

# Transformer, c'est aussi (dés)apprendre

Par **Patrick Gilbert**, professeur, Institut d'administration des entreprises de Paris, Université Panthéon-Sorbonne • gilbert.iae@univ-paris1.fr

Les réorganisations ponctuent désormais la vie des organisations de toutes tailles et de tous les secteurs. Un temps à l'abri de ce phénomène, les organisations publiques n'échappent plus aux « forces qui façonnent l'organisation et le travail » (Rondeau, 2002). Transformer une organisation est une opération souvent complexe et risquée. Les écueils sont nombreux et leurs conséquences sur la performance peuvent être funestes. En cas d'échec, la réorganisation fragilise le fonctionnement et déstabilise les employés. Même en cas de succès, elle reste délicate. Vivre un changement majeur n'est jamais facile, ni pour la haute direction, ni pour les employés à la base de l'organisation.

Cet article voudrait être un apport à la compréhension de ce phénomène. Son point de départ repose sur l'hypothèse que la qualité des apprentissages collectifs réalisés dans le cours même du changement conditionne le bon fonctionnement des organisations transformées. Situé au croisement de l'apprentissage et du changement organisationnel, il postule que ces deux domaines sont fortement liés. Or, la pratique n'accorde que peu d'attention à ce point; changement et apprentissage sont habituellement pensés dans des temporalités et dans des lieux distincts, gérés par des acteurs différents. Comment réunir ce qui se présente *a priori* comme dissocié pour assurer un bon fonctionnement des organisations restructurées?

Pour éclairer cette question, nous nous inscrivons dans le cadre d'une approche processuelle du changement organisationnel (Giroux et Dumas, 1997; Starbuck, 1983; Tsoukas et Chia, 2002; Weick et Quinn, 1999), en nous intéressant spécialement au lien entre les décisions prises par les acteurs, l'apprentissage collectif et la structuration de l'organisation. Ce point de mire nous conduira à mettre en évidence une dimension cruciale de l'apprentissage dans les

réorganisations: le désapprentissage (des routines organisationnelles, des anciennes normes, des anciens savoirs pratiques). Le désapprentissage n'est pas l'inverse de l'apprentissage, mais son complément obligé. C'est la condition pour ouvrir la voie aux nouvelles cartes mentales (Hedberg, 1981), à la construction des significations et des compétences nécessaires au fonctionnement des organisations transformées. En ce sens, transformer c'est d'abord désapprendre.

## ■ DANS L'ANGLE MORT DES RÉORGANISATIONS

### Réorganiser : agir sur la structure

Pour cerner le phénomène que constitue une réorganisation et approfondir la compréhension de ses dimensions organisationnelle et humaine, la notion de structure constitue un point d'entrée stimulant. Depuis les travaux précurseurs de l'École des relations humaines, l'analyse des organisations distingue une structure formelle d'une structure informelle. Denis et Valette, dans leur introduction à un volume sur les restructurations hospitalières (Contandriopoulos et autres, 2005), reprennent, en l'enrichissant, cette distinction en nous invitant à aborder les réorganisations selon un double point de vue: celui de la structure formelle, identifiable par un ensemble d'attributs (organigramme, procédures, normes écrites de fonctionnement) et celui de la « structure des échanges », résultante d'un ensemble d'interactions entre acteurs.

La première perspective, celle de la structure formelle, correspond à l'approche classique. Elle porte sur le partage explicite des activités et des responsabilités. Dans ce cas, « réorganisation » signifie modification de la division du travail, déplacement des lieux d'exercice de l'autorité, changement des mécanismes de coordination, transformation de l'équilibre intégration/différenciation. Les formes concrètes de cette réorganisation sont multiples. Citons, par

exemple, l'externalisation d'activités, la fermeture ou le déplacement physique de services, la suppression d'un échelon hiérarchique, la mise en place d'un management par projet et le déploiement d'un système de gestion intégré.

La seconde perspective emprunte à la sociologie interactionniste, notamment aux travaux de Crozier et Friedberg. Selon Denis et Valette (Contandriopoulos et autres, 2005), la structure des échanges est la résultante d'un ensemble d'interactions entre acteurs qui définissent à la fois l'intensité des échanges, la nature de ce qui circule dans ces interactions et le mode d'interaction (plus ou moins conflictuel, plus ou moins coopératif). Ici, parler de réorganisation c'est évoquer les changements introduits dans les relations entre acteurs individuels ou collectifs: des ententes de collaboration entre équipes de travail sont modifiées, des services alliés deviennent concurrents ou, à l'inverse, des entités qui s'ignoraient trouvent avantage à coopérer.

L'opposition historique entre le formel et l'informel est certes réductrice. Les deux structures s'entrelacent. Elles sont moins en opposition qu'en interaction. Pour nous, leur convergence dépend d'une autre réorganisation, moins évidente, celle des apprentissages. Dans cette perspective, transformer une organisation résulte d'un processus d'apprentissage individuel et collectif.

Les réorganisations supposent chez les individus un changement des représentations et des conduites professionnelles pour s'ajuster aux nouvelles modalités d'interaction découlant de la transformation du travail. L'apprentissage ne peut donc être pensé comme celui de sujets isolés, mais plutôt comme celui d'un système plus vaste qui inclut les relations à autrui et l'intersubjectivité (Marc et Picard, 2003).

Dans cette perspective, une réorganisation peut être perçue comme une transformation des rapports entre groupes sociaux dans laquelle se confrontent deux formes de régulation sociale (Reynaud, 1988 et 2003): la régulation de contrôle, qui détermine l'énoncé et l'exécution des nouvelles règles « officielles » (le formel) et la régulation autonome, qui cherche à faire valoir des pratiques informelles. C'est dans l'acceptation d'une confrontation entre ces deux régulations, afin

d'aboutir à une « régulation conjointe », un compromis alliant règles formelles et règles implicites (Reynaud et Reynaud, 2000), qu'émergeront les nouveaux fonctionnements. Cette troisième perspective de type interactionnel s'appuie sur le débat, la gestion de la mise en commun et la capitalisation des expériences.

