon Cédex 02.

Tél : 04 72 72 21 58

Fax : 0472 72 45 50

E-mail : Amaury.Grimand@univ-st-etienne.fr

Isabelle VANDANGEON-DERUMEZ

Maître de Conférences

IUP Commerce et Vente de St Maur

Université Paris XII - Val de Marne.

Chercheur IRG

E-mail : Isabelle.Vandangeon @univ-Lyon3.fr

LE ROLE DES ACTEURS ET DES DISPOSITIFS DE GESTION DANS LA CONSTRUCTION DES APPRENTISSAGES STRATEGIQUES

Introduction : La théorie des ressources, dans ses développements récents, met en exergue, au cœur même des pratiques stratégiques le rôle déterminant des phénomènes d'apprentissage, individuels et collectifs, dans la construction d'un avantage concurrentiel durable. Toutefois, l'articulation entre le rôle des acteurs, celui des outils et dispositifs de gestion et la construction des apprentissages stratégiques, reste peu travaillée. Cette articulation ne peut être étudiée en dehors de la dynamique du changement qu'elle engendre au sein d'organisations désireuses de développer de nouveaux comportements stratégiques. Cet article se propose ainsi d'explorer les liens entre théorie des ressources, dispositifs de gestion (de gestion des ressources humaines en particulier) et construction des apprentissages stratégiques. Une analyse critique nous permettra dans un premier temps de repérer quelques « trappes » conceptuelles inhérentes à la théorie des ressources : focalisation excessive sur le rôle des dirigeants, vision univoque des processus de changement, occultation des autres acteurs organisationnels... De fait, il semble que la théorie des ressources ait quelque difficulté à envisager un processus de changement autre que formalisé, prescrit, porté par un dirigeant doté d'une intention stratégique claire. Une telle conception réduit le rôle des outils et dispositifs de gestion à une simple affaire d'« intendance », les acteurs étant censés se conformer par rapport aux nouveaux comportements attendus. Dans un deuxième temps, sur la base de 4 études de cas retraçant un processus de changement, nous tenterons de situer le rôle des acteurs et des dispositifs de gestion dans le cadre d'un changement construit, peu formalisé à l'origine. Nous situerons ce rôle en dynamique en fonction des phases du changement, en référence au modèle développé par Lewin (phases de « dégel », de « mouvement », de « regel »). Enfin, nous en tirerons quelques enseignements quant à la construction des apprentissages stratégiques et aux théories de l'intervention en entreprise.

1 - LA DYNAMIQUE DES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ET DE CHANGEMENT DU POINT DE VUE DE LA THEORIE DES RESSOURCES : QUELQUES « FAILLES » CONCEPTUELLES.

1.1. Théorie des ressources, dispositifs de gestion des ressources humaines et apprentissage : un essai d'articulation

La fin des années 80 marque une inflexion significative dans les modèles usuels d'analyse stratégique. La théorie des ressources tente ainsi de substituer un nouveau cadre intégrateur à des travaux jusqu'à présent principalement fondés sur l'économie industrielle. Prenant le contre-pied d'une vision éco-logique de la stratégie (Martinet, 97), c'est-à-dire soumise aux exigences de l'environnement et aux contraintes structurelles de marché (Porter, 80), les approches « ressource-based » affirment l'idée d'une logique de développement interne à l'entreprise comme source fondamentale de la construction d'un avantage concurrentiel durable. De fait, si l'économie industrielle postule que l'attrait et la structure de l'industrie sont les causes première d'une rentabilité supérieure, la théorie des ressources attribue cette rentabilité à la capacité de l'entreprise d'initier un processus original d'accumulation, de combinaison et de consolidation d'un certain nombre de ressources et de

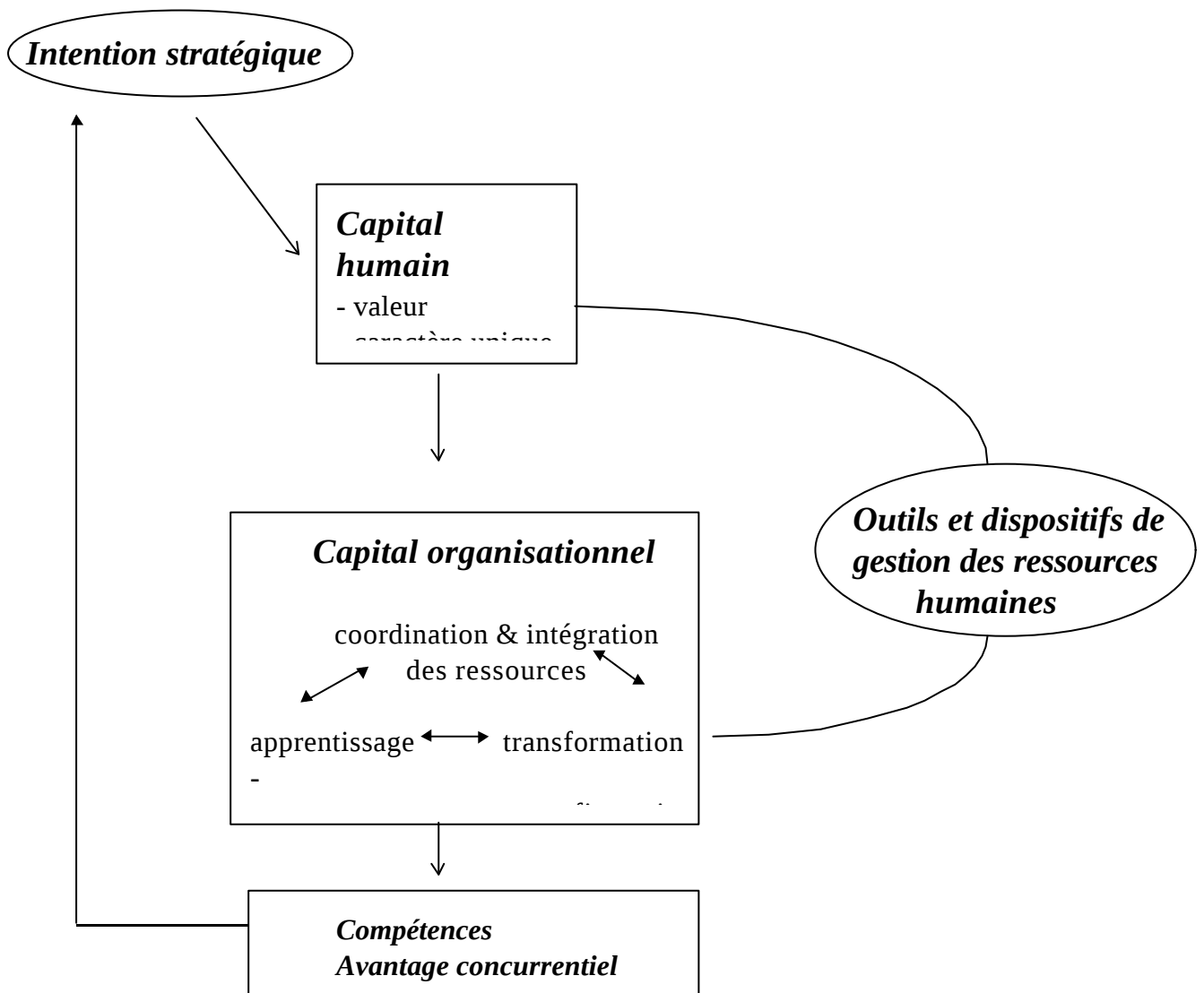
compétences clés. Ces dernières constituent dès lors le socle de la position concurrentielle de l'entreprise. La stratégie a vocation, dans ce cadre, à exploiter le potentiel de génération de rentes que ces ressources et compétences représentent (Arrègle, 95). Les ressources humaines ou le « capital humain » occupent une place de choix dans ces nouvelles approches. Une vaste étude empirique récente (Huselid, Jackson, Schuler, 97) portant sur un échantillon de 293 firmes américaines met ainsi en évidence une corrélation entre performance financière et pratiques ou dispositifs de gestion des ressources humaines. Les auteurs distinguent de ce point de vue :

- **la performance « technique »** de la fonction ressources humaines, ainsi qualifiée, parce que renvoyant à des pratiques assez largement institutionnalisées telles que la formation, le recrutement, l'appréciation du personnel, les relations sociales...etc.
- **sa performance « stratégique »**, ainsi qualifiée parce que renvoyant à des innovations managériales plus récentes, directement liées aux choix stratégiques de la firme (gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences, recherche de toutes les flexibilités sociales, développement du travail d'équipe et des pratiques d'« empowerment »)... Selon les auteurs, elle contribue plus fortement à la construction de l'avantage concurrentiel.

