

L'apprentissage organisationnel d'une innovation managériale : Regard sur le rôle de pilote de la DRH

Sandra CHARREIRE

Université Paris-Dauphine - Centre de recherche DMSP

RÉSUMÉ

Cet article traite du processus d'apprentissage organisationnel et propose d'en préciser la nature et la dynamique par l'analyse d'une étude de cas en profondeur. Nous portons un regard plus particulier sur le mode de pilotage d'un tel processus. Le cas traite de la diffusion d'une innovation managériale dans une grande organisation dont le pilotage a été géré par la Direction des ressources humaines. Les résultats nous permettent de discuter notamment de l'importance relative d'un pilotage très cadré.

INTRODUCTION

L'objet de cet article est de présenter le processus d'apprentissage d'une innovation managériale suivi par une Direction régionale de France Telecom en portant un regard particulier sur le rôle de pilote joué par la Direction des ressources humaines en charge du projet. Nous définissons, dans un premier point, ce que nous entendons par apprentissage organisationnel et nous évoquons la démarche méthodologique qui a permis la réalisation de l'étude empirique, nous offrant ainsi un matériau qualitatif duquel nous avons fait émerger les résultats théoriques. Puis, dans un second point, nous présentons la modélisation proposée en soulignant essentiellement ici le rôle de la DRH (Direction des ressources humaines) au cours de deux années de diffusion de l'innovation managériale considérée, à savoir un outil d'évaluation des acteurs appelé «entretien de progrès». Enfin, dans un troisième point, nous discuterons du mode de pilotage d'un tel processus.

L'ÉTUDE DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL D'UNE INNOVATION MANAGÉRIALE

Ce phénomène est largement étudié dans la littérature. Des études conceptuelles (Fiol et Lyles, 1985 ; Hedberg, 1981 ; Huber, 1991 ; Shrivastava, 1983) nous permettent de mieux cerner le concept. L'apprentissage organisationnel ne fait pas l'objet d'une définition largement partagée même s'il est possible de dégager certaines zones de consensus. Il existe, de ce point de vue, une «théorie de l'apprentissage».

L'apprentissage organisationnel : éléments de la littérature et définition.

Traiter de l'apprentissage organisationnel suppose que l'on prête des aptitudes cognitives à l'orga-

nisation (Jelineck, 1979). Et, si les individus sont les artisans du processus d'apprentissage, leurs constructions se trouvent ancrées dans des dimensions organisationnelles (ensemble des pratiques et des principes qui les sous-tendent) qui confèrent au processus sa dimension organisationnelle, dépassant ainsi le niveau individuel de l'acteur. L'organisation est alors considérée comme un système cognitif qui comprend à la fois une structure et un modèle d'actions au sens de Morgan (1989). De nombreux travaux récents soulignent le poids grandissant de la cognition collective dans les différentes recherches sur l'apprentissage organisationnel (Stubbart, 1993 ; Koenig, 1994). Ces travaux nous invitent à regarder l'organisation comme un système qui se construit lui-même et qui se remet en cause (Morgan, 1989).

Les différentes conceptualisations de l'apprentissage peuvent s'articuler autour de deux niveaux. Nous reprendrons ici les niveaux d'analyse proposés par Argyris et Schön (1978), à partir desquels il est possible de retranscrire les apports des autres chercheurs. Argyris et Schön avancent que l'organisation réagit selon une théorie de l'action. C'est-à-dire selon une structure cognitive qui reflète les représentations que cette organisation a de ses normes et du monde qui l'entoure. Deux types de théories de l'action sont alors proposées pour comprendre le processus d'apprentissage. La théorie affichée (*espoused theory*) est la théorie annoncée par l'organisation elle-même sur son propre comportement, sur les normes qui sous-tendent les pratiques. La théorie pratiquée (*theory-in-use*) reflète les pratiques en vigueur, les modes opératoires, les techniques de travail. Une théorie de l'action organisationnelle traduit en réalité l'existence d'un système complexe de normes, d'objectifs et de stratégies. Ces normes, ces règles, peuvent être en conflit avec les pratiques en vigueur dans l'organisation. C'est ici qu'interviennent les apprentissages simple et double boucle définis par Argyris et Schön (1978) :

L'apprentissage simple boucle est le processus qui consiste, lorsqu'un dysfonctionnement est constaté, à réadapter les pratiques à la théorie affichée. Alors que l'apprentissage en double boucle implique une réflexion sur les normes elles-mêmes, c'est-à-dire sur la théorie affichée.

Ainsi, lors d'un apprentissage simple boucle, il n'y a pas de remise en cause des théories affichées (*espoused theory*) mais adaptation des théories utilisées (*theory-in-use*) à ces théories affichées. En revanche, lors d'un apprentissage type double boucle, les théories affichées sont remises en cause car le dysfonctionnement constaté est tel avec les théories utilisées qu'il implique cette remise en cause.