### Les modalités d'apprentissage

La littérature qui s'attache au lien entre organisations et compétences a établi qu'une organisation n'est pleinement efficiente que si les individus et les groupes qui y participent ont développé les compétences nécessaires à son fonctionnement (Amadiou et Cadin, 1996; Zarifian, 1993). Comment se réalisent ces apprentissages? Trois différentes réponses sont envisagées.

La première, la plus classique, relève d'une planification des acquisitions par laquelle on délimite *a priori* le contenu des apprentissages requis. Cette approche est cohérente avec la théorie configurationnelle qui suppose que la structure d'une organisation implique deux traits essentiels: la décomposition d'un objectif global en tâches et l'intégration de celles-ci pour réaliser une performance organisationnelle efficace. L'objectif global est le fonctionnement d'une organisation prescrite et le développement des apprentissages apparaît alors comme une tâche, au service de cet objectif, dans le cadre d'une régulation de contrôle (Reynaud, 1988). L'acquisition de nouvelles compétences est alors, pour l'essentiel, la responsabilité d'une composante de la technostrucure.

Une deuxième façon de penser les apprentissages collectifs s'en remet à la créativité des individus et des groupes, à l'informel, à l'ajustement mutuel, bref à la régulation autonome. *A minima*, il y a toujours un apprentissage spontané ou « naturel ». Il est admis que la confrontation à des situations nouvelles enrichit l'expérience de ceux qui les vivent. En situation d'apprentissage spontané, les individus et les groupes interagissent au quotidien avec leur nouvel environnement social et physique et acquièrent, chemin faisant, par un processus d'éducation informelle, des connaissances, des savoirs et des compétences. Ce que l'individu et le groupe ont appris est produit dans l'action et ne peut donc être défini qu'*a posteriori*.

Une troisième voie ne s'oppose pas à l'apprentissage spontané, mais s'articule avec lui. Elle est en accord avec les définitions données par les spécialistes de l'apprentissage organisationnel, notamment Senge (1994) qui indique : « apprendre dans les organisations signifie tester continuellement les expériences faites et transformer ces expériences dans une connaissance qui soit partagée dans l'ensemble de l'organisation et pertinente pour ses buts ». Il apparaît à l'expérience que cette troisième voie, conjuguant formel et informel, sans doute plus exigeante, est rarement explorée dans les faits.

Cette troisième voie que nous avons particulièrement auscultée met en évidence un phénomène quelque peu surprenant : ce qui est le plus difficile dans l'apprentissage... c'est le désapprentissage, c'est-à-dire l'abandon des compétences passées, fruits d'apprentissages désormais non seulement inutiles, mais surtout sources d'inertie face à une nouvelle organisation avec de nouveaux enjeux.

Nécessaires au déroulement du processus de réorganisation, les apprentissages collectifs constituent bien une véritable ressource, non pas une ressource allouée à un moment donné (un input dans un système productif), mais une ressource directement issue de la dynamique de réorganisation. Puisque tel est le cas, cette ressource ne doit-elle pas, comme les autres ressources, être évaluée ? C'est à tout le moins la conviction des deux organisations étudiées, le service Métro de la Régie autonome des transports parisiens (RATP) et une caisse régionale d'épargne, pour lesquelles nous avons conduit une démarche d'« intervention évaluative » (voir encadré).

Souignons, si besoin est, que de telles démarches ne sont pas habituelles, car elles sont en rupture avec l'image d'assurance que se donnent souvent les organisations engagées dans des transformations lourdes.

## UNE DÉMARCHE D'INTERVENTION ÉVALUATIVE

Dans le domaine de l'administration des organisations, évaluer consiste fondamentalement à porter un jugement de valeur sur une pratique en vue d'aider à la prise de décision. Ce jugement peut relever de l'application de critères et de normes ou s'élaborer à partir d'un type de recherche-action, la « recherche-intervention » (Plane, 2002) dans laquelle se développera une « intervention évaluative » (Gilbert, 2004).

Inscrite dans la tradition ouverte par la psychosociologie, cette dernière élabore des connaissances fondamentales au cœur de l'action. C'est une démarche de recherche que l'on veut à la fois utile pour les acteurs de terrain et génératrice de connaissances. Elle consiste pour le chercheur à pénétrer l'organisation étudiée, non comme un observateur détaché des contingences de l'action, mais comme un acteur d'une démarche visant un changement de ses processus de gestion (Savall et Zardet, 2004) en interaction avec les membres de l'organisation (Girin, 1986). Elle trouve pleinement sa légitimité lorsque les connaissances théoriques disponibles peuvent éclairer l'action, mais ne s'avèrent pas suffisantes pour apporter aux acteurs de terrain des réponses concrètes afin de gérer les situations rencontrées.

Envisagée dans le cadre de l'apprentissage organisationnel et plus particulièrement de son orientation cognitive (Huber, 1991 ; Fiol et Lyles, 1985), l'évaluation n'est pas un résultat final, mais une ressource de développement. Comme telle, elle suppose un partenariat entre le chercheur intervenant et l'entreprise. L'intérêt d'une évaluation conjointe est d'aider à résoudre des problèmes d'imputation dans l'appréciation de l'efficacité des actions réalisées, d'assurer la complémentarité des initiatives d'amélioration et de soutenir les efforts de développement, en prenant le parti de mettre en relation les sujets d'apprentissage, tous partageant des processus d'acquisition, d'interprétation, de diffusion et de maintien des connaissances (Huber, 1991, p. 89).

