

L'ORGANISATION QUALIFIANTE ENTRE AUTONOMIE ET CONTROLE : VERS UNE NOUVELLE CONDUITE DES PROCESSUS DE CHANGEMENT

Amaury GRIMAND

Isabelle VANDANGEON-DERUMEZ

INTRODUCTION

La problématique du changement en gestion a surtout donné lieu à des travaux et recherches génériques qui visent implicitement à élaborer une "théorie générale du changement", de ce qu'il est des processus qui le définissent. De manière récurrente, la question centrale tourne autour de la double fonction innovation - normalisation, thème investi notamment par la littérature en management stratégique et en sociologie des organisations. Le champ de la gestion des ressources humaines, pour sa part, reste quelque peu discret sur cette problématique du changement ou du moins en développe une vision assez largement instrumentale (Brabet, 1993, Romelaer, 1997). De ce point de vue, affirmer le caractère stratégique des ressources humaines ne change pas grand chose à l'affaire. On ajoutera que le regard porté par la littérature en GRH sur le changement n'est pas exempt de paradoxes. Garavan et al (1998) dans une étude approfondie portant sur 145 acteurs de la fonction ressources humaines, pointent 3 paradoxes majeurs :

- si les ressources humaines sont réputées agir à un niveau stratégique, la représentation dominante du rôle du spécialiste ressources humaines reste celle d'une fonction à finalité essentiellement opérationnelle.

- la fonction ressources humaines, tout en se voyant assignée la responsabilité d'initier un changement structurel dans les rôles, attitudes, perceptions, intervient de plus en plus à un niveau micro-organisationnel, via une individualisation marquée des outils de GRH (plans individuels de formation, parcours professionnels personnalisés, individualisation de la rémunération...). Comment dans ces conditions garantir la cohérence d'ensemble ?

- il y a un clivage de plus en plus manifeste entre des salariés soucieux de développer leur employabilité, une GRH entendant contribuer aux processus de changement dans le long terme et un management de proximité, polarisé sur des objectifs de rentabilité immédiate, et privilégiant des critères d'évaluation à court terme.

Face à ces paradoxes et cette diversité de représentations, il convient d'approfondir les processus et dispositifs de gestion qui permettent de "pratiquer" le changement tout en se situant à un niveau organisationnel suffisamment agrégé. Or, force est de reconnaître que les innovations managériales ou organisationnelles restent souvent dans l'ombre (David, 1996). C'est précisément l'un des mérites de la notion d'organisation qualifiante que d'essayer de travailler les liens entre processus stratégiques et processus ressources humaines dans une perspective de changement organisationnel.

PREMIERE PARTIE : L'ORGANISATION QUALIFIANTE : PRINCIPES STRUCTURANTS ET POSTULATS IMPLICITES

La notion d'organisation qualifiante occupe aujourd'hui une place de choix dans le champ de la gestion des ressources humaines. Son émergence est concomitante de celle d'entreprise apprenante (learning organisation) en management stratégique que des auteurs tels que P. Senge ont contribué à populariser à partir de 1991. C'est précisément à l'aune de cette apparente intégration GRH - stratégie que peut être interprété le succès actuel de la notion d'organisation qualifiante. Alors que certains auteurs (Romelaer, 1997) déplorent la faible place allouée à la problématique du changement en GRH, l'organisation qualifiante procède, de fait, d'une véritable rhétorique du changement. Elle annonçait ainsi une évolution dans les modes de gestion et de mobilisation de la main d'œuvre, tout en mettant en scène une nouvelle représentation de la professionnalité des acteurs

(D'iribarne, 1993). P. Zarifian, l'un de ses principaux théoriciens, n'hésite pas à en faire la matrice d'un nouveau modèle productif, posé comme une alternative au taylorisme et caractérisant les entreprises tentant une sortie de la crise "par le haut", c'est-à-dire mettant en œuvre une stratégie de flexibilité industrielle offensive "sous le double angle de la qualité et de l'innovation" (Zarifian, 1993, p 167.).