La littérature caractérise les deux processus types classiquement identifiés par quelques traits que nous proposons ici sous forme de tableau de synthèse :

Tableau 1 : les caractéristiques des apprentissages simple et double boucle :

CARACTÉRISTIQUES DE L'APPRENTISSAGE EN SIMPLE BOUCLE	CARACTÉRISTIQUES DE L'APPRENTISSAGE EN DOUBLE BOUCLE
- Se produit par les répétitions.	- Se produit grâce à la mobilisation des connaissances.
- S'appuie sur les routines.	- Ne s'appuie pas sur les routines.
- Contexte bien maîtrisé.	- Est associé au développement de structures, de règles, etc différentes.
- Se produit à tous les niveaux de l'organisation.	- Contexte incertain.
- Permet une adéquation rapide des tâches, des règles et des structures.	- Se produit plutôt au sommet des hiérarchies.

Ce tableau est adapté de Fiol et Lyles (1985 : 810)

Il existe un certain nombre de définitions de l'apprentissage organisationnel. Beaucoup d'entre elles positionnent l'apprentissage comme un facteur de performance, de progrès, (Fiol et Lyles, 1985 ; Garvin, 1993) de retour à l'équilibre et de contrôle des routines. Le processus est très souvent rapproché de celui de l'expérimentation et s'inscrit donc dans le paradigme stimulus - réponse (Argyris et Schön, 1978). Si la littérature n'offre pas de définition consensuelle du concept, les points de vue des différents auteurs convergent pour dire que l'apprentissage organisationnel n'est pas la somme des apprentissages individuels (Hedberg, 1981). L'idée selon laquelle l'apprentissage peut être qualifié d'organisationnel même si toutes les parties constitutives de l'organisation «n'apprennent» pas ou ne concourent pas à la construction collective est également largement partagée (Huber, 1991). De la même manière, l'étude de la littérature nous conduit à penser que l'apprentissage est un processus éminemment cognitif et que sa «trace» peut être repérée, entre autres, dans les comportements des acteurs. Les résultats d'un tel processus sont inscrits dans les deux dimensions organisationnelles que nous retenons pour l'étude du processus, à savoir les théories pratiquées et les théories affichées, autrement dit, l'ensemble des pratiques et les principes qui les sous-tendent. Selon nous, même un apprentissage basé sur les routines (en simple boucle) peut donner lieu à un processus collectif de réflexion sur les expériences produites. Par conséquent, la dimension cognitive n'est pas l'apanage des apprentissages qualifiés de «complexes» ou encore appelés de second niveau (en double boucle). Nous considérons également, à l'instar d'Hedberg (1981) que le désapprentissage (écartement des connaissances ou des comportements appris de la base de données organisationnelle) est un processus tout aussi éclairant que l'acquisition et l'utilisation de données nouvelles pour appréhender le processus d'apprentissage organisationnel. D'autre part, les acteurs élaborent des stratégies et mènent des actions relativement à une réalité perçue, laquelle est distincte d'une réalité que l'on pourrait qualifier d'objective si l'on s'en tenait à ne considérer qu'un petit nombre

de variables contrôlables et mesurables (Mbengue, 1992). Par conséquent, nous considérons que la dimension perceptuelle du monde offre un éclairage nécessaire à la compréhension des constructions cognitives des acteurs : partir de leur réalité (représentation) permet d'inférer des actions observées à des éléments jugés significatifs par eux-mêmes.

Ainsi, et compte tenu de nos précédents propos, nous définissons l'apprentissage organisationnel comme le processus par lequel les données anciennes (connaissances ou savoirs, pratiques, procédures, représentations) sont combinées avec de nouvelles données et mises en œuvre dans l'action ou la préparation d'actions futures. Cette combinaison peut nécessiter de réorganiser, de réformer, d'inventer ou d'écarter des pratiques et/ou les principes qui les sous-tendent. Le processus d'apprentissage organisationnel vise donc à modifier la gestion des situations et/ou les situations elles-mêmes. Nous considérons donc qu'il n'y a véritablement apprentissage que si les données nouvellement introduites dans l'organisation sont traitées, encodées et mises en œuvre par les acteurs de l'organisation.

La méthodologie suivie pour l'étude cas

L'approche de la présente étude s'appuie sur une démarche méthodologique qualitative, basée sur une étude de cas en profondeur dans une Direction régionale de France Telecom. L'étude de cas a été envisagée comme stratégie de recherche et nous nous sommes, pour ce faire, largement appuyés sur les travaux de Yin (1990) et de Miles et Huberman (1991). Nous avons suivi le processus de diffusion d'une innovation managériale intitulée «entretien de progrès». Cet outil de management revêt les caractéristiques d'une innovation managériale pour l'organisation étudiée parce qu'il signifie un niveau de pratique différent de ce qui se faisait auparavant, concernant l'évaluation des acteurs, dans cette entité. Il s'agit, en ce sens, d'un éloignement significatif des pratiques de management en vigueur dans l'organisation. Cette pratique ainsi introduite modifie la qualité et la quantité de l'information disponible concernant le management des hommes. Pour Kimberly (1981), la nouveauté aux yeux des acteurs, ajoutée aux différences significatives avec les repères du passé que nous venons d'évoquer, confère à l'entretien de progrès le statut d'innovation managériale.