Pour progresser dans la compréhension du rôle des apprentissages collectifs dans les réorganisations, et parmi les travaux que nous avons conduits depuis le milieu des années 1990<sup>1</sup>, nous avons privilégié deux terrains d'enquête pour lesquels nous avons un recul d'une dizaine d'années<sup>2</sup>. Le premier porte sur la transformation du service d'exploitation du métro parisien à la RATP (près de 20 000 agents dans le métro). Le second s'applique à la fusion d'établissements régionaux relevant du réseau des caisses d'épargne (environ 40 000 employés dans les caisses régionales<sup>3</sup>). En première approche, ces cas ont peu de points communs : ils diffèrent tant par le secteur d'activité que par la nature de la réorganisation opérée. C'est pourquoi il est intéressant de les comparer. Car au-delà des différences qui superficiellement les opposent, les phénomènes d'apprentissage qu'on y découvre sont très similaires. Ces cas s'apparentent aussi sur deux points au moins : tout d'abord, ils ne

<sup>1</sup> Ces recherches-interventions se sont essentiellement déroulées dans le cadre de l'association Entreprise et Personnel, un institut d'études et de conseil regroupant environ 150 organisations adhérentes.

<sup>2</sup> Ce recul nous permet de citer nommément les entreprises concernées, car les réorganisations évoquées et les problèmes soulevés par leur mise en œuvre appartiennent désormais à l'histoire.

<sup>3</sup> Les caisses d'épargne constituent un sujet d'étude très prisé par les historiens. Pour une introduction au sujet, on peut notamment lire l'excellent ouvrage de Daniel Duet (2004).

répondent pas à des restructurations ayant entraîné des réductions sévères d'effectifs; ils se situent donc un peu à l'écart du mouvement général de *downsizing*.

Ensuite, dans les deux cas, les entreprises, sensibles à la dimension humaine des réorganisations, s'efforçaient d'être attentives à cette dimension et de réussir le changement en mettant en œuvre des formes d'apprentissage organisationnel. Après six mois de fonctionnement, le service Métro de la RATP, inspiré par une pédagogie originale de la métamorphose organisationnelle (David, 1995), voulait tirer les enseignements utiles d'une phase d'expérimentation avant de décider d'étendre son nouveau modèle d'organisation. Composante d'un réseau revendiquant explicitement, et ce depuis son origine (Duet, 2004), une « ambition de progrès social », la caisse régionale d'épargne dans laquelle nous sommes intervenus voulait mettre sur pied des actions de préparation à l'affectation dans la nouvelle organisation.

## ■ TIRER LES LEÇONS DE L'EXPÉRIENCE

### Le design « en trop plein » et l'accent sur la régulation de contrôle

La préférence habituelle dans le changement organisationnel pour les *modus operandi* linéaires au design rassurant est bien connue. Mais dans une succession normée d'étapes, il est difficile de définir la place qu'occuperaient les apprentissages collectifs. Tout au plus leur accorde-t-on un intérêt dans la phase d'intégration quand il s'agit de mettre en œuvre la nouvelle organisation.

Par exemple, on s'appuiera sur des référentiels de compétences pouvant découler eux-mêmes d'une analyse du travail prescrit et, en amont, d'organisations cibles. Dans le prolongement de cette analyse, on élaborera des stages de formation destinés à préparer aux nouveaux rôles professionnels. Construire des référentiels collectifs sur le travail ne manque pas d'intérêt et il existe désormais sur le sujet un savoir-faire établi et des réflexions de fond. Mais la dimension prospective de tels référentiels, ici essentielle, est problématique.

En effet, comment formuler ce que les employés devront mobiliser dans une situation future dont les contours resteront flous jusqu'à ce que les activités soient effectivement exercées? Limité par la méconnaissance d'un travail dont le mode de réalisation est, pour une large part, en construction, on est tenté de se centrer sur les seuls aspects techniques du changement organisationnel (les nouvelles procédures, les nouveaux outils).

Implicitement, cette approche présuppose que le groupe dirigeant a le pouvoir non seulement d'imposer les arrangements structurels préférés aux autres acteurs organisationnels, mais d'en prévoir les conséquences sur les conduites individuelles. Ce qui est loin d'être le cas (voir encadré). Comme des chercheurs ont pu l'observer lors des fusions et des acquisitions, il peut exister un écart notable entre « le changement que la direction veut faire » et « le changement qui se fait » dans les interactions entre les participants à la réorganisation (Giroux, 1999; Giroux et Dumas, 1997).

Malgré son apparente rigueur et l'aura technique dont elle bénéficie, cette approche rencontre donc de réelles limites. Appliquer systématiquement une nouvelle couche d'apprentissage sur des apprentissages obsolètes risque d'être peu opératoire. Les nouvelles acquisitions ne tiendront guère face aux vieilles habitudes de travail, aux routines organisationnelles et aux aléas du changement.

## UNE FUSION (HYPER)PLANIFIÉE DANS UNE CAISSE D'ÉPARGNE

Dans les années 1980, ce réseau d'établissements de crédit sans but lucratif est devenu progressivement un acteur à part entière du système financier français. Au début des années 1990, des évolutions sont encore nécessaires pour parvenir à la modernisation souhaitée par la direction du réseau. Celle-ci engage une étude approfondie pour préparer un plan global de reconfiguration ayant pour finalité de simplifier et de concentrer les responsabilités. Au cours des années 1990, les caisses d'épargne amorcent des fusions d'établissements implantés localement, afin d'accroître les potentialités commerciales et financières. Le nombre de caisses passe successivement de 463 (en 1983) à 186 (fin 1990), puis à 34 (en 1997).

Depuis 1999, selon un modèle d'organisation similaire à celle d'autres réseaux coopératifs, les caisses sont fédérées autour de leur organe central, la Caisse nationale des caisses d'épargne, tête de réseau et banque centrale du groupe, et de la Fédération nationale des caisses d'épargne, instance de représentation des caisses et des sociétaires. Le réseau des caisses d'épargne demeure la seule banque à se voir confier des missions d'intérêt général. En effet, une partie des résultats des caisses est affectée au financement de projets d'économie locale et sociale, à la gestion desquels sont associés leurs administrateurs.