De fait, pour Wright, Mac Mahan et Mac Williams (94), les ressources humaines présentent potentiellement tous les attributs caractéristiques d'une ressource clé selon les canons théoriques de la théorie des ressources : elles sont rares, créent de la valeur, imparfaitement imitables et difficilement substituables. Ainsi, l'expertise technique de certains employés peut représenter une ressource rare ; la culture organisationnelle, un mode de fonctionnement en équipes semi-autonomes constituent des éléments particulièrement difficiles à imiter.

Pour autant, la possession d'actifs spécifiques ne saurait en soi suffire à définir un avantage concurrentiel. De fait, la théorie des ressources, dans ses développements récents met autant l'accent sur le repérage des ressources que sur la gestion de leurs interfaces. Dès lors, la théorie des ressources fait de la capacité à activer les phénomènes d'apprentissage collectifs le fondement de la performance stratégique. Pour Senge (93), la vitesse à laquelle les organisations apprennent (sous-entendu plus vite que les firmes rivales...) serait ainsi la seule source d'avantage concurrentiel durable... L'idée de compétence centrale (« core competence ») développée par G. Hamel et C.K. Prahalad (90) s'inscrit dans cette perspective. Elle exprime une capacité organisationnelle spécifique permettant de coordonner des savoir-faire productifs hétérogènes et d'intégrer des technologies multiples. Cette conception n'est pas sans évoquer celle de « capital organisationnel » développée par Barney (91). Pour l'auteur, le capital organisationnel inclut la structure formelle de l'entreprise, ses modes de planification, son système de contrôle et de coordination, les normes informelles de groupe. Il constitue selon nous le maillon intermédiaire entre la possession d'un portefeuille de ressources et son actualisation dans un système d'offres (Koenig, 96), puis sa concrétisation sous forme d'avantage concurrentiel durable.

Le schéma suivant éclaire les modes d'articulation entre capital humain, capital organisationnel et dispositifs de gestion des ressources humaines :



C'est bien le capital humain (et non les dispositifs de gestion des ressources humaines) qui est au fondement de l'avantage concurrentiel de l'entreprise. Ce capital humain est modelé par une intention, une vision stratégique, portée par l'équipe de dirigeants et qui traduit une vision de l'organisation future, envisagée ici comme un idéal-type auquel parvenir. Le capital organisationnel constitue dans cette représentation le maillon intermédiaire entre le capital humain et sa concrétisation

sous forme d'avantage concurrentiel durable. Composé des routines organisationnelles (Nelson et Winter, 82), à la fois informelles et plus structurées, le capital organisationnel est orienté vers un triple objectif :

- l'intégration et la consolidation des ressources existantes, tant tangibles qu'immatérielles.
- un soutien aux processus d'apprentissages individuels et collectifs, qu'il s'agisse d'apprentissage par exploitation ou d'apprentissage par exploration (March, 91).
- un accompagnement aux processus de changement et à la reconfiguration organisationnelle.

1.2. Les « failles » d'une conceptualisation :

Cet essai d'articulation entre théorie des ressources, dispositifs de gestion des ressources humaines et apprentissages stratégiques n'est pas exempt d'ambiguïté et souffre de quelques « trappes » conceptuelles. Par apprentissage stratégique, nous entendons un changement dans les représentations et les cadres de référence dominants de l'organisation, susceptible de déboucher sur un changement dans son répertoire de réponses à l'environnement. Nous situons ainsi la notion d'apprentissage stratégique à un double niveau cognitif / comportemental, qui n'est pas sans évoquer la distinction communément admise en gestion des ressources humaines entre compétence (ce qui sous-tend l'action, i.e. les activités mentales et intellectuelles) et performance (l'actualisation de la compétence dans l'action). De ce point de vue, la théorie des ressources nous semble quelque peu discrète sur les changements constitutifs de la construction d'un nouvel avantage concurrentiel. Par ailleurs, elle renvoie à un positionnement, sinon caricatural du moins classique, des acteurs et des dispositifs de gestion dans la construction des apprentissages stratégiques nécessaires à la formalisation d'un avantage concurrentiel. Ces « trappes » conceptuelles se traduisent par :

- *Une polarisation excessive sur le rôle des dirigeants:*

Qu'ils traitent d'« entreprise apprenante » ou d'« apprentissage organisationnel », la plupart des travaux semblent faire porter une responsabilité exclusive sur le dirigeant, tour à tour appelé à concrétiser une intention stratégique, standardiser les apprentissages individuels, impulser de nouveaux comportements. Cette conception traduit une vision pour le moins orientée et réductrice du rôle du dirigeant dans les processus de changement :

- d'une part, parce qu'elle présuppose une adhésion spontanée des acteurs, en vertu du principe selon lequel l'intendance suivra (Berry, 83)
- d'autre part, parce qu'elle minore le rôle structurant des outils de gestion, en particulier dispositifs de gestion des ressources humaines, dans la dynamique de changement.

- *Une occultation des autres acteurs organisationnels*

Si la théorie des organisations suggère des formes organisationnelles susceptibles d'impulser de nouveaux comportements, de modeler les identités professionnelles au travail (entreprise apprenante), ou à un niveau plus agrégé des processus permettant une capitalisation collective des apprentissages individuels (apprentissage organisationnel), ces travaux restent peu diserts sur le rôle des acteurs organisationnels. Le rôle des « instances de gouverne » et des acteurs externes (consultants), le statut alloué à la ligne hiérarchique, le rôle des « acteurs relais » dans le processus de changement, la contribution de la base opérationnelle font ainsi l'objet d'une perception quelque peu ambiguë.

- *Des processus d'apprentissage organisationnel et stratégique laissés dans l'ombre*

Si la gestion des ressources humaines et le management stratégique tentent d'éclairer la genèse du profit et de la croissance à compter des ressources constituées par les acteurs, on voit mal par quels processus ces ressources sont combinées, intégrées pour produire des avantages concurrentiels. La chaîne capital humain → capital organisationnel → avantage concurrentiel apparaît ainsi peu travaillée. Les travaux à visée typologique dominent, encore que l'opérationnalisation des ressources apparaisse quelque peu problématique. Au delà, on saisit mal comment les outils et dispositifs de gestion des ressources humaines contribuent à alimenter et renouveler le capital humain ou à accompagner le changement organisationnel.

- *Une vision univoque des processus de changement :*

Pour la théorie des ressources, c'est le décalage produit entre la vision, l'intention stratégique (Hamel et Prahalad, 89) portée par le dirigeant et la réalité du fonctionnement actuel de l'organisation, qui est susceptible de mettre en mouvement l'organisation, d'amorcer un processus de changement. Confrontés au sentiment de leur relative incompétence (Schein, 85), les individus seraient spontanément amenés à repenser les cadres de référence de l'organisation pour proposer des stratégies novatrices. Cette conception a ceci de gênant qu'elle présuppose que le dirigeant a nécessairement une intention stratégique claire, formalisée au démarrage du processus de changement. Ce postulat suppose lui-même que l'environnement puisse être abordé comme une entité analysable, décomposable, quantifiable via des concepts dont l'interprétation aux yeux des autres acteurs ne prêterait pas à ambiguïté (Reix, 95). Le changement, tel qu'il se dessine ici, est un changement de nature prescrite, suivant une logique séquentielle, se déclinant dans les différentes strates hiérarchiques de l'organisation et mobilisant pour l'essentiel des outils de standardisation et de conformation des comportements. Qu'en est-il lorsque la vision de l'organisation future développée par le dirigeant est peu formalisée ? Peut-on imaginer un processus de changement construit ? Dès lors quel rôle qualitatif faire jouer aux acteurs et outils de gestion ?

De fait, la littérature actuelle, tant au niveau de la gestion des ressources humaines que du management stratégique montre certaines lacunes quant à l'établissement d'un lien fort entre le rôle des acteurs et la construction des apprentissages stratégiques. Elle ne précise guère comment s'effectue le passage entre les anciennes formes

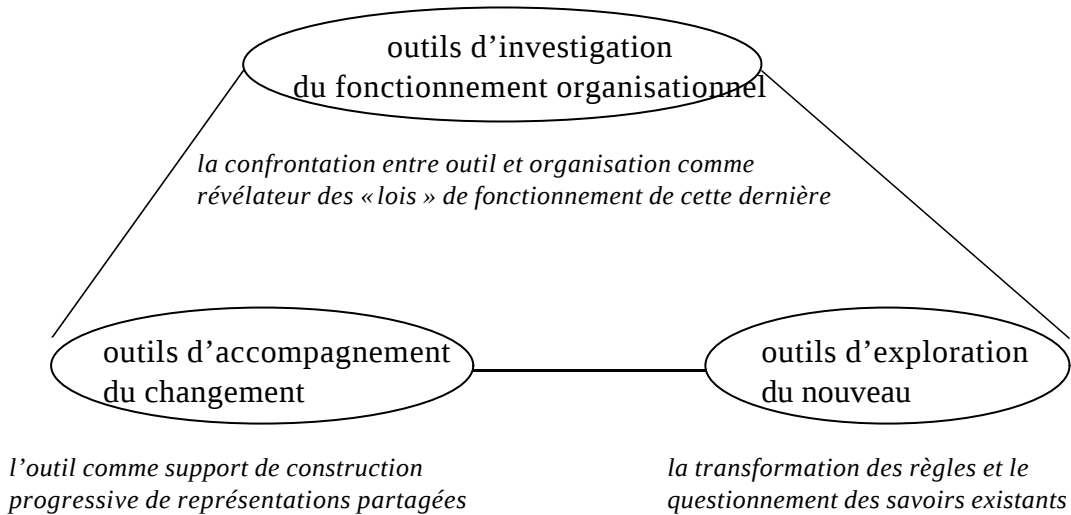
organisationnelles et les nouvelles proposées. Elle propose aux acteurs d'adopter de nouveaux schémas cognitifs et/ou comportementaux dans un contexte organisationnel nouveau lui aussi, mais sans que l'on saisisse les ressorts de ce changement au delà des injonctions paradoxales.