C'est à A. Riboud (1987) que revient la paternité de l'expression d'organisation qualifiante, à l'occasion de son rapport "Modernisation mode d'emploi" adressé au Premier Ministre. L'enjeu alors affiché est double : sur le plan économique, il s'agit d'accroître la compétitivité des entreprises en favorisant l'appropriation des nouvelles technologies par les salariés ; sur le plan social, il s'agit de faire en sorte que ces nouvelles technologies soient pour les salariés des occasions d'apprentissage, de construction et de développement des compétences. La notion d'organisation qualifiante s'affirme ainsi dès ses origines comme un idéal-type, une sorte d'organisation cible qui permettrait "de faire de l'organisation le lieu de production de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, de leur appropriation reconnue par les salariés, tout en assurant l'adaptation de l'entreprise aux données changeantes du contexte" (Maroy, 1994). Cet idéal-type trouve à s'exprimer dans trois principes fondateurs :

- une volonté de structurer l'organisation en fonction des compétences de ceux qui y œuvrent à l'inverse de l'attitude qui consiste à ajuster les ressources humaines une fois les choix organisationnels arrêtés. Dans ces conditions, une organisation ne se définit pas par sa structure interne, mais par les compétences collectives qu'il faut être à même de mobiliser pour réaliser les objectifs ;

- un accent porté sur le caractère "événementiel" de l'activité et le caractère formateur des situations de travail. Dans cette perspective, les incidents et aléas qui surviennent dans le cours de l'activité doivent être envisagés comme des moments privilégiés d'apprentissage. Cette place dévolue à la gestion des aléas et des dysfonctionnements traduit certes l'évolution des systèmes industriels, les situations routinières étant de plus en plus incorporées dans les dispositifs techniques (Curie, 1995) ;

- une organisation fondée sur un principe de coopération dans le travail, lui-même porté par une activité communicationnelle intense. La coopération est ici censée permettre l'élaboration de référentiels opératoires communs entre les individus et collectifs composant l'entreprise et porte, de fait, principalement sur la définition conjointe des objectifs, des problèmes à résoudre, des moyens à mobiliser, etc.

Il est alors possible, sur la base de ces principes, de définir en "creux" la notion d'organisation qualifiante par rapport à celle d'organisation qualifiée :

ORGANISATION QUALIFIEE	ORGANISATION QUALIFIANTE
Savoirs supérieurs à l'organisation antérieure, acquis via la formation initiale	Savoirs en développement permanent. Dimension formatrice des situations de travail.
Savoir-faire rodés par la routine	Savoirs donnant sens aux événements nouveaux
Organisation prescrite et stabilisée	Organisation flexible s'adaptant au contexte
Initiative dans le travail	Initiative sur l'organisation
Organisation centrée sur l'exploitation courante	Articulation exploitation - exploration

(Source : G De Bonnafos, P. Gilbert, J.P. Mussano, *L'organisation qualifiante. Théorie et réalisations*, Document Entreprise et Personnel, 1994).

L'organisation qualifiée ne constitue ainsi qu'une évolution à la marge du modèle d'organisation classique d'inspiration taylorienne. Elle manifeste certes une volonté d'élargissement et d'approfondissement du champ d'intervention des salariés via le travail en équipe et l'intégration de tâches connexes à la production (qualité, régulation des flux d'approvisionnement, maintenance de premier niveau...). L'organisation qualifiée reste donc, à l'inverse de l'organisation qualifiante, fondamentalement prescrite et stabilisée. Elle est centrée principalement sur l'amélioration continue de la performance

organisationnelle et des modes opératoires, traduit donc davantage un apprentissage à simple boucle (Argyris et Schön, 1978, 1996) qu'elle ne réalise une articulation entre exploitation et exploration.