Une banque régionale (900 personnes environ) plus particulièrement étudiée avait été constituée, au stade où nous l'avons observée, par le regroupement de trois établissements d'implantations départementales. La méthodologie adoptée pour la conduite du changement reposait sur un schéma relativement linéaire et très formalisé, dont les grandes phases étaient les suivantes :

- État des lieux
- Cadrage des options stratégiques (les grandes orientations)
- Description de l'organisation cible :
  - Missions et responsabilités
  - Modélisation des processus d'affaires
  - Définition de l'organisation des métiers (regroupement des fonctions et des activités *front* et *back office*, dimensionnement des équipes, organigramme, etc.)
- Mise au point de référentiels de compétences détaillés par métiers
- Entretiens individuels avec les employés
- Allocation des ressources dans la structure selon la base des écarts constatés entre les compétences requises et les compétences acquises
- Mise en place de stages de formation pour permettre l'adaptation aux nouveaux emplois

Cette planification des apprentissages a connu une série de difficultés. Nous laisserons de côté les plus classiques comme le problème résultant de l'inadaptation du calendrier de la formation avec la temporalité de l'action (le stage qui, programmé trop tôt ou trop tard, ne délivre pas les compétences attendues), pour évoquer un phénomène moins évident.

Lors des fusions de caisses, la proximité relationnelle entre l'encadrement, les services fonctionnels et les équipes à la base se réduit, en raison de l'effet de taille et d'une dissémination géographique des équipes. La supervision directe perd de son efficacité, car l'autorité ne peut plus s'exercer à la voix et au regard. Cela implique de travailler autrement, de construire de nouveaux modes de régulation, tant en ce qui concerne la supervision des équipes que la gestion des personnes. La situation où un cadre est appelé à coordonner les activités d'employés se trouvant dispersés sur deux ou trois sites est habituelle. L'observation montre que les réponses à cette situation sont diverses et qu'elles tendent le plus souvent à préserver la supervision directe en maintenant une proximité physique entre la hiérarchie et ses subordonnés, d'où des déplacements fréquents des uns et des autres et une forme de désordre.

Cette prise de distance obligée des superviseurs par rapport à leurs équipes introduit des exigences plus fortes en ce qui a trait à toute une gamme de compétences individuelles (gestion du temps, organisation personnelle, hiérarchisation des priorités, etc.). Celles-ci ne peuvent être valablement constituées sans désapprentissage de schémas anciens, sans remise en question des croyances qui inspiraient les comportements managériaux dans la précédente organisation.

### Le design « en creux » et l'organisation lacunaire

Une nouvelle organisation peut être qualifiée d'« organisation lacunaire » lorsqu'à l'opposé de l'« organisation en trop plein », elle est définie par soustraction d'éléments de l'organisation antérieure jugée trop bureaucratique. On veut retirer tout ce qui paraissait générateur de rigidité. En particulier, on réduit sensiblement le poids des tâches prescrites,

on supprime nombre de procédures jugées tatillonnes. Le projet organisationnel n'est que partiellement construit à l'origine, laissant à chacun des responsables la charge de définir au fur et à mesure les pratiques professionnelles les mieux adaptées. Dans ce cas, si les objectifs et les objectifs globaux sont précisés, les tâches et les procédures d'application ne le sont que partiellement.

Par essais, erreurs et réajustements, les employés tentent de faire face à des situations pour lesquelles le travail n'a pas été dicté. Ils y parviennent tant bien que mal. Et la variété des réponses face à une même situation-problème peut rendre difficiles le travail collectif et les coopérations. Mais la haute direction, engagée dans une démarche pensée comme participative se fait fort de produire des règles de conduite chemin faisant, à partir de l'expérience de terrain.

Ce choix de conduite du changement n'est pas le plus habituel. On peut le comprendre : il est plus exigeant et plus contraignant de mettre en place des dispositifs qui supposent l'acceptation de l'expérimentation et donc celle de l'incertitude (Huber, 1991) ainsi que des jeux politiques qu'elle entraîne (Glynn, Lant, Milliken, 1994).

Dans le cas de l'entreprise de transport (voir encadré) et plus précisément pour l'une des deux lignes expérimentales, un groupe de suivi avait été réuni. Cette analyse avait conduit les participants à s'interroger sur l'organisation du travail, sur les règles et les procédures qui l'accompagnent, sur les dispositifs techniques en cours ainsi que sur les choix de management qui s'appliquent, en relation avec les difficultés rencontrées pour faire fonctionner la nouvelle organisation. Ce groupe de suivi constituait une tentative d'apprentissage par l'erreur, rejoignant la préconisation de Sitkin (1995). Mais, en raison du caractère inhabituel, et sans doute un peu déroutant, de débats dans lesquels les questions exprimées n'appelaient pas de réponses simples, la direction de la ligne avait, au bout de quelques semaines, décidé d'y mettre fin.

Ce constat va dans le sens des travaux d'Argyris (1994) qui relate l'implantation d'un programme de qualité totale dans lequel les employés ont rapidement proposé des améliorations pertinentes : ils savaient

ce qu'il fallait faire mais on ne leur avait jamais demandé leur avis, car on ne voulait pas vraiment corriger la situation. Argyris (1994) montre que l'apprentissage est une forme de changement et la réorganisation implique des modifications aux relations de travail et de pouvoir. Cela n'est donc pas un changement anodin.

On voit les limites d'une telle approche : la direction peut difficilement s'en remettre à la seule spontanéité des acteurs pour construire la nouvelle organisation. Lorsqu'elle tente, par une « organisation lacunaire », d'en faire un design incomplet espérant récupérer ensuite de manière plus ou moins instrumentale ce savoir, elle peut, comme le souligne Giroux (2006), tuer la créativité des réseaux locaux de savoir. Livrés à eux-mêmes, dans une organisation floue et mouvante, les employés se cramponnent d'autant plus aux routines de travail qu'elles représentent le seul îlot de stabilité dans un océan d'incertitudes.

## UN MÉTRO PARISIEN « ORIENTÉ VERS LE CLIENT »

La situation qui prévalait dans les stations du métro parisien jusqu'à la fin des années 1980 était celle d'un système de travail fortement hiérarchisé et structuré par une abondante réglementation et des procédures laissant peu de place à l'initiative. Les employés, agents de station de qualification unique, étaient affectés suivant une logique habituelle dans les grandes bureaucraties : les agents les plus nouveaux et les moins expérimentés occupent les postes les moins prisés. Les stations étaient exploitées en fonction de leur taille avec un ou plusieurs agents selon des modalités d'organisation du travail uniforme.