L'étude de cas s'est déroulée sur une période de vingt et un mois au cours de laquelle nous avons procédé à des investigations de différente nature afin de nous assurer de la validité de construit et de la validité interne de l'étude empirique (Yin, 1990). Nous avons croisé, lors de l'analyse du matériau, des données recueillies par divers procédés (entretiens semi-directifs, réunions de groupes, étude de documents internes, observations de sessions de formation à l'outil, analyse des documents formels d'entretiens...). Nous avons suivi deux grandes catégories d'acteurs :

les agents et agents de maîtrise d'une part, et les cadres et cadres supérieurs d'autre part. Notre attention s'est portée sur les relations entre ces deux catégories notamment. Nous avons reconstitué et analysé ce que nous avons appelé les parcours cognitifs et comportementaux des acteurs. Notre démarche a alors visé à confronter les théories existantes de l'apprentissage aux données empiriques de manière abductive (Blaug, 1982 ; Koenig, 1993). Le processus d'aller-retour entre les construits théoriques (littérature) et les constructions des acteurs (processus d'apprentissage observé) nous invite à positionner notre recherche comme tendant vers un réalisme fort de la théorie (Koenig, 1993). Nous avons ainsi cherché à décrire le processus d'apprentissage observé afin de mieux le comprendre pour le mettre en perspective avec les travaux existants ensuite. Dans le présent article, nous voudrions insister sur le rôle du mode de pilotage dans le déroulement d'un processus d'apprentissage organisationnel de grande ampleur.

La spécificité du processus d'apprentissage suivi tient au fait qu'il traite d'une innovation managériale ayant des implications organisationnelles fortes sur la politique de gestion des ressources humaines de l'entreprise. Dit rapidement, cet outil est nodal dans le volet social de la réforme de 1991, réforme officialisant les changements de statut de la Poste et de France Telecom. La Direction régionale étudiée est, en 1993/94, pilote sur cet outil au plan national. Cette innovation introduit des connaissances nouvelles et est destinée à «faire produire» un certain nombre de savoir-faire en jouant sur les relations entre les acteurs d'une part, et sur les savoirs d'autre part. L'introduction de cet outil est pilotée par la Direction locale des ressources humaines, qui s'est dotée, pour ce faire, d'une structure (Comité de Pilotage) composée de cadres et cadres supérieurs des différents établissements (quinze) que compte la Direction régionale et de membres du service des ressources humaines. Ce Comité a pour mission de suivre le «bon déroulement» du processus, tel qu'il était prévu initialement par ses promoteurs.

La spécificité de notre étude de cas tient également au fait que ce projet implique tous les niveaux hiérarchiques de l'organisation considérée puisque l'ensemble des acteurs (des Directeurs aux agents) ont à mettre en œuvre les entretiens de progrès sous une quasi-même forme. Dit simplement, il s'agit d'un entretien annuel d'évaluation individuelle entre deux niveaux hiérarchiques immédiatement liés. C'est un processus décliné en cascade le long de la ligne hiérarchique où le niveau N évalue le niveau N-1 et est évalué par le niveau N+1. L'outil est porteur de relations et de savoirs nouveaux que nous présentons ci-après (tableau 2) de façon synthétique en précisant la nature explicite ou tacite de la nouveauté ainsi introduite et présentée aux acteurs.

Tableau 2 : les relations et savoirs nouveaux introduits par l'outil «entretien de progrès»

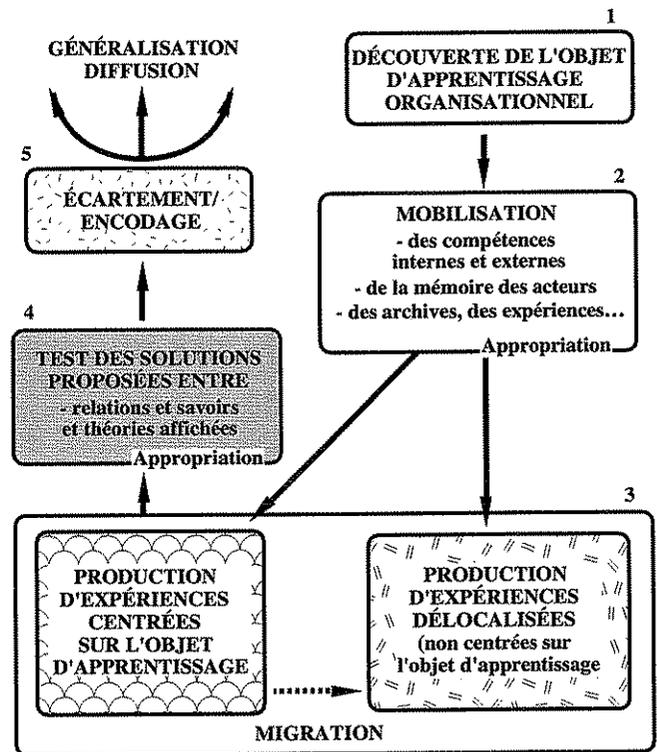
L'OUTIL INTRODUIT DE NOUVELLES RELATIONS ENTRE LES ACTEURS :	L'OUTIL INTRODUIT DE NOUVEAUX SAVOIRS ENTRE LES ACTEURS :
<p>EXPLICITES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le dialogue institutionnalisé entre deux niveaux hiérarchiques. (Auparavant, la notation administrative ne donnait pas lieu à un échange). - L'interdépendance des niveaux hiérarchiques en terme de gestion des carrières. (Le système était tel que les niveaux étaient volontairement organisés de façon indépendante) 	<p>EXPLICITES</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'évaluation de compétences individuelles (qui se substitue à la notion d'ancienneté) - L'évaluation : l'appréciation littéraire et factuelle (qui se substitue à la notation administrative).
<p>TACITES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le tassement des lignes hiérarchiques (La hiérarchie intermédiaire est remise en question, la délégation de pouvoir au niveau de la maîtrise sur l'entretien de progrès est un signal). 	<p>TACITES</p> <ul style="list-style-type: none"> - La valorisation du professionnalisme et du mérite (qui se substitue à la logique de grade). - Vers un cloisonnement des fonctions : cet outil prend en compte le "potentiel" des acteurs pour évaluer leur aptitude à évoluer vers d'autres métiers (politique de spécialisation qui se substitue à la logique de polyvalence par grade où la compétence était présumée).