Pour autant, ce premier repérage des caractéristiques et principes structurants de l'organisation apprenante peut laisser au premier abord le lecteur dubitatif :

- par son caractère tautologique : une organisation apprenante serait composée d'individus qui apprennent continuellement comment apprendre ensemble, etc. ;

- par l'ambiguïté même qu'elle induit quant au sujet de l'apprentissage : n'est ce pas faire preuve d'un anthropomorphisme implicite que d'étendre le concept d'apprentissage aux organisations ? N'est-on pas plutôt fondé à parler d'individus ou de collectifs qui apprennent dans un contexte organisationnel déterminé ?

- par sa prétention universaliste, l'organisation qualifiante pouvant être assimilée à un idéal-type, une nouvelle moule du " one best way organisationnel ", excluant du coup d'autres formes d'organisation.

Certes, on repérera dans la littérature des approches pragmatiques de ce concept qui s'efforcent d'identifier les nouvelles pratiques de gestion portées par l'organisation qualifiante. Un inventaire (non exhaustif !) de ces pratiques est proposé dans le tableau suivant :

PRATIQUES DE GESTION	AUTEURS
L'exercice d'une " vision stratégique " reposant sur des objectifs clairs et partagés, et qui, par le décalage produit entre la réalité actuelle et le futur souhaitable, génère une " tension créatrice " susceptible de mettre en mouvement l'organisation.	Senge (1990) Handy (1995)
Un haut niveau de participation des membres de l'organisation et un apprentissage stratégique ouvert à l'expérimentation (<i>learning by doing</i>)	Revas (1983) Handy (1995)
Un accent porté sur la culture organisationnelle autour de démarches intégratrices : démarches de qualité totale, redéfinition de l'interface client... Un apprentissage collectif porté par des acteurs " relais " diffusant les nouvelles idées dans l'organisation.	Watkins et Marsick (1993) Senge (1990)
Une orientation et une conception des processus de production en fonction des besoins des clients	Krupka (1995) Burgoyne, Pedler, Boydell (1991)
Une " hypothèse de compétence " des salariés qui autorise un minimum de supervision hiérarchique et des structures organisationnelles aplaties.	Handy (1995)
L'introduction de transversalité dans l'organisation, une approche par les processus, de sorte que les salariés puissent situer leur intervention dans un schéma global d'intervention.	Lorino, Tarondeau (1995)
Une exploitation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (bases de données partagées, réseaux intranet...) afin d'organiser un partage et une accessibilité de l'information en interne.	Burgoyne, Pedler, Boydell (1991)
Des dispositifs d'évaluation des apprentissages et de la performance organisationnelle orientés vers la réduction des coûts cachés (amélioration du climat social, implication des acteurs...).	(Starkey, 1998) (Savall, Zardet, 1995)
Un encadrement chargé de créer une instrumentation de gestion adaptée aux objectifs à atteindre et se repositionnant sur une fonction de pilotage.	(Bonnafos, Gilbert, Mussano, 1994).
Une implication des salariés dans la définition et l'amélioration continue des règles et des procédures formelles d'organisation via des dispositifs ad hoc (groupes de projet, dispositifs de retour d'expérience...). Une réorganisation de l'activité sur une base " communicationnelle ".	(Zarifian, 1993)
Le développement de mécanismes d'incitation destinés à favoriser l'implication personnelle (commitment) : systèmes de rémunération fondés sur une reconnaissance des compétences acquises, ouverture des filières d'évolution professionnelle, interaction formation-organisation, etc.	Amadiéu, Cadin (1996)
Une opportunité pour les salariés de développer un réseau professionnel interne et externe à l'organisation.	Kops (1997)
La prise en charge par les salariés des obligations " implicites " de production, à travers un accent porté sur la gestion des aléas et des dysfonctionnements. Une dynamique d'apprentissage et de formation prenant appui sur les situations de travail.	Zarifian (1993) De Terssac (1992) Sauret (1989)
Des pratiques de mobilité, de pluri et de polyvalence destinées à favoriser l'acquisition et le développement des compétences des salariés.	D'Iribarne (1993)

De la rhétorique du changement à sa réalité ...