La modernisation, lancée au début des années 1990, s'inscrit dans la mise en œuvre d'une décentralisation et des inflexions managériales qui l'accompagnent : autonomie reconnue aux lignes en tant qu'unités opérationnelles, mise en place de métiers de développement, rôle confié à la maîtrise en matière d'évaluation du personnel. L'entreprise, dans laquelle primait jusqu'alors une logique de gestion technique et administrative de l'offre de transport collectif, s'engage dans une stratégie d'« orientation client » visant à adapter l'offre aux besoins et aux attentes de ses usagers.

De nouvelles transformations sont entreprises afin d'améliorer la qualité du service offert aux voyageurs. Pour atteindre cet objectif, la direction de l'entreprise mise à la fois sur le développement et la modernisation des moyens techniques et sur la mise en place d'une organisation dont la souplesse permettrait de diversifier l'offre de service. La réorganisation s'effectue à effectif constant.

Les responsables des lignes seront décentralisés en partie sur des secteurs regroupant un ensemble de stations sous l'autorité d'un cadre et d'agents de maîtrise polyvalents. Chaque station sera équipée d'interphones, de caméras, de télé-afficheurs et de distributeurs automatiques de titres de transport. Des agents de station, ainsi « libérés » de la vente, pourront participer à des équipes mobiles

patrouillant dans un secteur. Des centres de liaison seront créés avec des moniteurs de télésurveillance et des équipements de communication (liaisons radio avec des équipes mobiles, avertisseurs d'alarme, etc.). Compte tenu de l'ampleur du changement envisagé, du coût des investissements et de la rupture culturelle qu'il représente, le parti est pris d'expérimenter le projet sur deux lignes considérées comme représentatives du réseau.

Dans cette phase expérimentale, les fonctions sont volontairement peu précisées. Si les objectifs et les objectifs globaux sont fixés, les tâches et les procédures d'application ne le sont que partiellement. Chacun des responsables a la charge de définir au fur et à mesure les pratiques professionnelles les mieux adaptées. La vente de billets, autrefois centrale, n'est plus que l'un des rôles à tenir. L'agent de station intervient désormais en milieu ouvert, en relation avec les agents de conduite et les clients ; aux prises avec des situations comportant une part d'inattendu, il doit s'adapter à l'événement.

Les vides dans la définition de l'organisation en creux étaient censés être remplis par les initiatives des agents. Or ce que l'on constate est souvent fort différent. Les agents privilégient les comportements qu'ils connaissent et, sauf directives contraires, retournent aux pratiques ou aux situations professionnelles antérieures. Par exemple, le travail à deux au guichet de vente, forme de travail éprouvée, tend à perdurer : tout naturellement, un agent d'équipe mobile rejoint l'animateur de station qui lui en fait la demande pour reconstituer le couple « chef de station-receveur » de l'ancien modèle d'organisation. C'est une situation pour laquelle les employés disposent d'un panel de réponses solidement constitué. Par voie de conséquence, les rôles que l'on voulait promouvoir ne sont pas assurés ou le sont mal (faible présence des équipes mobiles sur le terrain). Le nouveau modèle d'organisation s'avère, en définitive, peu efficace.

## ■ UNE DYNAMIQUE DU CHANGEMENT COLLECTIF À GÉRER

### Les routines organisationnelles et le rôle du désapprendre

Changer, c'est échapper à la loi de la répétition. Le changement organisationnel ouvre à l'inconnu, à l'aventure et au risque. C'est l'effet combiné de la nouveauté et de l'insécurité qui crée la réticence à changer. Toute situation de changement véhiculera donc son cortège d'incertitudes et avec elles une inquiétude plus ou moins vive : crainte pour l'individu de perdre pied, doute quant à sa capacité à maîtriser de nouveaux instruments de travail, peur de la déqualification, etc. Quand le changement se développe dans de nombreuses directions, il est source d'ambiguïté et de souffrance. Il est alors difficile pour les individus comme pour les organisations d'établir des relations causales pertinentes entre les actions conduites et les modifications qu'ils perçoivent dans l'environnement (Lant et Mezias, 1992).

Les individus n'inventent pas spontanément des modes d'action adaptés aux nouvelles organisations, pas plus que ces dernières n'engendrent automatiquement les comportements qui leur seraient nécessaires pour fonctionner. La tendance dominante est de s'inspirer directement des conduites professionnelles qui ont fait leur preuve dans le modèle d'organisation antérieur. Ce phénomène a été repéré dans des circonstances fatales. Dans l'étude de l'accident le plus grave de l'aviation civile, qui s'est déroulé à l'aéroport de Tenerife en 1977, Weick (1990) montre qu'en situation d'incertitude, les acteurs tendent à revenir à leurs anciennes manières de faire.

Cela n'a rien d'étonnant. Dans une situation de changement, il est normal de reproduire les comportements réflexes, ceux dont on a l'expérience. Les acteurs privilégient les réponses qu'ils connaissent et, sauf indications contraires, retournent aux pratiques qu'ils maîtrisent bien. Une organisation peut d'ailleurs être vue comme une articulation de routines (des règles, des habitudes, des conventions...) qui permet à une entreprise de fonctionner de manière satisfaisante, sans avoir à réinventer ce qu'il faut faire à chaque moment. Cependant, la transposition simple de solutions familières à des situations nouvelles peut se révéler totalement inefficace. Ceci marque les limites d'un apprentissage spontané, surtout lorsque celui-ci s'élabore sur des bases uniquement individuelles.

Les événements nouveaux et inhabituels ne sont pas naturellement des sources d'apprentissages. Il n'y a apprentissage que si les individus et les groupes ont acquis les ressources leur permettant d'affronter de tels événements. Cette capacité n'est pas innée. Elle dépend beaucoup des moyens d'accompagnement mis en œuvre par l'entreprise.