Après avoir présenté les concepts mobilisés et le cadre de l'étude empirique entreprise, nous allons expliciter maintenant le modèle théorique qui a émergé de la confrontation des construits empiriques aux données du terrain.

L'ÉMERGENCE D'UN MODÈLE THÉORIQUE DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Le modèle présenté ci-dessous (figure 1) présente les différentes phases du processus d'apprentissage organisationnel que nous avons repérées au cours des vingt et un mois d'enquêtes sur le terrain. Il s'agit ici d'une version simplifiée du modèle complet (pour la phase n°3 de production d'expériences notamment). Cette version est destinée à éclairer en priorité le propos de l'article : le rôle joué par la DRH sur le processus de pilotage d'un tel apprentissage organisationnel.

Figure 1 : Le modèle ou articulation des phases du processus d'apprentissage observé.



Nous allons décrire ci-après le sens des articulations présentées ci-dessus en narrant de façon synthétique les parcours cognitifs et comportementaux des différentes catégories d'acteurs observées et en braquant le projecteur essentiellement sur le rôle de la Direction des ressources humaines dans cette expérience organisationnelle :

Phase n° 1 : découverte de l'objet d'apprentissage.

L'ensemble des acteurs découvre l'objet d'apprentissage (entretien de progrès) par des communications formelles organisées par la DRH (Direction des Ressources Humaines) dans tous les établissements. Le projet est soutenu en haut lieu par la hiérarchie ; il s'agit du projet management de l'année pour la Direction régionale considérée. L'encadrement découvre l'innovation managériale et son contenu de façon globale et est chargé par la DRH de relayer l'information auprès de la maîtrise et des agents. Durant cette période (les quatre premiers mois de l'année 93), la DRH croit en un pilotage qualifié en interne de fort, c'est-à-dire avec une présence marquée sur le terrain et appuyée par des discours destinés à ancrer la volonté politique de la Direction de voir le projet aboutir. Ce mode de pilotage peut être appelé pilotage «par cadrage des relations et des savoirs» par extension des modes de pilotage du changement «politiques et gestionnaires» mis en évidence par David (1994). Il s'agit de fournir aux acteurs un cadre dans lequel il existe une zone de liberté au sein de laquelle ils vont pouvoir «inventer» un contenu et donner du sens aux expériences qu'ils vont vivre.

Phase n° 2 : la Mobilisation des acteurs

Tour à tour, et au fur et à mesure qu'elles vont être informées, les différentes catégories d'acteurs vont réagir au contenu de ce qui leur est présenté. La mémoire des expériences passées va alors être largement sollicitée lors des sessions de formation sur l'outil organisées par la DRH. Au cours de cette phase, de nombreux échanges et débats ont lieu. De nombreuses discussions informelles cristallisent alors les premières représentations collectives de l'innovation en question. Quel va être son rôle ? Où sont les enjeux ? Autant de questions qui vont susciter des réactions parfois vives. Nous avons pu enregistrer, à ce moment (été 1993), un premier niveau d'appropriation de l'outil. Appropriation ne signifiant pas ici acceptation mais réaction sur l'objet. Le terme « appropriation » est employé parce que, dès lors, l'innovation managériale fait partie du paysage des acteurs et, s'ils ont la possibilité de ne pas mettre en œuvre l'outil, ils ne peuvent plus l'ignorer. La DRH a alors, par une présence active sur le terrain, contribué à la mobilisation des acteurs par des discours conduisant parfois à créer des conflits latents voire ouverts. Ainsi, devant le refus des cadres de coopérer et d'aider la maîtrise à mettre en œuvre le projet, la DRH a volontairement cherché à inciter la maîtrise à s'emparer du projet, pensant ainsi que les cadres allaient se remobiliser. En effet, les cadres ont pressenti le risque de tassement des lignes hiérarchiques et ont marqué, par leur non participation, leur désaccord. En réalité, la maîtrise a entendu le discours, s'est emparée du projet en formulant quelques exigences (accès plus grand à l'information, rôle accru dans la gestion des équipes d'agents, etc...). Une fois les différentes formations dispensées, le Comité de Pilotage a fixé les échéances et a demandé aux acteurs de mettre en œuvre la démarche.