1.3. Le rôle structurant des outils de gestion dans la dynamique des apprentissages stratégiques.

Alors que la théorie des ressources procède d'une remise en cause quelque peu hâtive de la doctrine « stratégie-structure-systèmes de gestion » (Desreumeaux, 95), pour lui substituer une régulation par la culture, il n'est pas inutile de rappeler ici le rôle des outils de gestion dans le repérage et la structuration des phénomènes d'apprentissage. Les outils de gestion, tout en permettant d'instruire les décisions stratégiques usuelles - décider, prévoir, contrôler - aident les acteurs à saisir les ressorts intimes de leurs actions, à se représenter l'organisation et ses interdépendances, et, à partir de là, à imaginer de nouveaux schémas d'évolution (Moisdon, 97). Les audits sont ainsi une excellente opportunité pour l'entreprise de comprendre « sa façon d'être et d'apprendre » (Baumard, 95). Dans le même ordre d'idées, l'exemple de la modernisation de la RATP (David, 98) montre que l'instauration de nouvelles relations suffit rarement à initier un processus d'apprentissage. C'est ainsi l'introduction de nouveaux outils de gestion - entretiens d'évaluation notamment - contribuant à la fois à la production de connaissances nouvelles et une modification du cadre relationnel qui a permis la poursuite du processus de modernisation.

Les outils de gestion permettent également de travailler la relation entre apprentissage et changement, relation dont Romelaer (97) note qu'elle est quelque peu absente des recherches en Gestion des Ressources Humaines à l'exception des travaux récents sur la gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences. A l'appui de ce constat, d'autres auteurs (Grimand, Vandangeon-Derumez, 99), ont mis en évidence l'importance des mécanismes de sélection et d'incitation dans la dynamique des processus de changement. Outils de rémunération, élaboration de référentiels de compétences, constitution de groupes d'action qualité... orientent les apprentissages individuels et contribuent utilement à la phase d'ancrage du changement décrite par Lewin (51). Il semble toutefois que la nature des outils de gestion soit qualitativement différente selon les phases du changement en jeu et la nature même du processus de changement (prescrit ou construit). Le développement d'une dynamique de changement construit amène ainsi à repenser le rôle des outils de gestion sur un registre qui relève moins de la conformation (encadrer, normer les comportements...) que de l'exploration (inventer de nouveaux schémas d'évolution collectifs, favoriser l'émergence de représentations partagées...). Koenig et Thiéart (94), après avoir mis en évidence les mécanismes de changement dans une grande entreprise multidimensionnelle, soulignent ainsi le rôle de l'expérimentation qui doit permettre aux acteurs de trouver par eux-mêmes la réponse aux problèmes rencontrés.

Traçant un lien entre changement et conception des dispositifs gestionnaires, A. David (96, 99) montre qu'on ne saurait réduire ceux-ci à leur fonction normative¹, celle qui consiste à normer les comportements, standardiser les apprentissages individuels. L'auteur assigne ainsi trois autres finalités aux outils de gestion, qui isolément ou simultanément, alimentent la dynamique de l'apprentissage collectif en organisation :



Dans cette perspective, l'instrumentation de gestion a moins vocation à imposer des modèles d'action, une rationalité unique, qu'à définir un cadre de référence permettant de structurer les négociations d'acteurs dans un contexte complexe.

Les développements précédents montrent à quel point l'articulation entre théorie des ressources, dispositifs de gestion et construction des apprentissages stratégiques est déficiente. La « trappe » conceptuelle majeure concerne les interactions entre capital humain, capital organisationnel et dispositifs de gestion. Or, ces interactions ne peuvent selon nous être étudiées en dehors de la dynamique de changement qu'elles engendrent au sein d'organisations désireuses de développer de nouveaux comportements stratégiques.

Il importe donc de revenir au processus de changement lui-même pour expliquer à la fois le rôle des acteurs, la mise en place d'une nouvelle forme organisationnelle et le positionnement des outils de gestion, notamment les outils de GRH. Ce processus doit nous permettre de mieux comprendre comment outils - acteurs - organisation interagissent dans la création d'un nouvel avantage concurrentiel durable pour l'entreprise.

1.4. Une incursion dans la dynamique des processus de changement

¹ Et ce, même si l'auteur reconnaît dans le même temps qu'il s'agit là d'une fonction essentielle, permettant d'assurer une prévisibilité de comportements, indispensable à la coordination organisationnelle.

Une étude sur plusieurs cas de changement (Vandangeon-Derumez, 98), fait ressortir un processus se déroulant en trois phases distinctes proches de celles exposées par Lewin dans son modèle de changement.

Ainsi, la première phase qualifiée de **phase de « maturation »** (correspondant à celle du dégel chez Lewin) coïncide avec la prise de conscience, par les actionnaires et / ou le « leader » de la nécessité de changer. Elle se traduit par l'élaboration d'un projet de changement plus ou moins formalisé.

La seconde phase qualifiée de phase de « **déracinement** » (correspondant à celle de mouvement dans le modèle de Lewin) traduit la mise en œuvre du projet de changement au sein de l'organisation.

Enfin, la phase d'« **enracinement** », (correspondant à celle du regel dans le modèle de Lewin), marque l'ancrage du changement au niveau de l'activité quotidienne de l'organisation. Le changement passe alors à l'état de réalité avec la mise en place d'un nouveau cadre de travail.

Le tableau de synthèse suivant permet de situer le rôle des outils et dispositifs de gestion ainsi que celui des acteurs, selon :

- la phase du changement considérée.
- la nature du processus de changement : prescrit ou construit.

	Changement prescrit organisation → individu <i>ancrage de l'action de changement sur le contenu du projet (rationalité substantive)</i> « pour changer les hommes, il faut changer les structures »	Changement construit individu → organisation <i>ancrage de l'action de changement sur les processus (rationalité procédurale)</i> « changer le comportement des individus pour fixer le cadre de la nouvelle organisation »
Phase de maturation	Leader « visionnaire », décideur et planificateur, cherchant à : - reconnaître les problèmes ou opportunités stratégiques pertinentes. - formuler, sur cette base, une vision stratégique : orientation client, développement d'une culture qualité...etc. - donner corps et crédibilité à cette vision par des premières actions symboliques : formalisation d'un plan stratégique, constitution de groupes qualité... Autres acteurs organisationnels sélectionnés par le leader pour participer à la réflexion ou prendre en charge des projets. Appui éventuel d'acteurs externes (consultants) notamment pour aider le leader à identifier les pressions et stimuli liés au changement. Outils de diagnostic interne et externe (démarches de benchmarking, de qualité totale... etc.).	Leader « politique » : vision floue de l'organisation future, formalise le chemin à suivre pour changer les comportements. Construction commune du problème à résoudre par les différents acteurs organisationnels. Acteurs organisationnels appelés à partager leur savoirs (socialisation, formalisation des savoir-faire...etc.). Appui le cas échéant d'acteurs externes (consultants) pour aider le leader dans la conduite du changement (dans ses aspects plus humains que techniques). Outils de communication interne, mise en scène des comportements stratégiques attendus.
Phase de déracinement	Le leader délègue la mise en œuvre du changement aux acteurs-relais Acteurs relais comme une « extension » du leadership Autres acteurs organisationnels subissant le changement et tentant de se le réapproprier à leur avantage. Appui éventuel d'acteurs externes (consultants) pour légitimer le processus de changement.	Acceptation d'une part d'a-maîtrise délibérée par le leader. Acteurs « relais » : détectent les initiatives individuelles et assistent les autres acteurs organisationnels : formations, enquêtes, bilans périodiques...etc. Autres acteurs organisationnels au cœur du processus de changement. Structuration émergente des initiatives individuelles via les « Communautés de pratique ».