En leur absence, le risque majeur est la création de situations d'inadaptation. Le principal défi, celui des compétences, est lié à l'obsolescence qui frappe des employés insuffisamment préparés lorsqu'une nouvelle organisation est mise en place. De nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire sont nécessaires au fonctionnement efficace de la nouvelle organisation. Les unes et les autres ne peuvent être donnés complètement *a priori*. L'immersion dans le changement organisationnel peut les faire émerger,

pour autant qu'ils soient confortés par un apprentissage réflexif.

Dans le métro parisien, la transformation de l'organisation formelle ne s'accompagne pas *de facto* d'une modification des fonctionnements collectifs non pas seulement, comme on le dit souvent, parce que des individus résisteraient au changement, mais parce que faute de mieux, ils s'efforcent de réactiver les apprentissages antérieurement acquis, sans renouvellement de leurs investissements cognitifs.

Dans le cas de la caisse d'épargne, les mécanismes en jeu nous semblent similaires. Pas plus que les opérateurs de la RATP, les managers des caisses régionales n'inventent spontanément des réponses adaptées aux nouvelles situations. Ici encore, la tendance à l'œuvre est bien celle de la reproduction.

Les deux cas illustrent donc, chacun à leur manière, l'existence de routines organisationnelles qui jouent un rôle aussi important dans le fonctionnement des organisations que dans leur difficulté à évoluer. Les changements organisationnels ont rendu obsolètes les apprentissages passés qui peuvent entraver le fonctionnement de la nouvelle organisation. Les compétences clefs de jadis peuvent devenir des *core rigidities* qui inhibent l'innovation (Leonard-Barton, 1992). Preuves d'un apprentissage réussi, les routines organisationnelles ont obtenu une légitimité organisationnelle, si bien qu'elles tendent à se perpétuer et s'avèrent difficiles à changer. Elles se constituent en forme de mécanismes de défense, en routines défensives (Argyris, 1985). Lorsque les acteurs font face à des problèmes difficiles et embarrassants, ils cherchent à puiser leurs tentatives de solutions dans le répertoire des compétences existantes, même si elles sont inappropriées.

Cette observation nous conduit à mettre l'accent sur le désapprentissage. À l'instar de Durand (2000), nous constatons que le plus difficile pour les acteurs est de se désengluier de schémas de pensée devenus facteurs d'inertie. Cette dimension est rarement prise en compte dans les programmes de formation. Pourtant, il est délicat de superposer des couches de savoir de nature différente, sans traiter auparavant les couches antérieures. «L'apprentissage par le désapprendre» (Hedberg, 1981) est indispensable lorsque l'organisation fait face à un changement d'envergure. Si

cette exigence a bien été pensée par certains auteurs, comme en atteste une littérature récente (Durand, 2000), il reste à en préciser les modalités opérationnelles.

### **Une pédagogie du désapprentissage fondée sur le dialogue**

Fort de notre première expérience dans les caisses d'épargne, lors d'une seconde recherche-intervention dans un autre réseau bancaire (Gilbert et Pigeyre, 1996), nous avons cherché à aider les acteurs des fusions à réfléchir au pourquoi du succès, pour permettre un partage d'expérience profitable à l'ensemble de l'entreprise. Cette réflexion s'inscrit dans le cadre d'un apprentissage transformationnel qui, selon Mezirow (1991), consiste en l'évaluation critique de sa propre pratique quant au contenu de celle-ci, aux stratégies de résolution de problème mises en œuvre et aux prémisses sur lesquelles s'appuient les individus pour donner un sens à leur propre expérience.

Notre point de départ se situait dans les travaux portant sur les processus discursifs dans les organisations. La réorganisation pouvant être comprise comme une « conversation » (Weick, 1995) donnant lieu à la production d'un discours institutionnel commun (Leroy et Ramanantsoa, 1997; Giroux, 1998). Selon Bouwen et Fry (1993), il y a plusieurs façons de pratiquer le dialogue. Même si ces auteurs croient que la confrontation est le mode de dialogue le plus susceptible d'entraîner un apprentissage profond et durable, il demeure sans doute le plus difficile à réaliser.

Le dispositif élaboré en collaboration entre les chercheurs-intervenants et le système client constituait un dispositif d'apprentissage, individuel, collectif et organisationnel, que l'on peut représenter sur une échelle de progression en quatre étapes.

#### **• Étape 1 (niveau individuel): repérage des porteurs d'expérience concrète**

Une vingtaine de membres de l'encadrement supérieur des caisses ont été identifiés comme « porteurs d'expérience ». Les dirigeants des caisses rencontrés avaient l'expérience de la conduite réussie de

réorganisations. Ils avaient été choisis pour participer à l'étude, car ils savaient en pratique « changer et faire changer ». Mais ils n'avaient pas eu jusqu'alors l'occasion de communiquer cette expérience.

#### **• Étape 2 (niveau individuel): facilitation de l'expression, écoute des témoignages**

Au cours d'entretiens individuels, ces dirigeants ont été invités à s'exprimer sur cette expérience et à livrer les théories, jusque-là implicites, qui justifiaient leur action. Les entretiens étaient structurés autour de trois domaines: (1) la formulation des contenus d'expérience; (2) l'explicitation des manières de procéder (le « comment faire »); (3) l'autoanalyse des fondements implicites de ce « comment faire ».

#### **• Étape 3 (niveau collectif): confrontation et délibération**

Dans des groupes d'analyse des pratiques<sup>4</sup>, chacun réuni pendant une demi-journée sous la conduite de deux chercheurs-intervenants (un animateur et un observateur), les participants ont eu à confronter avec d'autres ce qu'ils avaient appris, à en débattre entre eux pour tenter de dégager un savoir collectif, ce qui pouvait les conduire, sur tel ou tel point d'expérience, à renoncer à certaines analyses et à certains modèles comportementaux devenus inadéquats. Il s'agissait en somme de « désapprendre » à partir de situations survenues, de leur narration et des échanges avec les collègues, afin d'ajuster, après délibération, l'action et les solutions aux problèmes rencontrés.