Phase n° 3 : Production d'expériences

Nous avons pu enregistrer des productions d'expériences de deux ordres : les expérimentations centrées sur l'objet d'apprentissage et les expérimentations que nous avons appelé délocalisées par rapport à cet objet.

- Les acteurs (et notamment la maîtrise) a produit des expériences sur et autour de l'objet d'apprentissage. En effet, les acteurs ont expérimenté les entretiens de progrès, ce qui les a conduit à revoir certains points de vue dominants dans l'organisation, comme par exemple, le bien-fondé de la polyvalence. De façon locale, il a ainsi été possible d'observer que des tableaux de bord de gestion d'équipes ont été montés, que des spécialistes de telle ou telle tâche ont été identifiés, et ce, parce que les acteurs ont appris à repérer les compétences individuelles et ont été sensibilisés au fait de les exploiter pour une meilleure marche globale des services. Ce type d'expérimentation est centrée sur l'objet d'apprentissage en ce sens qu'il existe un rapport direct entre ce pourquoi l'objet est conçu et la façon dont il est intégré et utilisé dans l'organisation.

- Les acteurs ont également produit des expériences autour de l'objet d'apprentissage. En effet, nous l'avons évoqué, l'innovation managériale est porteuse de relations et de savoirs nouveaux pour les acteurs (Cf. tableau 2). Ces éléments nouveaux le sont au regard du mode de fonctionnement considéré (l'évaluation des acteurs), mais le sont également pour d'autres fonctionnements de l'organisation. La communication organisationnelle repose tout autant sur les moyens mobiliser pour échanger des messages que sur les processus de mise en relation des acteurs (Giordano, 1995). Ainsi, le dialogue institutionnalisé entre deux niveaux hiérarchiques constitue un moyen de communication nouveau pour l'évaluation. Il s'agit également d'un mode de relation nouveau entre des acteurs qui a engendré des productions d'expériences que nous avons qualifiées de « délocalisées » tant ce à quoi ce type d'expérimentation est éloigné de ce pourquoi l'outil a été conçu. Les acteurs ont pourtant fait « migrer » le dialogue (entre autres) vers d'autres modes de régulation, comme par exemple le système formel de transfert des informations le long de la ligne hiérarchique. Peu à peu, nous avons pu enregistrer le passage d'un mode descendant uniquement à un processus ascendant et descendant. Ceci constitue un exemple parmi d'autres de ce que nous avons appelé, les productions d'expériences délocalisées.

Il convient de remarquer que les expériences centrées revêtent plutôt les caractéristiques des apprentissages type simple boucle alors que les expériences délocalisées ont plutôt la configuration des apprentissages types double boucle. Nous avons donc observé les deux formes d'apprentissage, classiquement étudiées dans la littérature, au sein d'un même processus global. L'occurrence des deux formes types étant explicitable au niveau de la troisième phase du processus, à savoir la phase d'expérimentation. Ainsi, Ceci constitue un résultat important de notre recherche. En effet, Argyris et Schön (1978) avaient envisagé, sans réellement la traiter, la question de l'enchaînement probable des deux processus distincts (simple et double boucle). Nous avons pu montrer que la question ne se pose pas en termes de séquence, mais bien en terme de coexistence des deux formes au sein d'un même processus d'apprentissage global.

Le Comité de pilotage s'est doté des moyens pour avoir un retour sur les expériences produites (présence des membres de la DRH lors des séances de travail formelles organisées). Ainsi en phase d'expérimentation, lorsque le pilote se dote des moyens pour être informé, il peut repérer lui-même les expériences délocalisées, sans attendre que celles-ci ne lui reviennent par un autre canal. La prise en compte de la déstabilisation engendrée par cette phase est ainsi plus rapide. La DRH a les moyens d'apprécier les écarts entre un nouveau niveau de pratique (théories pratiquées) et un ensemble de principes (théories affichées) qui eux, jusque là, n'ont pas fait l'objet de réforme, si ce n'est à la marge. Lorsque la DRH a constaté

des tensions fortes, concernant les principes qui sous-tendent les pratiques dites délocalisées, nous n'avons pas observé de quelconque urgence à réagir. Autrement dit, parce qu'elle dispose d'un système de remontée d'informations maîtrisé, la Direction n'identifie pas d'urgence : elle associe le fait d'avoir des informations en retour sur certaines expériences au fait de contrôler la situation dans son intégralité. La DRH n'a pas cherché à accroître la quantité, ni même la qualité des informations dont elle disposait lorsqu'elle a repéré des tensions.

Phase n° 4 : Le test des solutions proposées.

Après le temps des expérimentations locales et disparates, s'en est suivi une phase d'analyse et de bilan de la part de la DRH. Les différentes expériences et revendications ont été recensées et les responsables en ont évalué la pertinence mais également le danger subversif potentiel qu'elles représentaient pour le maintien durable de l'équilibre du système organisationnel. Ainsi, les différentes expérimentations ont été triées, étudiées et la Direction a apprécié la cohérence entre une nouvelle pratique «inventée» et l'état du discours affiché (par elle-même). Cette étape est une phase réactive, induite par le processus lui-même. La Direction réagit sous la pression des écarts qu'elle constate, malgré le pilotage cadré qu'elle avait envisagé.