Une " myopie organisationnelle ? "

L'organisation qualifiante, on l'a vu, consacre la figure archétypique du " salarié-acteur ", autonome et responsable. Cette " rhétorique éthique de la responsabilité générale " (Le Goff, 1995) convoque simultanément les nouvelles exigences productives et les contraintes de marché :

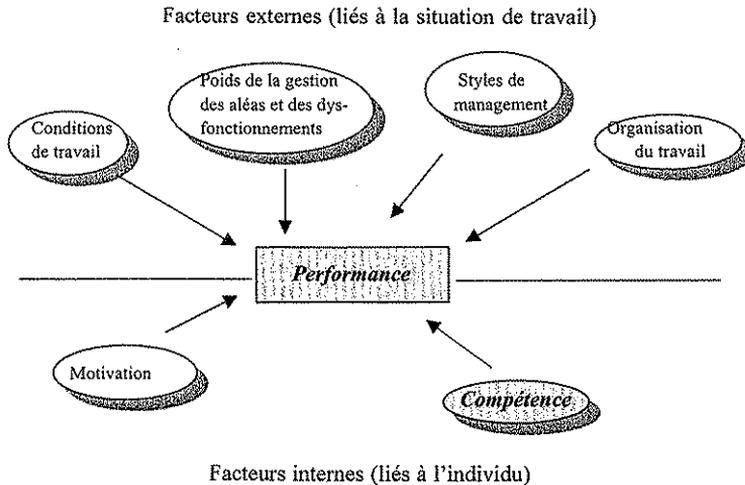
- la polyvalence, le management de projet ou l'approche par les processus (Lorino, 1995) participent de la recherche de flexibilité et de transversalité organisationnelle.

- la redéfinition de l'interface client, le développement de relations partenariales avec les fournisseurs et sous-traitants suggèrent le développement de compétences relationnelles.

- l'automatisation et l'intégration croissante des systèmes productifs amène les opérateurs à faire preuve d'une implication cognitive accrue dans leur travail, à gérer les aléas et les dysfonctionnements, à prendre en charge les " obligations implicites " de production (De Terssac, 1992).

Ces arguments manifestent, on le voit bien, une exigence d'implication accrue des salariés dans leur travail. De fait, le modèle de l'organisation qualifiante conduit à présenter l'individu comme le seul élément stable de référence dans un contexte professionnel décrit comme incertain et mouvant. Le constat de l'irréductibilité du travail à la prescription complète (Freyssenet, 1994), d'autant plus aigu dans le contexte actuel, accentue ce phénomène. J. Curie (1995) considère ainsi que les évolutions récentes du travail conduisent à mettre l'accent de manière univoque sur le lien compétence performance au détriment de l'analyse de causes externes.

LOGIQUE COMPÉTENCE ET RENFORCEMENT DE L'HYPOTHESE DE CAUSALITE INTERNE DES PERFORMANCES (D'APRES CURIE, 1995)



Il n'est guère surprenant de ce point de vue de constater les liens étroits qui unissent les travaux sur la gestion des compétences et la conceptualisation proposée par l'organisation qualifiante. Ce rapprochement conduit cependant à un raisonnement pour le moins paradoxal selon lequel la compétence permettrait de " centrer l'intérêt sur la personne, indépendamment du contexte organisationnel, par essence instable, dans lequel il évolue " (Parlier, 1996).

Les " failles " d'un modèle de l'implication

Le modèle de l'organisation qualifiante traduit selon nous une vision univoque du lien salarié-entreprise, fondée sur la responsabilité individuelle de l'acteur (Courpasson, 1996). Elle témoigne d'une volonté managériale pour modeler les identités professionnelles au travail. Cette volonté de guidage des comportements n'est certes pas nouvelle ; elle est même au cœur du modèle taylorien d'organisation. Elle s'exprime

cependant de manière tout à fait spécifique dans le contexte actuel, à travers le glissement d'un contrôle appliqué à l'activité des salariés vers un contrôle s'adressant à leur subjectivité, c'est-à-dire leur mode d'engagement et de relation à l'entreprise. La rhétorique de l'organisation qualifiante exprime de fait, l'exercice d'un contrôle social sur les salariés. P. Zarifian (1993) admet d'ailleurs que l'organisation qualifiante procède moins d'un changement des opérations de travail que d'un changement interne dans les connaissances et les comportements des personnes.