#### **• Étape 4 (niveau organisationnel): capitalisation, formalisation et diffusion des savoirs produits**

Un rapport regroupant les enseignements sur le pilotage des changements organisationnels lors des fusions a permis de mettre en évidence des enseignements génériques, utiles à la conduite des fusions (par exemple, « ne pas oublier le client », « un problème est toujours sur plusieurs dimensions à la fois », « plus on associe de gens, plus on capitalise sur l'innovation », « éviter le prêt-à-penser managérial autant que le laisser-faire », « les plus compétents aident ceux qui débarquent », etc.)

<sup>4</sup> Ces groupes étaient formés de responsables de grandes fonctions: ressources humaines, commercial-réseau, bancaire-organisation...

Après validation par le groupe de pilotage, ce rapport a donné lieu à l'élaboration d'un programme d'action (information, communication, formation) destiné aux équipes de direction ayant, à l'avenir, à conduire des réorganisations. Le savoir collectif dégagé à l'étape précédente était ainsi en voie de devenir « savoir organisationnel ».

Le dispositif adopté dans le cas évoqué n'a évidemment pas de portée universelle. Il faut le mettre en relation avec des critères plus subjectifs comme la culture de l'organisation par laquelle celle-ci organise la sélection et le traitement des stimuli (Johnson, 1988). Si la démarche exposée a été acceptée par le Crédit Agricole, c'est parce qu'elle épouse les formes du débat coopératif en usage dans les équipes de direction des caisses régionales imprégnées des principes du mutualisme. Malgré cette indéniabilité limite, nous estimons que le fondement de ce dispositif (organisation du désapprentissage par appui sur l'expérience et appel au dialogue) peut inspirer la conduite d'autres changements organisationnels.

### ■ CONCLUSION

Dans les réorganisations, la qualité des apprentissages collectifs suppose une action régulée, compte tenu de l'effort de restructuration cognitive demandé. Les individus et les groupes doivent, d'une part, désapprendre certaines pratiques issues des modalités de travail qui prévalaient dans l'ancienne organisation et, d'autre part, se constituer de nouvelles représentations sur la façon de travailler ensemble. Ces dernières ne peuvent être entièrement inculquées *a priori* dans des apprentissages cadrés, conçus indépendamment d'une connaissance vécue des situations de travail.

L'apprentissage à réaliser est donc à dominante réflexive, comportant une prise de recul par rapport aux anciennes habitudes de travail, à l'expérience de nouvelles situations professionnelles et aux essais d'apprentissage spontané. Il vise à modifier des routines et des visions collectives et non pas seulement à diffuser des connaissances formelles. Il s'agit d'aider les individus à « penser leur expérience » (Mezirow, 2001), à construire et à intérioriser une interprétation nouvelle du sens qu'ils donnent à leur expérience, pour leur servir de guide à l'action. La formation traditionnelle (stages en salle, suivis ou non d'appli-

cations sur le terrain) ne constitue donc pas à elle seule une réponse adaptée. Les exigences ciblées orientent vers des programmes de formation-action, combinés avec une forte implication managériale dans la résolution des problèmes nouveaux et un travail soutenu d'organisation. C'est une démarche qui ne va pas de soi. L'intelligence de l'expérimentation qui suppose une réflexion dans l'action (Koenig, 1994, p. 77) rencontre divers obstacles.

Un premier obstacle tient à l'explicitation et au partage d'expériences. Toute expérience se caractérise par une difficulté intrinsèque qui est celle de sa transmission aux autres. Le praticien est embarrassé pour décrire les schémas opérationnels qui président à ses actes. En outre, ce qu'il exprime (sa « théorie professée ») peut n'avoir qu'un rapport rhétorique avec la pratique. Le phénomène est bien connu : les praticiens sont plutôt meilleurs pour agir que pour réfléchir sur la manière dont ils agissent (Schön, 1983). Il peut être utile de stimuler les confrontations entre acteurs du changement pour favoriser la formalisation des apprentissages et leur transfert.

Un autre obstacle réside dans l'implication politique des dirigeants sur cette question, notamment en favorisant l'articulation entre actions sur les personnes et actions sur les structures. Traditionnellement, ces deux sujets ne relèvent pas de la même sphère de compétence. S'il est admis aujourd'hui, en théorie, par nombre de responsables que les compétences se développent en situation de travail, les principes de la division du travail conduisent, en pratique, à confier la responsabilité des nouveaux apprentissages à un service de formation peu impliqué dans la conduite des transformations organisationnelles. Le cas des réorganisations vient confirmer, si besoin était, que la compétence collective est bien un « chaînon manquant » entre la stratégie et la gestion des ressources humaines (Guilhon et Trepo, 2000).

La culture de l'organisation peut également constituer un écueil de taille. Nos observations sur les cas exposés confortent une conception de l'apprentissage organisationnel selon laquelle les organisations construisent et organisent leurs connaissances en fonction de leur action, mais aussi de leurs caractéristiques culturelles (Dodgson, 1993). Certains contextes peuvent être plus favorables que d'autres à l'apprentissage réflexif.