	Outils d'accompagnement du changement portés par la ligne hiérarchique (formations centrées sur l'apprentissage de nouveaux modes de management, réunions internes, élaboration d'un journal, communication externe...) + outils de conformation des comportements (entretiens d'évaluation, fiches de non-conformités...etc.).	Outils d'investigation du fonctionnement organisationnel + outils d'exploration du nouveau.
Phase d'ancrage	Le leader : - ancre le changement par la mise en place d'un nouveau cadre de travail formalisé. - veille à la cohérence globale des actions engagées lors de la phase précédente. - relance la dynamique du changement et enrichit la vision par l'intermédiaire de grands projets. Les autres acteurs organisationnels se réapproprient les changements issus de la phase précédente. Outils de conformation des comportements : mécanismes de sélection individuels (réduire les initiatives de la base) et mécanismes culturels (nouvelles normes sociales et de comportements).	Le leader : - sélectionne les routines les plus efficaces et formalise la nouvelle vision de l'organisation. - repère et soutient les communautés de pratique pertinentes. - définit l'équilibre exploitation/exploration. Disparition progressive des acteurs relais au fur et à mesure que les nouvelles structures émergent. Les « légalistes » institutionnalisent et diffusent le changement via des outils de conformation des comportements : définition de la stratégie, des objectifs à atteindre, stabilisation du cadre de travail, processus d'allocation des ressources....

Au cours de la **première phase (maturation)**, deux options s'offrent au leader :

- soit celui-ci dispose d'une vision relativement claire de l'avenir de l'entreprise. Il cherche alors à construire et tester un projet formalisé de changement, dessinant les grandes lignes de l'organisation de demain et le chemin à suivre pour concrétiser cette nouvelle organisation. Le dirigeant endosse ici les habits du leader « charismatique » ou « visionnaire » appelé à donner corps à une intention stratégique (Hamel, Prahalad, 90). L'élaboration du projet de changement, qui constitue l'aboutissement de cette phase, dépend essentiellement de la perception, de l'analyse et du sens donné par le leader à l'environnement interne comme externe. La manière dont le dirigeant interprète l'environnement se rapproche ici de la « vision conditionnée » au sens de Daft et Weick (83). L'environnement est considéré comme analysable, concret, quantifiable. Le rapport de l'entreprise à ce dernier s'inscrit dans des routines qui structurent et orientent la collecte et le traitement de l'information, dont les sources sont majoritairement internes : audits,

reporting...etc. Les autres acteurs sont peu impliqués dans cette phase, si ce n'est pour valider ou venir enrichir la vision du leader (Gioia et Chittipeddi, 91). Les outils de gestion sont peu utilisés dans cette phase de maturation d'une vision stratégique.

- soit le leader ne dispose pas de vision claire de l'avenir. Son objectif est alors de mobiliser les énergies des différents acteurs pour impulser un engagement vers l'action, étape préalable à l'élaboration d'une nouvelle vision de l'organisation au cours de la seconde phase. Les outils de gestion utilisés à ce niveau peuvent être qualifiés d'outils d'investigation du fonctionnement organisationnel au sens de David (98). Ils vont permettre aux acteurs impliqués dans cette phase et dans les phases suivantes de se mettre d'accord à la fois sur les problèmes à résoudre et d'imaginer des solutions à ces problèmes.

La phase de déracinement se traduit par un certain retrait du leader et par l'apparition d'acteurs relais (personnes sur lesquelles le leader s'appuie pour accompagner le changement dans l'entreprise). Ils font partie de la masse critique de « supporters » identifiés par Nadler et Tuschman (91) ou encore Shaw (94).

- Lorsque le projet de changement est bien formalisé, ces acteurs relais, pour la plupart des cadres issus de la hiérarchie, sont chargés de diffuser l'information sur le changement. Ils sont également chargés de contrôler la mise en œuvre du changement par les autres acteurs de l'organisation. Pour faciliter ce contrôle, la direction peut avoir recours à des outils du type « accompagnement de la mutation » (David, 98, p 55). Ici l'outil ne constitue qu'un support pour faciliter la mise en place du changement décidé pendant la phase précédente.
- Lorsque le projet de changement est peu formalisé, les acteurs relais ne sont plus issus de la hiérarchie, mais regroupent des personnes considérées par les autres acteurs comme des leaders naturels. Leur mission est de dynamiser, stimuler et assister les autres acteurs dans leurs expérimentations. La phase de déracinement est dans ce cas déterminante pour l'élaboration de la nouvelle vision de l'organisation. C'est au cours de cette phase que l'état futur se construit progressivement à travers les expérimentations et les initiatives individuelles ou collectives. En effet, lorsque le leader présente son projet de changement au début de cette phase, il se repose sur l'ensemble des acteurs de l'organisation pour générer les idées nécessaires à la construction progressive de la nouvelle organisation. Pour faciliter le développement d'initiatives, les acteurs peuvent se reposer sur des outils leur permettant d'explorer de nouveaux modes de fonctionnement et savoirs (David, 98). Ces outils facilitent la transformation des règles et savoirs existants à travers le questionnement.

La phase d'enracinement ou d'ancrage du processus de changement :

- Elle est marquée dans le cadre d'un changement formalisé par un foisonnement d'initiatives. Les acteurs cherchent en effet à se réapproprier le nouveau cadre organisationnel en tentant d'en investir les interstices pour l'adapter en leur faveur. Les nouvelles idées développées risquent de s'écarter du cadre initial du projet, contraignant la direction à mettre en place des mécanismes de sélection qui ont pour objectif de faire converger l'ensemble des initiatives vers la nouvelle vision de l'organisation définie au préalable. Cette sélection repose sur des mécanismes fortement intégrateurs dont le rôle est de faciliter la conformation des comportements à ceux attendus par le changement décidé (David, 98) et de standardiser les apprentissages individuels.
- Lorsque le projet de changement est à l'origine peu formalisé, la phase d'enracinement se traduit par une volonté de fixer les formes de la nouvelle organisation. Les initiatives sont sélectionnées, structurées et diffusées au sein de l'organisation pour progressivement fixer le nouveau cadre organisationnel. Les propositions ainsi générées par les individus sont transformées en connaissance organisationnelle. Pour effectuer cette formalisation, la hiérarchie a recours à des outils de gestion visant à normer les comportements selon le nouveau cadre organisationnel formalisé.

Ce rapide exposé des différentes phases du processus de changement montre que ce dernier est structuré par les outils de gestion tout en faisant l'objet d'une construction sociale par les acteurs dont les formes varient selon la nature du changement en question : construit ou formalisé. Si la première nature de changement (formalisé) renvoie à un positionnement classique du rôle des acteurs et des dispositifs de gestion (polarisation excessive sur le rôle des dirigeants, occultation des phénomènes d'apprentissage, vision univoque des processus de changement...), cette conception n'est plus tenable dans le cadre d'un changement de type construit

2. LA CONSTRUCTION DES APPRENTISSAGES STRATEGIQUES PAR LES ACTEURS : UNE INCURSION DANS LA DYNAMIQUE DU CHANGEMENT.

2.1. Une nouvelle forme de leadership pour un projet de changement peu formalisé :

Comme nous l'avons vu précédemment, la littérature consacre la plupart du temps, dans l'analyse de la conduite des processus de changement, la figure d'un leader « visionnaire » (Nadler et Tushman, 91). Si cette vision est acceptable dans le cadre d'un processus ou le projet de changement est formalisé, elle devient problématique dans le cadre d'une démarche de changement construit. Comment en effet parler de leader « visionnaire » lorsque la vision future de l'organisation se construit sur la base des expérimentations individuelles et collectives des autres acteurs ? De ce point de vue, force est de constater que la plupart des travaux académiques sont peu explicites sur le rôle du dirigeant dans le cadre d'un projet de changement peu formalisé. On trouvera néanmoins quelques éléments de réponse dans Vacquin (90). L'auteur, prenant acte de ce que les dirigeants n'aiment pas l'autonomie (dès lors qu'elle est dévolue aux autres acteurs...) montre que le dirigeant doit accepter une part d'« a-

maîtrise délibérée ». Cela suppose qu'entre le moment où la liberté d'action est donnée à chacun et la possibilité de revenir au contrôle, notamment lors de l'ancrage du changement (phase d'enracinement), le dirigeant accepte ne pas intervenir sur l'autonomie du dirigé. Les études de cas tendent en effet à mettre en évidence le retrait relatif du dirigeant lors de la phase de développement des initiatives (phase de déracinement). Pour autant, le dirigeant n'est pas exclu du processus de changement. Il se tient au courant des initiatives conduites localement, tente de repérer celles susceptibles d'améliorer les routines organisationnelles existantes. Il peut également le cas échéant stimuler ces initiatives en proposant des dispositifs de coordination ad hoc (mise en place de groupes de travail, formations fondées sur le partage des connaissances...etc.).