Concernant les expériences centrées, nous avons pu remarquer que plus elles sont finalisées, c'est-à-dire éprouvées par la pratique, plus l'analyse qui en faite est riche et étayée par des faits. Là, le rôle d'écoute du pilote est significatif. L'analyse n'est pas exhaustive ni objective si seules les expériences perçues comme positives par ce même pilote sont prises en considération.

De la même manière, les expériences délocalisées font l'objet d'un test. Il s'agit alors, pour la Direction, de reformuler certains principes qui n'avaient pas été modifiés jusqu'alors et qui se trouvent remis en cause par ces expériences délocalisées. La Direction des ressources humaines a alors rationalisé a posteriori (printemps 1994) les expériences produites qu'elle n'avait pu contrôler durant la première année et demie d'expérimentation de la nouvelle pratique. La DRH a alors également fait en sorte d'annoncer, dans un nouveau discours porteur des principes réformés, des règles pour «ne pas aller trop loin». En effet, elle a cherché à contrôler et à limiter l'instabilité introduite par ces expérimentations en marquant de façon plus précise le cadre au sein duquel les acteurs ont désormais la possibilité d'agir. Les rayons d'actions et les responsabilités des différents niveaux d'acteurs ont ainsi été précisés de façon formelle. C'est ainsi qu'après avoir encouragé la maîtrise à «occuper le terrain» et à s'emparer du projet pour prendre la place qui leur revient dans la hiérarchie (celle d'encadrant à part entière), la Direction a freiné le mouvement. Elle est revenue sur les premiers discours destinés à mobi-

liser les acteurs dans le sens où le nouveau cadre établi tend à redonner à l'encadrement intermédiaire une place d'interface entre l'opérationnel et le fonctionnel, place qu'il avait perdu durant la dernière année d'expérimentations.

Il convient de préciser ici que cette phase de test est également un second temps fort de l'appropriation de l'outil par l'organisation. Le fait que des analyses en retour soit conduites pour évaluer la pertinence de telle ou telle production d'expérience est un signal de l'entrée de l'innovation managériale dans l'ensemble des pratiques organisationnelles.

Phase n° 5 d'écartement et d'encodage :

Les expériences, qui peuvent être très locales au départ, vont être plus largement diffusées et leur communication va être organisée par le pilote. Il s'agit ici d'ancrer dans les dimensions organisationnelles (théories affichées et pratiquées) les résultats du processus d'apprentissage. A ce moment là, le processus revêt une dimension réellement organisationnelle dans le sens où les fruits du-dit processus sont inscrits dans l'organisation et deviennent ainsi accessibles à tous les acteurs, qu'ils aient participé ou non à la production des expériences à un niveau plus local. L'apprentissage nécessite, outre l'acquisition de nouveaux savoirs, l'écartement d'anciens principes et d'anciennes pratiques. A ce titre, l'apprentissage organisationnel est un moment d'échange fort avec la mémoire de l'organisation. La mémoire organisationnelle n'est pas seulement interpellée au moment de l'encodage des résultats du processus d'apprentissage. Dès la phase de mobilisation, les acteurs comparent ce qu'ils découvrent avec les éléments contenus dans les mémoires tangibles (archives) et intangibles (mémoires individuelles) de l'organisation. La mémoire de l'organisation doit alors être considérée comme un stock (de connaissances), mais également comme une structure de rétention (ensemble des processus qui l'enrichissent ou l'effritent) (Girod, 1995). La mémoire et l'apprentissage organisationnel apparaissent comme étant deux processus qui coexistent dans l'organisation et qui sont en relation permanente. La mémoire peut jouer un rôle de frein et/ou de levier dans le processus d'apprentissage selon le type de situation auquel l'organisation est confrontée (Charreire et Girod, 1995).

Après avoir retracé en quelques lignes deux années d'expérimentation sur le terrain en évoquant plus particulièrement le rôle de la DRH (pilote) il est important de discuter des quelques points significatifs apparus à l'analyse du cas, concernant le pilotage d'un projet d'une telle envergure. En effet, l'étude de cas montre que, malgré un pilotage très cadré, des émergences sont apparues, lesquelles ont contribué à réorienter le processus.

DISCUSSION : APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL ET MODE DE PILOTAGE D'UN TEL PROCESSUS

Nous l'avons évoqué, le rôle du pilote a contribué notamment à la mobilisation des acteurs. Ce rôle est significatif dans la mesure où l'on ne peut pas écarter le risque que le processus s'arrête avant même d'avoir réellement commencé. En effet, si les acteurs n'avaient pas «été mobilisés» dans un premier temps, nous pouvons raisonnablement penser que leur mobilisation autour d'un tel projet aurait pu s'arrêter à un stade de refus initial. Le risque de «s'arrêter au milieu du gué» a également été observé par David (1994) concernant le pilotage du processus de changement à la RATP. Par conséquent, deux questions se posent à nous :

Est-ce parce que le processus étudié a été piloté que des apprentissages ont été produits ? ou est-ce le propre de toute innovation de laisser des traces dans l'organisation, indépendamment de toute forme de pilotage ?