## BIBLIOGRAPHIE

- Amadiou, J.-F. et L. Cadin (1996). *Compétence et organisation qualifiante*, Paris, Economica.
- Argyris, C. (1994). « Good Communication that Blocks Learning », *Harvard Business Review*, juillet-août, p. 77-85.
- Argyris, C. (1985). *Strategy, Change and Defensive Routines*, Boston, Ballinger.
- Bouwen, R. et R. Fry (1993). « Innovation et apprentissage organisationnel », *Communication et Organisation*, n° 3, p. 129-157.
- Contandriopoulos, D. et autres (dir.) (2005). *L'hôpital en restructuration : regards croisés sur la France et le Québec*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Crozier, M. et E. Friedberg (1977) *L'acteur et le système : les contraintes de l'action organisée*, Paris, Seuil.
- David, A. (1995). *RATP, La métamorphose*, Paris, InterEditions.
- Dodgson, M. (1993). « Organizational Learning: A Review of some Literatures », *Organization Studies*, vol. 14, n° 3, p. 375-394.
- Duet, D. (2004). *Les caisses d'épargne*, Paris, Presses de l'Université de France, coll. Que sais-je?
- Durand, T. (2000), « L'alchimie de la compétence », *Revue française de gestion*, n° 127, p. 84-102.
- Fiol, C. M. et M. Lyles (1985). « Organizational Learning », *Academy of Management Review*, vol. 10, n° 4, p. 803-813.
- Gilbert, P. (2004). « L'intervention évaluative : un dispositif d'évaluation des conditions de réussite d'interventions sur les compétences », *Actes du 15<sup>e</sup> Congrès de l'AGRH*, Montréal, Université du Québec à Montréal, p. 1609-1626.
- Gilbert, P. et F. Pigeyre (1996). *Conduite du changement et développement des compétences au Crédit Agricole : étude des fusions et enseignements pour le pilotage des changements organisationnels*, Rapport d'étude, Paris, Crédit Agricole et Entreprise et Personnel.
- Girin, J. (1986). « L'objectivation des données subjectives : éléments pour une théorie du dispositif de la recherche interactive », *Actes du colloque Méthodologies fondamentales en gestion*, ISEOR/FNEGE, p. 170-186.
- Giroux, N. (2006). « Le nouage des savoirs », dans A. Bouzon, *Questions de communication*, Paris, L'Harmattan.
- Giroux, N. (1999). « La communication dans la "ré-organisation" des fusions-acquisitions », *Communication-Information*, vol. 19, n° 2, p. 11-44.
- Giroux, N. (1998). « La communication dans la mise en œuvre du changement », *Management international*, vol. 12, n° 2, p. 1-15.
- Giroux, N. et D. Dumas (1997). « Trois modalités d'intégration des fusions/acquisitions : l'intégration planifiée, l'intégration émergente et l'intégration conjointe », *Actes de l'Association internationale de management stratégique*, Montréal, HEC.
- Glynn, M. A., T. K. Lant et F. J. Milliken (1994). « Mapping Learning Processes in Organizations », dans C. Stubbart, J. Meindl et J. F. Porac (dir.), *Advances in Managerial Cognition and Organizational Information Processing*, Greenwich, JAI Press Inc.
- Guilhon, A. et G. Trépo (2000). « La compétence collective, le chaînon manquant entre la stratégie et la gestion des ressources humaines », *Actes du Congrès de l'AIMS*, Montpellier.
- Hedberg, R. (1981). « How Organizations Learn and Unlearn », dans P. C. Nystrom et W. H. Starbuck (dir.), *Handbook of Organizational Design*, Oxford, Oxford University Press, p. 111-125.
- Huber, G. P. (1991). « Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures », *Organization Science*, vol. 2, n° 1, p. 88-115.
- Johnson, G. (1988). « Rethinking Incrementalism », *Strategic Management Journal*, vol. 9, p. 75-91.
- Koenig, G. (1994). « L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux », *Revue française de gestion*, n°97, p. 76-83.
- Lant, T. K. et S. J. Mezias (1992). « An Organizational Learning Model of Convergence and Reorientation », *Organization Science*, vol. 3, p. 47-71.
- Leonard-Barton, D. (1992). « Core Capabilities and Core Rigidities: A Paradox in Managing New Product Development », *Strategic Management Journal*, vol. 13, p. 111-125.

- Leroy, F. et B. Ramanantsoa (1997). «The Cognitive and Behavioral Dimensions of Organizational Learning in a Merger», *Journal of Management Studies*, vol. 34, n° 6, p. 871-895.
- Marc, E. et D. Picard (2003). *L'interaction sociale*, Paris, Presses de l'Université de France.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience: développer l'autoformation*, Lyon, Chronique sociale, traduit par D. et G. Bonvalot.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Plane, J. M. (2002). *Méthodes de recherche-intervention en management*, Paris, L'Harmattan.
- Reynaud, J.-D. (2003). « Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe », dans G. Terssac (dir.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*, Paris, Éditions La Découverte, p. 103-113.
- Reynaud, J.-D. (1988). « Les régulations dans les organisations: régulation de contrôle et régulation autonome », *Revue française de sociologie*, vol. 29, n° 1, p. 5-18.
- Reynaud, E. et J.-D. Reynaud (2000). « La régulation conjointe et ses dérèglements », *Le travail humain*, tome 57.
- Rondeau, A. (2002). « Transformer l'organisation: comprendre les forces qui façonnent l'organisation et le travail », dans R. Jacob, A. Rondeau et D. Luc (dir.), *Transformer l'organisation*, Montréal, *Gestion*, coll. Racines du savoir, p. 28-45.
- Savall, H. et V. Zardet (2004). *Recherche en sciences de gestion: approche qualimétrique. Observer l'objet complexe*, Paris, Economica.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.
- Senge, P. (dir.) (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook*, Londres, Nicolas Brealey Publishing.
- Sitkin, S. M. (1995). « Learning through Failure: The Strategy of Small Losses », *Research in Organizational Behavior*, vol. 14, Greenwich, JAI Press Inc.
- Starbuck, W. H. (1983). « Organizations as Action Generators », *American Sociological Review*, n° 48, p. 91-102.
- Tsoukas, H. et R. Chia (2002). « On Organizational Becoming: Rethinking Organizational Change », *Organization Science*, vol. 13, n° 5, p. 567-582.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, Sage.
- Weick, K. E. (1990). « The Vulnerable System: An Analysis of the Tenerife Air Disaster », *Journal of Management*, vol. 16, n° 3, p. 571-593.
- Weick, K. E. (1979). *The Social Psychology of Organizing*, Readings, Addison Westley.
- Weick, K. E. et R. E. Quinn (1999). « Organizational Change and Development », *Annual Review of Psychology*, vol. 50, p. 361-386.
- Zarifian, P. (1993). *Quels modèles d'organisation pour l'industrie européenne ? L'émergence de la firme coopérative*, Paris, L'Harmattan.