En reprenant le déroulement d'un processus de changement non formalisé, on constate que le dirigeant marque la phase de maturation par sa propre motivation et son engagement. Ce rôle « politique » est assumé par le leader en mobilisant différents outils de communication. Cette communication vise à amener les acteurs à comprendre que les actions passées ne sont plus efficaces et qu'il est donc nécessaire d'en changer (Isabella, 90). Sans imposer le sens de l'action, cette communication suscite également l'engagement vers l'action. Le leader laisse alors entendre aux acteurs qu'ils seront au centre du processus.

Les outils de communication mobilisés peuvent être qualifiés d'« interactionnistes » dans la mesure où le sens du message ne précède pas l'action de communiquer mais au contraire est construit avec et à travers elle (Giordano, 95). C'est par l'interaction entre le leader et les autres acteurs organisationnels que chacun prend peu à peu conscience de la nécessité du changement et de son engagement dans l'action. Il s'agit donc ici de communiquer pour changer et non de communiquer sur le changement (Giroux et Giordano, 98).

2.2. Une reprise en main du changement par le leader avec une nouvelle forme de contrôle

Peu à peu le leader ressent le besoin de mettre en cohérence les avancées réalisées par les acteurs et de les diffuser dans l'ensemble de l'organisation. Pour ce faire, il formalise progressivement la nouvelle vision de l'organisation lors de la dernière phase du processus. Sur la base des expériences qui se sont déroulées lors de la phase précédente, il décide alors de définir plus précisément la stratégie et les objectifs de l'organisation. Il formalise le nouveau cadre de travail. C'est par sa volonté de formalisation que les expériences individuelles vont être progressivement diffusées au sein de l'organisation. La liberté conférée aux acteurs peut ainsi être assimilée non pas à une simple méthode de travail, mais à une véritable action stratégique (Alter, 90). Conférer aux initiatives individuelles une dimension stratégique suppose de ne sélectionner que les initiatives susceptibles de produire, au niveau organisationnel, les routines les plus efficaces. Celles-ci sont ensuite diffusées dans l'organisation afin de montrer progressivement aux acteurs le chemin parcouru. Cette valorisation des initiatives individuelles permet d'atténuer la rupture identitaire provoquée par l'ancrage du changement, en donnant à la vision de l'organisation future, des contours

plus tangibles. Il convient de noter que cette transparence du processus de sélection des initiatives individuelles vaut également lorsque les initiatives ne sont pas retenues.

Au regard de ce qui vient d'être dit, il est possible de tirer utilement parti de certains travaux en sociologie de l'innovation afin d'éclairer le rôle du dirigeant dans le cadre d'un processus de changement construit. On retrouve en effet la « logique de la direction » telle que décrite par Alter (90). Cette logique correspond « à une régulation centralisée des activités de transformation de l'entreprise et de ses produits, bien plus qu'à la définition et à la mise en œuvre de changements strictement programmés » (Alter, 90, pp 103-104). Le leader commence par inciter (en informant, formant, négociant) puis il laisse faire les acteurs (phase dominée par l'activisme des innovateurs). Face au désordre engendré par l'action des innovateurs, il tente progressivement de rétablir un ordre partiel en recentrant les initiatives. Des mécanismes de contrôle peuvent ainsi être mis en place (Simons, 94). Pour ce faire, le leader prend appui sur les « légalistes », qui vont contribuer à la stabilisation du nouveau cadre de travail. Pour autant, le mouvement d'innovation ne s'arrête pas et trouve des prolongements, y compris après la mise en place des nouvelles règles. Ainsi, si la phase d'ancrage marque la mise en œuvre de nouveaux modes de fonctionnement, ces derniers ne sont pas figés définitivement (Argyris, 95). Les individus continuent à apprendre, ne serait-ce qu'en s'appropriant le nouveau cadre de travail. Le leader est alors conduit à opérer des arbitrages permanents entre l'innovation et l'institutionnalisation, entre l'exploration issue des initiatives des individus et l'exploitation de ces initiatives à un niveau organisationnel (Alter, 90, March, 91).

2.3. Des agents qui deviennent acteurs du changement et d'un apprentissage stratégique continu...

La vision traditionnelle d'agents opposant une résistance au changement en fonction de leurs intérêts propres ne permet guère d'éclairer la dynamique des apprentissages stratégiques. A l'encontre de cette vision réductrice, la notion d'entreprise apprenante défend l'idée selon laquelle « les sources de savoir individuel sont quasi illimitées lorsque l'individu est placé dans des contextes changeants et stimulants où il exerce librement ses facultés d'expérimentation et satisfait son plaisir d'apprendre » (Tarondeau, 98, p 92.). Ces contextes ne sont malgré tout pas donnés, mais construits par les acteurs qui contribuent ainsi directement à l'émergence de la nouvelle organisation. Ceci suppose, comme nous l'avons vu précédemment, l'acceptation d'une part d'incertitude de la part du dirigeant. De ce point de vue, on peut considérer avec Alter (90, p 60.) que « la politique pertinente pour l'innovation tient à la capacité à tirer parti des incertitudes, à les saisir comme des opportunités et non à les neutraliser ».

Une « a-maîtrise » délibérée par le leader

Le cas de l'entreprise Sulzer concerne un changement stratégique consécutif à une crise à la fois interne et externe. Dès son arrivée, le leader constate une perte de confiance et une forte démotivation du personnel. Plutôt que de suivre le plan de redressement proposé par les actionnaires, il décide de créer un électrochoc afin de

sortir l'entreprise de sa torpeur. Il demande alors à l'ensemble des acteurs organisationnels de lui faire des propositions pour redresser la situation de l'entreprise. La réaction est rapide et 32 groupes d'études se constituent sous la responsabilité de « leaders naturels ». La nature des problèmes à traiter, la composition des équipes ... sont laissées à l'entière discrétion de ces groupes de réflexion. Trois mois après leur constitution, le leader s'interroge sur la meilleure manière d'exploiter les réflexions issues des groupes. Sans en connaître le contenu, il décide d'organiser une « grande messe » au cours de laquelle chaque groupe est appelé à présenter ses propositions. Avec l'ensemble du personnel, l'engagement est pris de réaliser 70 % des propositions dans les 6 mois. La mise en œuvre de ces propositions est laissée à la discrétion des acteurs.

Dans cette perspective de forte participation, les acteurs mobilisent à la fois des outils d'investigation du fonctionnement organisationnel (David, 98) et des outils d'exploration du nouveau. Dans le premier cas, l'outil a vocation à permettre la construction conjointe des problèmes par les acteurs organisationnels. La constitution de groupes de travail transverses inter-hiérarchiques constitue une bonne illustration de cette première catégorie d'outils. Les outils d'exploration sont pour leur part davantage tournés vers l'externe. Ils permettent, sans nécessairement s'interroger sur le fonctionnement actuel de l'organisation, de promouvoir de nouveaux comportements et de développer de nouvelles routines organisationnelles. Les démarches actuelles de benchmarking (repérage des meilleures pratiques de gestion tant en interne que chez les concurrents) constituent une bonne illustration de cette seconde catégorie d'outils.

Les outils d'exploration : une illustration.

Dans l'entreprise Sulzer, un vaste programme de transmission mutuelle des connaissances a été lancé via des groupes de travail. L'objectif était de donner à la fois aux personnes la possibilité d'enrichir leurs connaissances mais aussi de les diffuser dans l'organisation. Les salariés se voyaient ainsi offrir l'opportunité de suivre une formation à l'extérieur sur un thème de leur choix et d'élaborer un programme de formation interne sur ce thème avec l'aide du service FIC (Formation Information Communication). Des « maillages » ont également été mis en place afin d'observer sur la base de visites entreprises des modes de fonctionnement et d'organisation alternatifs.

2.4. Le soutien indispensable des acteurs relais.

Dans la littérature sur le changement, les acteurs relais, à savoir les personnes sur lesquelles le leader s'appuie pour conduire le changement, sont classiquement présentés comme des membres de la hiérarchie chargés de diffuser et de supporter la nouvelle vision de l'organisation. Si cette vision de l'acteur relais « porte-parole du leader » est acceptable dans le cadre d'un projet de changement formalisé, il en va tout autrement dans le cadre d'un changement construit. Les études de cas mettent ainsi en

évidence une autre forme d'acteurs relais, considérés par les autres acteurs organisationnels comme des « leaders naturels », hors hiérarchie.

Les acteurs relais, s'ils doivent eux-mêmes faire preuve d'initiatives, sont avant tout chargés de stimuler les initiatives des autres acteurs. Ils détectent donc les idées intéressantes, susceptibles de contribuer à l'amélioration des routines organisationnelles, apportent un soutien à la formalisation des ces initiatives, supportent enfin ces initiatives auprès de la hiérarchie. Ils ont ainsi pour fonction d'accompagner le processus de changement en proposant des moyens d'intervention adéquats (formations, groupes de réflexion, enquêtes internes et externes...). Ils assurent enfin le relais entre le leader et les autres acteurs organisationnels à travers la mise en place d'« aires de communication » descendantes mais aussi ascendantes. Leur rôle s'étend donc bien au delà du suivi de la mise en œuvre du changement et de l'information des autres acteurs organisationnels (cas d'un changement formalisé).