Concernant l'importance du pilotage pour la production d'apprentissages (première question), notre cas montre indéniablement l'existence d'un mode de pilotage qui a influé sur la construction des acteurs. Notre propos ici ne consiste pas à juger de la qualité ou non du pilotage, mais à apprécier si le cadrage choisi par la DRH a été utile à la production de tels apprentissages. Le pilotage a ainsi permis de dépasser les points de blocage éventuels à l'initialisation et au début du processus. Et ce, en faisant parfois avancer les acteurs à "marche forcée". Ainsi, comme nous l'a dit un des acteurs rencontrés au début, "*Nous sommes agit...*". Il est important de noter que le pilotage d'un tel projet, qui plus est décliné à l'ensemble des niveaux hiérarchiques de l'organisation, nécessite d'anticiper les réactions des acteurs et de bien connaître le climat social dans lequel l'innovation est présentée. De ce point de vue, le Comité de pilotage a travaillé, avant l'annonce de l'introduction de l'outil, à déterminer les éventuels effets d'annonce. D'autre part, le pilote a joué un rôle majeur lors de la phase de test des solutions proposées par les acteurs. Lorsqu'une organisation adopte de nouvelles pratiques décrétées (a priori) comme permettant d'aller dans une bonne direction, il n'est pas rare que des réactions et des constructions se produisent, sans pour autant qu'il y ait une analyse en retour des expériences produites. Dans le cas que nous avons étudié, un bilan faisait partie du dispositif de pilotage initial. En réalité, la forme qu'a prise cette phase d'analyse a été très différente de celle prévue initialement en raison notamment des productions d'expériences délocalisées que la DRH n'avait pas anticipées. Ainsi, nous serions tenté de répondre par l'affirmative à la première de nos interrogations. Cependant, il existe des arguments contraires que nous ne pouvons occulter.

En effet, les productions d'expériences délocalisées n'ont ni été anticipées ni souhaitées par le Comi-

té de pilotage. Celui-ci a d'ailleurs cherché à réduire la dissonance qu'il a perçue a posteriori entre les construits des acteurs et sa propre conception des choses. Par conséquent, le processus a échappé en grande partie à toute forme de contrôle et force est de constater qu'un mode de pilotage, aussi cadré soit-il, n'empêche pas les émergences. Ainsi nous avons remarqué que lorsque la distance hiérarchique est importante entre les décideurs promoteurs d'un projet et le niveau chargé de le mettre en œuvre, des écarts considérables peuvent apparaître entre ce que la hiérarchie croit que la base fait et ce qui s'y passe réellement. Dès lors, si le processus de pilotage en place ne prévoit pas de se doter de moyens pour accroître le niveau des informations en retour, le processus peut échapper à tout contrôle. Il se peut alors que les décideurs croient piloter un processus et, qu'en réalité, il s'en déroule un autre... Les expériences délocalisées n'ont pas été détectées rapidement par la hiérarchie pilote. Cette dernière s'est alors retrouvée momentanément "dépassée" par les événements. Paradoxalement, c'est l'éloignement ou la non présence du pilotage qui a permis l'apparition des apprentissages les plus radicaux. Ceci converge avec l'idée de processus autonomes évoqués par Burgelman (1991). Ces processus concernent les initiatives qui émergent en dehors des stratégies et qui fournissent le potentiel pour de nouveaux apprentissages.

Alors, finalement quel est le rôle du pilotage dans le processus d'apprentissage ? Et, plus précisément dans notre cas, nous pouvons nous demander si les productions d'expériences, et les apprentissages qui en découlent sont liées au fait qu'une innovation soit introduite. Autrement dit, le caractère nouveau, en termes de relations entre les acteurs et de pratiques, est-il suffisant pour produire un effet et laisser des "traces" ?

La nouveauté implique une réaction de la part des acteurs. Cette réaction, dans un premier temps globale, s'affine au fur et à mesure que les acteurs mettent en œuvre la nouvelle pratique et la positionnent par rapport à la base de données organisationnelle qu'ils maîtrisent et/ou connaissent. Toute forme de nouveauté introduit une certaine forme de déstabilisation dans l'organisation. Dodgson (1993) avance que les firmes ont besoin d'apprendre parce qu'elles vivent sous contrainte d'instabilité. Cependant, l'instabilité perçue constitue dans le même temps une contrainte de gestion forte pour les décideurs. Les organisations doivent ainsi "guider leur propre errance" (Koenig, 1994). Les recherches actuelles sur le processus d'apprentissage organisationnel ne portent pas directement sur les effets des apprentissages en terme de stabilité versus d'instabilité perçue. Cependant, nous avons pu noter que le pilotage d'un tel processus n'est pas un facteur limitant cette instabilité perçue. La période de trouble est alors d'autant plus grande que l'objet d'apprentissage est radicalement nouveau pour les acteurs. Cette phase permet des confrontations entre les nouvelles pratiques proposées et l'état des pratiques actuelles. D'autre part, les acteurs et

notamment le pilote opèrent alors une évaluation de la cohérence avec les principes que l'organisation énonce sur son propre comportement et sur son système de normes (théories affichées). Dans notre cas, les pratiques annoncées (entretien de progrès) sont nouvelles mais les principes organisationnels n'ont pas été modifiés pour l'annonce de l'introduction de l'innovation managériale. C'est la raison pour laquelle nous avons pu observer des tensions mais, paradoxalement, ce sont ces tensions qui ont permis de produire les "inventions".