Pour notre part, cette homologie entre des organisations apprenantes ou qualifiantes et des salariés "capables et volontaires pour la même démarche" (Castro, Guérin, Lauriol, 1995) procède d'une vision caricaturale de la réalité sociale et organisationnelle. En postulant une convergence d'intérêts d'enjeux dans l'entreprise, en promouvant l'image du salarié-acteur, "rationnellement ambitieux" (Zarifian et al., 1995), l'organisation qualifiante n'est pas sans rappeler le modèle instrumental en GRH bien décrit par J. Brabet (1993). A cette vision réifiée de l'organisation, on opposera les arguments suivants :

- on a jamais observé que les innovations organisationnelles avaient un effet mécanique sur le développement des compétences, provoquant en quelque sorte leur génération spontanée (Verne, 1993). On ne saurait, à notre sens, parler de développement des compétences hors des cadres sociaux et identitaires qui lui donnent sens.

- le modèle de l'organisation qualifiante traduit, nous l'avons vu, une exigence d'implication accrue des salariés dans leur travail. En l'absence de réflexion sur les contreparties à cette demande d'implication (en termes d'évolution de carrière, de formation, de rémunération, d'intérêt et de contenu du travail...), il est douteux que les salariés investissent à corps perdu dans une gestion qualifiante (Livian, Terrenoire, 1995)

....

- le modèle de l'organisation qualifiante met en scène un salarié doué de plasticité professionnelle (polyvalence), ayant une propension à l'autonomie, et recherchant l'obtention de marques de reconnaissance, y compris salariales, en l'échange de sa mobilisation individuelle. Force est d'admettre que ce modèle identitaire est loin d'épuiser la réalité organisationnelle. A cet égard, les travaux récents de Sainsaulieu et al (1995) montrent la diversité irréductible des "mondes sociaux" de l'entreprise, c'est-à-dire des modes d'identification au travail, au collectif, à l'entreprise. Dans le même ordre d'idées, C. Dubar (1991, 1996) souligne la diversité des processus de socialisation, le modèle de la compétence et de l'organisation n'en constituant qu'une modalité parmi d'autres.

- il y a une certaine duperie à présenter l'organisation qualifiante comme transcendant les clivages statutaires traditionnels pour placer les individus à parité devant les dispositifs gestionnaires portés par la notion de compétence. Certains auteurs soulignent ainsi à juste titre que la démarche qualifiante s'adresse d'abord à une "élite professionnelle" et que le modèle de l'implication personnelle ne vaut pas pour tous les salariés (Verne, 1993).

Les figures "appauvries" de la polyvalence :

La recherche de situations nouvelles, d'occasions d'apprentissage font du développement de la polyvalence l'un des piliers de l'organisation qualifiante. La notion de polyvalence fait toutefois l'objet de représentations divergentes et donne lieu à des pratiques qui entretiennent le doute quant à son caractère authentiquement "qualifiant". A. d'Iribarne (1993) opère à ce propos une distinction tout à fait explicite entre multivalence et polyvalence :

- la multivalence correspond à l'élargissement des capacités d'intervention sur plusieurs tâches ou plusieurs opérations, à l'intérieur d'un même métier de base. Il s'agira par exemple de piloter plusieurs phases d'un même processus dans une salle de contrôle ou plusieurs machines dans un atelier.

- la polyvalence correspond à un élargissement professionnel à un second métier au-delà de son métier de base : un mécanicien devient également électricien, ou un fabricant devient en même temps personnel de contrôle.

Sous couvert de polyvalence, on constate ainsi le plus souvent des pratiques de multivalence (Thomas, 1991) entendues comme un simple approfondissement des bases du métier et dont il est à craindre qu'elles n'amorcent au final un mouvement de déspecialisation des opérateurs.