Le rôle des « acteurs relais »

Pour accroître la mobilisation dans l'entreprise Sulzer, le leader décide de créer une « avant-garde mobilisatrice » (terme employé pour qualifier les acteurs-relais). Cette avant-garde est destinée à « bousculer les esprits », à amener les personnes à s'engager dans l'action. Pour sélectionner les futurs membres de l'AGM, il a été fait appel à un consultant, dont le rôle a consisté à rencontrer un certain nombre de salariés, tous niveaux hiérarchiques confondus, en leur soumettant les questions suivantes : « En cas de problème, vers qui vous tournez vous ? », « A qui en parlez vous ? ». Les personnes les plus fréquemment citées ont été ensuite rencontrées afin de les solliciter en vue de participer à l'AGM. L'assemblée constituée se composait ainsi de trois strates hiérarchiques de 40 personnes (cadres, agents de maîtrise, ouvriers et employés). Sa mission était d'assurer une veille permanente, de détecter les initiatives individuelles, de réagir aux anomalies, de faciliter la réussite des actions engagées par l'ensemble du personnel. Elle assumait également une fonction de contrôle essentielle sur le processus de changement permettant une mise en cohérence globale des initiatives émergeant au niveau local (le conseil d'animation, composé de 12 membres de l'AGM, rencontre une fois par mois le leader afin de faire un bilan des initiatives engagées).

Si cette AGM a bien remplie sa mission au cours du processus de changement, son institutionnalisation et jusqu'au qualificatif d'« avant-garde », ont pu provoquer certaines tensions entre acteurs, discriminant ainsi ceux faisant partie de l'avant garde, et les autres acteurs qui en étaient exclus.

Le rôle de ces acteurs relais, primordial au cours de la seconde phase du processus, tend à s'amoinrir lors de la dernière phase. Ils vont ainsi progressivement disparaître au profit de la hiérarchie chargée d'accompagner la mise en place du nouveau cadre de travail.

2.5. Une structuration émergente des initiatives individuelles via les « communautés de pratique »

Les initiatives individuelles qui s'engagent lors de la seconde phase du processus de changement (déracinement), tout en étant soutenues par les acteurs relais, sont aussi progressivement structurées de manière plus informelle par les autres acteurs organisationnels. Cette structuration s'inscrit dans des « communautés de pratique » (Duguid, 91, Hendry, 96). De fait, il est possible de voir dans la notion de « communauté de pratique l'une des voies d'articulation les plus fécondes entre apprentissage individuel et apprentissage organisationnel. Les « communautés de pratique » traduisent les relations que les acteurs mettent en œuvre pour résoudre les problèmes ; elles procèdent de la confrontation et de la mise en jour des savoir-faire et expériences individuelles (savoirs tacites, procéduraux, de l'ordre du « comment faire ? »). Cette confrontation permet ainsi de mettre à l'épreuve les « théories en usage » (Argyris et Schön, 96) des uns et des autres. Ainsi le savoir individuel est-il rendu possible par les pratiques sociales qui se nouent entre acteurs (Tsoukas, 96). Ces communautés de pratique ou cet « esprit collectif » (Weick, Roberts, 93) émergent dans la pratique conjointe. Elles se nouent dans un rapport particulier aux routines organisationnelles, dont elles tentent de pallier les incohérences ou le caractère nécessairement lacunaire (De Terssac, 90).

Par ailleurs, le recours à la notion de « communauté de pratique » paraît salubre à l'heure où la plupart des travaux sur l'apprentissage organisationnel témoignent d'une propension marquée à déconnecter le savoir de ses usages. L'apprentissage devient ainsi une activité en soi, déconnectée des situations de gestion (Fahey, Prusak, 98). La notion de communauté de pratique contribue de ce point de vue à réconcilier le savoir et ses usages en mettant en avant le tryptique apprentissage-pratique-innovation.

Des communautés de pratique en action : l'exemple des techniciens de maintenance sur un site de production nucléaire.

La direction d'un des premiers sites de production nucléaire d'EDF, prenant acte d'une augmentation des problèmes de maintenance décide d'engager une démarche de renforcement du professionnalisme de ses agents. Cette démarche s'inscrit par ailleurs dans le cadre d'une démarche plus globale faisant l'objet d'un cadre de cohérence national (introduction d'une logique « compétence » dans une entreprise traditionnellement marquée par une gestion de type statutaire). Les différents services de maintenance concernés, tout en se voyant assignés un mot d'ordre très général, ont entière latitude pour formuler des propositions d'amélioration destinées à favoriser le développement des compétences et renforcer le professionnalisme des agents. La

réflexion s'organise rapidement de manière informelle au sein du service maintenance électrique et une communauté de pratique émerge associant différents niveaux hiérarchiques (opérateurs, techniciens, agents méthodes, chefs d'équipe). S'opère alors une mise en commun, une mutualisation des savoir-faire individuels des uns et des autres qui jusqu'alors restaient confinés dans un registre tacite. Cette phase mobilise un intense effort de socialisation puis de formalisation, d'extraction des savoir-faire individuels (Nonaka, 94). Des acteurs d'autres services de maintenance (service mécanique, service automatismes...) sont associés à la démarche et permettent d'enrichir le diagnostic des dysfonctionnements organisationnels. Une restitution globale de la démarche est opérée auprès de la hiérarchie du service (chef de service et ingénieurs méthodes) permettant une reconnaissance du travail réel et des savoir-faire individuels des techniciens. Cette réflexion débouche sur la proposition de confier à deux techniciens expérimentés, légitimés par leurs pairs, la responsabilité de centraliser et de « filtrer » auprès des agents méthodes toutes les propositions d'amélioration des gammes d'intervention (modes opératoires).

Les communautés de pratique permettent ainsi un processus d'investigation collectif et une discussion sur la pertinence des routines actuelles (Argyris et Schön, 96). Ce questionnement favorise alors l'amélioration et le développement de nouvelles routines construites dans la pratique conjointe.

Si les « communautés de pratique » contribuent à alimenter, améliorer et renouveler les routines organisationnelles, elles incluent toutefois un risque de fermeture vis-à-vis de l'extérieur qui ne doit pas être sous-estimé. Elles représentent d'une certaine manière un modèle clos de la compétence, peu sensible à des finalités externes (l'environnement, le marché, le client...), celles-ci passant au second plan derrière les normes de métier régissant le collectif. Il est possible néanmoins de combattre ce risque de clôture :

- d'une part en donnant une légitimité aux idées provenant de la périphérie de l'organisation (Ghérardi, 99).
- d'autre part en autorisant les acteurs organisationnels à développer un réseau professionnel extérieur à l'entreprise (Kops, 98): clubs d'entreprises, formations inter-entreprises...).

2.6. La capitalisation et la diffusion des initiatives : le rôle de la hiérarchie.

Une fois l'implication des acteurs obtenue, reste à donner sens aux expériences et initiatives conduites individuellement ou en groupe. C'est la question de la diffusion et de la capitalisation des apprentissages individuels qui est ici posée. La littérature sur l'apprentissage organisationnel ou l'entreprise apprenante reste peu disert sur ce sujet si l'on excepte de rares travaux (Kim, 93, Nonaka, 94). En faisant porter une responsabilité quelque peu exclusive sur l'individu comme levier de l'apprentissage, la question de la capitalisation au niveau organisationnel se trouve de fait évacuée (Moingeon et Ramanantsoa, 95, dans Argyris, 95). Le passage d'un apprentissage individuel à un apprentissage collectif ou organisationnel n'est pourtant pas une question triviale. Ainsi, Kim (93) identifie trois ruptures potentielles dans un cycle

d'apprentissage qui font qu'un apprentissage organisationnel ne puisse avoir lieu à partir d'un apprentissage individuel :

- l'individu ne capitalise pas l'apprentissage pour un usage futur. Son modèle mental ne s'étant pas modifié, l'organisation ne peut absorber l'apprentissage (apprentissage qualifié de situationnel).
- l'individu apprend mais l'organisation ne capitalise pas. Le lien entre les représentations de l'individu et celles de l'organisation est rompu (apprentissage qualifié de fragmenté).
- les actions et décisions organisationnelles se fondent sur des actions individuelles et non sur des modèles mentaux partagés (apprentissage qualifié d'opportuniste).

Ces ruptures éventuelles dans les cycles d'apprentissage s'avèrent critiques au cours de la phase d'ancrage du changement lorsque les expérimentations individuelles sont capitalisées au niveau organisationnel pour formaliser la nouvelle vision de l'organisation.