Ainsi l'instabilité, liée à l'introduction d'une innovation stimule la créativité des acteurs tant l'écart entre ce qui est connu et l'objet d'apprentissage est important. Nous avons pu remarquer que plus la dissonance cognitive est importante, plus les acteurs reconstruisent rapidement des représentations de la nouvelle réalité. Cette réalité est perçue par eux-mêmes et c'est en fonction de cette dernière que des théories de l'action seront développées. Cependant, il ne faut pas occulter l'aversion que les organisations ont pour les situations chaotiques et le désordre. Tout système auto-organisé au sens de Morgan (1989) met en place des régulations pour encourager des mouvements de retour à l'équilibre. Par conséquent, l'organisation se dote de filtres pour limiter les stimuli auxquels elle est exposée. Et, lorsque les acteurs n'ont pas le choix (notre cas) et qu'une nouvelle disposition est imposée par une Direction, ils vont chercher naturellement à réduire la tension entre un état de pratiques et un discours affiché.

Nous avons ainsi souhaité mettre en perspective les résultats de notre recherche sur le processus d'apprentissage organisationnel (la modélisation) avec le rôle du pilote, joué par la Direction des ressources humaines. Cette mise en perspective nous semble avoir d'importantes implications managériales concernant le mode de pilotage de projets de grande envergure comme celui que nous avons étudié. Cette étude nous permet d'interroger les théories existantes et, nous le souhaitons, d'enrichir les débats.

RÉFÉRENCES

ARGYRIS Chris et SCHÖN Donald.A. (1978), *Organizational learning : a theory of action perspective*, Addison Wesley, Reading Mass.

BLAUG M. (1982), Des idées reçues aux idées de Popper, in *La méthodologie Economique*, chapitre 1, 4-25, Economica.

CHARREIRE Sandra et GIROD Martine (1995), Apprentissage et mémoire des organisations : une interdépendance des processus, in *actes de la quatrième Conférence Internationale de Management Stratégique*, vol. 1, 42- 61, Paris, 2, 3 et 4 mai.

DAVID Albert (1994), *RATP, La métamorphose, réalités et théorie du pilotage du changement*, InterEditions.

DODGSON Mark (1993), Organizational learning, a review of some literature, *Organization Studies*, 14/3, 375-394.

FIOL Marlene C. et LYLES Marjorie A. (1985), Organizational learning, *Academy of management review*, vol. 10, n°4, 803-813.

GARVIN David A. (1993), Building a learning organization, *Harvard Business Review*, August.

GIORDANO Yvonne (1995), Communication d'entreprise : Faut-il repenser les pratiques managériales ?, *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n°13/14, décembre/janvier 1994/95, 49-61.

GIROD Martine (1995), Mémoire et Organisation, *Thèse de doctorat, Université Paris-Dauphine*, non publiée.

HEDBERG Bo (1981), How organization learn and unlearn ?, in NYSTROM P.C et STARBUCK W.H. (Eds), *Handbook of organizational design*, vol n°1, London : Oxford University Press, 3-27.

HUBER Georges P. (1991), Organizational learning : the contributing processes and the literatures, *Organization science*, vol 2, n°1, 88-115.

JELINEK M. (1979), *Institutionalizing innovations: a study of organizational learning systems*, New York : Praeger.

KIMBERLY John R. (1981), Managerial innovation , in NYSTROM P.C et STARBUCK W.H (Eds), *Handbook of organizational design*, vol n°1, London: Oxford University Press, 85-104.

KOENIG Gérard (1993), Production de la connaissance et constitution des pratiques organisationnelles, *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n°9, novembre, 4-17.

KOENIG Gérard (1994), L'apprentissage organisationnel : un repérage des lieux, *Revue Française de Gestion*, n° 97 janvier - février, 76-83.

MBENGUE Ababacar (1992), Les groupes stratégiques réexaminés : une approche perceptuelle, *Thèse de Doctorat, Université Paris-Dauphine*, non publiée.

MILES Matthew B. et HUBERMAN Michael A. (1991), *Analyse des Données Qualitatives, Recueil de nouvelles méthodes*, Collection Pédagogies en Développement, Méthodologie de la Recherche, De Boeck Université.

MORGAN Gareth (1989), *Images de l'organisation*, Les presses de l'Université Laval, Editions ESKA.

SHRISVASTAVA Paul (1983), A typology of organizational learning systems, *Journal of management studies*, vol. 20, n°1, 7-28.

STUBBART Chuck (1993), What is managerial and organizational cognition ?, in *Conférence EIASM, Workshop on managerial cognition*, Brussels, May 13-14.

YIN Robert K. (1990), *Case Study Research, Design and methods*, Sage Publication, sixième édition.