Par ailleurs, on ne saurait ignorer combien les pratiques de polyvalence, notamment lorsqu'elles sont associées au développement de groupes semi-autonomes, peuvent se révéler usantes pour les salariés, jusqu'à faire regretter le confort de la hiérarchie.

Paradoxalement, il semble que le développement de la polyvalence implique une relative stabilité dans les modes de son exercice. On souscrita de ce point de vue à l'analyse de C. Everaere (1996, p 13), pour qui une organisation polyvalente du travail dépend "de la nécessité objective d'une permutation constante et régulière des opérateurs, requise pour construire et valider les apprentissages, ce qui n'est pas toujours opportun d'un point de vue économique, ni d'un point de vue cognitif".

DEUXIEME PARTIE : LE CHANGEMENT CONSTRUIT SUR LES BASES DE L'ORGANISATION QUALIFIANTE

Dans les deux parties suivantes nous nous basons sur les résultats d'un étude portant sur quatre cas concrets de changement dans des entreprises françaises¹. Ces résultats mettent en évidence deux modèles de changement :

- un changement de type A ou changement prescrit se caractérisant par :
 - * une vision claire de l'avenir qui permet de définir un état souhaité. Le décalage entre cet état et l'état actuel de l'organisation détermine les changements à réaliser. L'ancrage de l'action de changement se situe au niveau de son contenu (idée d'une rationalité substantive, Simon, 1982) ;
 - * des acteurs clés prenant des décisions et formulant des objectifs qu'ils imposent ensuite au reste de l'organisation. Ils créent ainsi une logique d'action induisant le comportement des autres acteurs.
- le changement de type B ou changement construit se caractérisant par :
 - * une vision floue de l'avenir traduisant la volonté de ne pas fixer de cadre au changement. Le projet de changement se fonde alors sur la démarche à suivre et les comportements attendus pour effectivement changer. L'ancrage de l'action de changement se situe ici au niveau de son processus (idée d'une rationalité procédurale, Simon, 1982) ;
 - * une grande liberté d'action laissée aux acteurs pour favoriser les comportements autonomes et enrichir la formalisation progressive d'un nouvel état.

Une conduite autonome du changement

Lorsque le changement est construit l'accent est mis sur les processus permettant à l'organisation de faire évoluer ses modèles mentaux et ses cadres d'interprétations. Ainsi, après avoir pris conscience de la nécessité de changer, le "meneur"² entame une phase de réflexions sur la façon dont il est possible de changer, sans préciser ce qu'il faut changer. Le projet de changement repose alors sur la démarche à suivre et non sur une nouvelle vision de l'organisation. Pour que le changement se construise le "meneur" laisse une large autonomie aux "acteurs"³ de l'organisation. Ces derniers sont chargés (par leurs idées et leurs actions) de proposer les éléments de l'organisation de demain. Ils s'organisent alors en créant des groupes de réflexion ou en participant à des groupes proposés par la direction. Alors que les initiatives se développent, le "meneur" ressent le besoin de mettre en cohérence l'ensemble. Les idées ayant émergé lors de la mise en œuvre du projet de changement viennent enrichir la vision du "meneur". Ce dernier, chargé de les évaluer puis de les sélectionner se repose sur une vision intuitive, et non

¹ Ces entreprises évoluent dans différents secteurs d'activité : EDF-GDF SERVICES (distribution de gaz et d'électricité, le changement a pour objectifs de décentraliser la prise de décision au niveau des centres de distribution afin d'être plus proche des attentes des clients et de mettre en place au sein de l'organisation une culture services), Ouest France (presse quotidienne, le changement concerne ici la définition d'une nouvelle maquette et le repositionnement stratégique du journal), Otis (constructeur d'ascenseurs, le changement vise à remplacer la culture technique par une culture client en mettant l'accent sur les activités de maintenance plutôt que sur les activités de construction et d'installation d'ascenseurs neufs), et l'entreprise Sulzer (producteur de moteur diesel pour les navires, le changement se traduit par le positionnement stratégique de l'entreprise sur un nouveau marché : celui des moteurs diesel pour les centrales électriques). Dans cette communication nous ne présentons pas l'étude en tant que telle, mais la partie des résultats qui nous permet de faire le lien entre la dynamique de changement et les concepts d'organisation qualifiante et d'organisation qualifiée.