Dans les processus de changement étudiés, il apparaît que le passage d'un apprentissage individuel à un apprentissage collectif repose en partie sur les mécanismes de sélection mis en place pour retenir les initiatives. Cette sélection est effectuée par le plus haut niveau de la hiérarchie, qui décide de donner une dimension stratégique ou organisationnelle à des idées développées localement. Les critères de sélection sont relativement flous, du moins dans un premier temps. En effet, si le leader utilise ces initiatives pour progressivement construire la nouvelle vision de l'organisation, il ne peut se fonder sur cette dernière pour cadrer le développement d'initiatives. Il se produit donc un aller retour incessant entre la vision des acteurs inscrite dans leurs initiatives et la vision du leader se construisant à travers la sélection des initiatives.

Ainsi, la sélection des initiatives constitue les prémisses de l'étape d'institutionnalisation régressive décrite par Alter (90). Elle correspond à un retour progressif à l'ordre (après le désordre engendré par la seconde phase du processus de changement). Ce retour à l'ordre ne signifie pas un retour au statut-quo mais traduit le fait que les « directions recentrent les innovations développées par la base en s'appuyant sur la réaction légaliste pour les intégrer dans le giron institutionnel » (Alter, 90, p 107.).

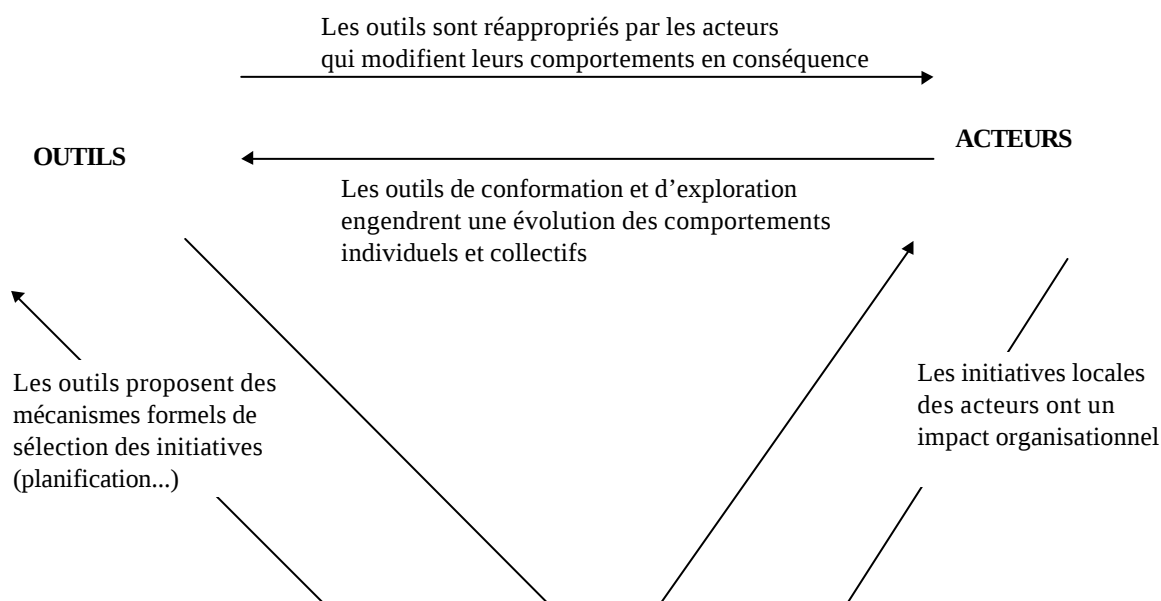
Afin que l'institutionnalisation prenne forme, la nouvelle vision est diffusée. Cette diffusion favorise la normalisation des comportements et assure ainsi l'apprentissage organisationnel. Pour faciliter cette diffusion, le leader se repose sur la hiérarchie intermédiaire. Celle-ci est alors réintroduite dans le processus de changement où elle va assumer une position proche de celle des légalistes au sens de Alter (90). Cette réémergence de la hiérarchie dans le jeu du changement n'est pas exempte de tensions et d'ambiguïtés. En effet, dans un premier temps, le leader est contraint d'écarter cette hiérarchie, pour laisser libre cours aux expérimentations individuelles (phase de déracinement). Cette mise à l'écart ne signifie pas une exclusion totale du processus

de changement mais un repositionnement par rapport aux autres acteurs de l'organisation. La hiérarchie n'a pas vocation ici à exercer son autorité mais peut contribuer directement au processus de changement au même titre que les autres acteurs organisationnels. Cette redistribution du pouvoir peut être source de résistances ou de passivité (la hiérarchie choisit de ne pas s'impliquer). Dans un second temps, la hiérarchie intermédiaire est appelée à jouer un rôle différent au cours de la phase d'ancrage du changement. Il est en effet nécessaire, pour capitaliser les apprentissages individuels et assurer l'apprentissage organisationnel de normer les comportements. Agissant comme vecteur de communication entre le leader et les autres acteurs organisationnels, la hiérarchie a la responsabilité d'expliquer les actions engagées par la direction et de diffuser les nouveaux modes de management. Elle contribue également à la communication ascendante en s'impliquant directement ou indirectement dans les groupes de travail élaborés par ses collaborateurs. Elle devient alors un levier puissant des idées ou initiatives développées par les autres acteurs organisationnels (les assister dans la formalisation des projets, leur donner une dimension stratégique, les défendre auprès de la direction).

Le rôle des légalistes

Très rapidement, le leader de l'entreprise Sulzer décide de court-circuiter la hiérarchie intermédiaire en la plaçant devant le fait accompli : les autres acteurs organisationnels ont entière latitude pour formuler des propositions. Toutefois, lorsque le leader ressent le besoin de standardiser les apprentissages individuels, il décide de réintroduire dans un nouveau rôle la hiérarchie intermédiaire. Celle-ci a désormais pour charge de diffuser la nouvelle vision de l'organisation et assurer la décentralisation des responsabilités (notamment via la création d'équipes semi-autonomes dans les ateliers). La hiérarchie se voit ainsi chargée d'informer le personnel sur les nouveaux projets (introduction du juste-à-temps) de lui expliquer les principes de sa mise en œuvre. Elle est également missionnée pour développer et canaliser la dynamique sociale collective à l'aide des chantiers de progrès.

Au terme de cette analyse, et via les études de cas présentées, on sait ainsi le rôle de l'interaction entre outils, acteurs et organisation dans la construction des apprentissages stratégiques lors d'un changement de type construit. Les modalités de cette articulation sont développées dans le schéma suivant :



Les outils, au fur et à mesure de leur introduction, sont contextualisés en vertu des caractéristiques organisationnelles	Les initiatives locales des acteurs font l'objet d'une sélection par l'organisation
---	---

ORGANISATION

Conclusion :

En essayant de travailler les liens entre acteurs, dispositifs de gestion et construction des apprentissages stratégiques, notre réflexion peut ouvrir modestement la voie à une analyse critique des théories de l'intervention en entreprise. Qu'elles relèvent des courants de la théorie des ressources, de l'entreprise apprenante, ou de l'apprentissage organisationnel, la plupart des recherches présentent en effet des traits communs qui en amoindrissent la validité et la portée théorique :

- la rareté des études de cas approfondies et l'absence de données longitudinales (Easterby-Smith, 97 ; Tsang, 97) constituent une faiblesse importante des recherches : ainsi les prescriptions souffrent-elles d'un manque de validation empirique ; de même les travaux sur l'apprentissage peinent ils à s'affranchir du concept même d'organisation, éludant la nature processuelle des phénomènes étudiés (Koenig, 94).

- le trait précédent est aggravé par le caractère non cumulatif des recherches (Tsang, 97).

- la focalisation par trop excessive sur le rôle des dirigeants donne une image très orientée des processus d'apprentissage : l'apprentissage serait nécessairement intentionnel, délibéré, vertueux. Le dirigeant endosse ici les habits du leader charismatique, à même de définir et de porter une vision stratégique explicite et de la diffuser dans les différentes strates de l'organisation en vertu du principe selon lequel « l'intendance suivra » (Berry, 83). Semblable représentation élude le caractère simultanément délibéré et émergent des stratégies. Pour Easterby-Smith (97) les recherches sur l'apprentissage organisationnel gagneraient tout autant à étudier des trajectoires d'échec et les phénomènes de blocage dans l'apprentissage.

- La hiérarchie intermédiaire doit également retrouver toute sa place dans l'analyse des phénomènes d'apprentissage, tant elle occupe une place privilégiée, à l'intersection entre les apprentissages de premier ordre (exploitation des régularités) et les apprentissages de second ordre (remise en cause des schémas d'action).

- Ce qui fait peut être le plus cruellement défaut aux travaux actuels sur l'apprentissage, c'est une théorie de l'intervention ainsi que le suggéraient déjà Argyris et Schön en 1978. Trop de recherches semblent en effet caractérisées par un a-

pragmatisme théorique (Hendry, 96). A. C. Edmonson (96) s'inscrit dans cette perspective qui soumet à l'analyse critique trois des principales théories de l'intervention en organisation : celles d'Argyris, de Schein et de Senge. Elle montre que toute théorie de l'intervention englobe une théorie de la performance organisationnelle. Pour Schein, une performance organisationnelle dégradée traduit des valeurs culturelles inconsistantes et des processus collectifs trop pauvres. Senge, privilégiant une approche systémique, attribue l'inertie organisationnelle à une perception erronée des relations de causalité. Argyris enfin insiste sur la nécessité d'un travail de dévoilement auprès des managers et de leurs « théories en usage », c'est-à-dire des hypothèses qu'ils mobilisent effectivement dans l'action et non celles dont ils pensent qu'elles sous-tendent effectivement leurs actions. Moins exclusives que complémentaires, ces approches représentent trois points de vue intéressants sur les mécanismes de changement et de l'apprentissage organisationnel. Le point de clivage le plus important concerne sans doute le statut et la position du chercheur par rapport aux acteurs internes avec qui il est engagé dans un processus de co-production de connaissance. Pour Schein, il est ainsi essentiel que le chercheur ne partage pas ses hypothèses et ses intuitions de manière prématurée, afin d'éviter que les managers n'instaurent des mécanismes de défense avant qu'une relation de confiance suffisante ait été enclenchée. Senge est dans une démarche pro active qui exclue d'emblée le recours à des tiers extérieurs (consultants) et reporte sur le chercheur la responsabilité d'impliquer les managers dans le diagnostic de leur propre système. Argyris est sans doute le plus affirmatif quant à la nécessité tant pour le chercheur que les acteurs internes d'être explicites sur leurs processus de raisonnements.

Références bibliographiques

- Alter, N., 95, « Peut-on programmer l'innovation ? », *Revue Française de Gestion*, n°103, Mars-Avril, pp 78-86.
- Argyris, C., 95, *Savoir pour agir: Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Interéditions, Paris.
- Argyris, C et Schön, 96, *Organizational Learning II - Théory, Method and Practrice*, Addison Wesley Publishing Company, USA.
- Arrègle, J. L., 95, « Le savoir et l'approche Ressource-Based : une ressource et une compétence », *Revue Française de Gestion*, n °105, Septembre-Octobre, pp 84-94.
- Barney, J., 90 « Firm ressources and sustained competitive advantage », *Journal of Management*, Vol. 17, n°1, pp 99-120.
- Daft, R. L., Weick, K. E., 84, « Toward a model of organizations as interpretations systems », *Academy of Management Review*, Vol. 9, n°2, pp 284-295.
- David, A., 96, « L'aide à la décision entre outils et organisation », *Entreprises et Histoires*, n°13, pp 9-26.
- David, A., 98, « Outils de gestion et dynamique du changement », *Revue Française de Gestion*, n°120, Septembre-Octobre, pp 44-59.
- Desreumeaux, A., 95, « Nouvelles formes d'organisation et évolution de l'entreprise », *Revue Française de Gestion*, Janvier-Février, n°116, pp 86-108.
- De Terssac, G., 92, *Autonomie dans le travail*, PUF.

- Duguid, P., 91, « Organizational learning and communities of practice : Toward a unified view of working, learning and innovation », *Organization Science*, Vol. 2, n°7, pp 40-57.
- Easterby-Smith, M., 97, « Disciplines of organizational learning : Contributions and Critiques », *Human Relations*, Vol. 50., n°9, pp 1085-1113.
- Edmonson, A., 96, « Three Faces of Eden : the persistence of competing theories and multiple diagnoses in organizational intervention research », *Human Relations*, Vol. 49, n°5, pp 571-595.
- Ghérardi, S., 99, « Learning as problem-driven or learning in the face of mystery ? » *Organization Studies*, Vol. 20 n°1, pp 101-124.
- Gioia, D. A., Chittipeddi, K., 91, « Sensemaking and Sensegiving in Strategic Change Initiation », *Strategic Management Journal*, Vol. 12, pp 433-448.
- Giordano, Y., 95, « Communication d'entreprise : faut-il repenser les pratiques managériales ? », *Revue Française de Gestion*, Décembre 94/Janvier 95, pp 49-61.
- Giroux, N. et Giordano, Y., 98, « Les deux conceptions de la communication du changement », *Revue Française de Gestion*, n°120, Septembre-Octobre, pp 139-151.
- Grimand, A. (2000), « L'entreprise apprenante : une conceptualisation inachevée ? », *Revue Française de Gestion*, à paraître.
- Grimand, A. et Vandangeon-Derumez, I., 99, « L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle : vers une nouvelle conduite des processus de changement », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n°31-32-33, Mai-Octobre 99, pp 108-126.
- Hamel, G., et Prahalad, C. K., 90, « The Core Competence of the Corporation », *Harvard Business Review*, n°68, May-June, pp 79-91.
- Hamel, G. et Prahalad, C.K., 89, « Strategic Intent », *Harvard Business Review*, pp 63-76.
- Hendry, C., 96, « Understanding and creating whole organizational change through learning theory », *Human Relations*, Vol. 49, n°5, pp 621-641.
- Huselid, M.A., Jackson, S.E. et Schuler, R.S., 97, « Technical and strategic human resource management effectiveness as determinants of firm performance », *Academy of Management Journal*, Vol. 40, n°1, pp 171-188.
- Kim, D.H., 93, « The link between Individual and Organizational Learning », *Sloan Management Review*, Fall, pp 37-50.
- Koenig, G., Thietart, R.A., 94, « Contrôle Limité et Changement dans les organisations multidivisionnelles », 3^{ème} Conférence Internationale de Management Stratégique, Mai, Lyon.
- Koenig, G., 96, *Management stratégique : paradoxes, interactions et apprentissages* Nathan, Paris, 2^{nde} édition.
- Kofman, F., Senge, P., 93, « Communities of Commitment : The Heart of Learning Organizations », in *Learning Organizations*, ed. By Chawla, S. et Renesch, S., pp 15-43.
- Kops, J. W., 93, « Managers as self-directed learners. Findings from the public and the private sector organizations », in Long H. B. associates (Eds), *Expanding horizons in self-directed learning*, pp 71-86.
- Lewin, K., 51, « Décisions de groupe et changement social » in Levy, S. (Ed.), *Psychologie sociale. Textes fondamentaux.*, Paris, Dunod, pp 498-519.

- March, J.C., 91, « Exploration and Exploitation in Organizational Learning », *Organization Science*, Vol. 2, pp 71-87.
- Martinet, A.C., 97, « Le changement du point de vue de la pensée stratégique », papier de recherche EURISTIK, n°2, IAE Lyon 3.
- Moison, J. C., 97, « Du mode d'existence des outils de gestion », *Actes du séminaire Contradictions et Dynamique des Organisations*(CONDOR), Séance du 23 janvier, pp 7-37.
- Nelson, R. et Winter, S.G., 82, *An Evolutionary Theory of Economic Change*, Harvard University Press.
- Nonaka, I., 88, « Toward Middle-Up Down Management : Accelerating Information Creation », *Sloan Management Review*, Vol. 29., n°3, Spring, pp 9-18.
- Nonaka, I., 94 « A Dynamic Theory of Knowledge Creation », *Organization Science*, Vol. 5, n°1, pp 14-37.
- Porter, M.E., *Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors*, Free Press.
- Rolls, J., 93, « The transformational Leader : The Wellspring of the Learning Organization » in *Learning Organizations*, Ed. By Chawla, S. et Renesch, J., pp 101-108.
- Schein, E., 85, *Organizational Culture and Leadership* Joey-Bass.
- Senge, P., 90, « The Leader's New Work : Building Learning Organizations », *Sloan Management Review*, Fall, pp 7-23.
- Tarondeau, J. C., 98, *Le management des savoirs*, Coll. « Que sais-je ? », PUF.
- Tsang, R.W., 97, « Organizational learning and the learning organization : a dichotomy between descriptive and prescriptive research », *Human Relations*, Vol. 50, n°1, pp 73-89.
- Tsoukas, H., 96, « The firm as distributed knowledge system : a constructionist approach », *Strategic Management Journal*, Vol. 17., pp 11-25.
- Vacquin, H. 90, « Changer de changement », *Droit social*, n°2, Février, pp 147-148.
- Vandangeon-Derumez I., 98, *La dynamique des processus de changement*, Thèse pour le doctorat es sciences de gestion, Université Paris-Dauphine, 23 mars 1998.
- Weick, K.E., 95, *Sensemaking in Organizations*, Sage.
- Wright, P.M., Mac Mahan, G.C. et Mc Williams, A., 94, « Human Ressources and Sustained Competitive Advantage : A resource-Based Perspective », in *International Journal of Human Ressource Management*, Vol. 5, n°2., pp 301-326.