² Le terme "meneur" fait, tout au long de l'article, référence à la personne qui dans l'entreprise conduit le changement, à celle sans qui le changement n'aurait peut-être pas eu lieu.

³ Le terme "acteur" fait, tout au long de l'article, référence à l'ensemble du personnel de l'entreprise (quelque soit le niveau hiérarchique) à l'exception du "meneur" du changement, de la direction générale et des acteurs chargés par le "meneur" de piloter le changement (qualifiés dans la recherche "d'acteurs relais").

encore formalisée, de la nouvelle organisation. Cette sélection effectuée, le “ meneur ” formalise alors la nouvelle vision de l’organisation ainsi que le nouveau cadre organisationnel. Cette dernière phase correspond à un apprentissage collectif des nouvelles pratiques organisationnelles. En effet, l’apprentissage individuel s’est déroulé lorsque les individus, en développant de nouvelles idées et des initiatives, apprennent par eux-mêmes à agir autrement. Toutefois, l’apprentissage collectif ne constitue pas un changement brutal pour les “ acteurs ”. En effet, la plupart des éléments contenus dans la nouvelle vision sont issus des réflexions précédentes. De même, les nouveaux modes de fonctionnement ont déjà été mis en application. Enfin, l’ordre issu de cet apprentissage collectif reste flexible. Cette flexibilité traduit une nouvelle forme d’autonomie laissée aux “ acteurs ”. Ces derniers ont la possibilité d’adapter le nouveau cadre implanté qui n’est pas figé et leur permet ainsi de continuer d’apprendre.

Le changement construit : cette dynamique de changement repose sur plusieurs idées:

- tout d’abord il est fait l’hypothèse qu’il faut d’abord changer les hommes pour ensuite fixer le cadre de la nouvelle organisation ;
- ensuite, l’accent est mis sur les processus responsables de la formation de la nouvelle organisation plus que sur le contenu même de cette nouvelle organisation ;
- enfin, une fois initiée dans l’organisation, l’action de changement chemine d’un niveau local vers un niveau global (c’est à partir des expériences individuelles que l’on capitalise au niveau de l’organisation).

Changement construit et organisation qualifiante

Nous retrouvons à ce niveau plusieurs éléments caractérisant l’organisation qualifiante. Tout d’abord la notion centrale de l’acteur. Le changement mis en œuvre dans l’organisation repose sur l’acteur lui-même et sur sa capacité à s’investir dans le processus, à prendre des initiatives qui contribueront à la construction de la nouvelle organisation. Ainsi il est sous-entendu que “ 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, 1998; 92). Le changement doit alors être conçu afin de stimuler l’expérimentation individuelle et la créativité de tous. Cette créativité requière de nouvelles façon d’aborder l’organisation et son environnement (Senge, 1990). Pour cette raison, l’accent est mis sur le processus (à savoir ce qu’il faut faire pour changer), plus que sur le contenu même du changement (ce qu’il faut changer). Nous retrouvons ici l’idée développée par Lorino et Tarondeau (1995), d’un processus décrivant les comportements attendus de la part des acteurs. Pour favoriser le changement, le “ meneur ” peut se reposer sur certains acteurs (qualifiés “ d’acteurs relais ”) ou sur des outils de gestion spécifiques.

Exemple d’outils de gestion utilisés dans un processus de changement construit

Dans le cas Sulzer le “ meneur ” constate, dès son arrivée, une perte de confiance et une 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 aux personnes qui le souhaitent de lui faire des propositions pour redresser et faire progresser l’entreprise. Afin d’organiser le travail de ces personnes, le “ meneur ” propose de lancer des groupes de travail de type cercles de qualité (qu’il nomme les GEP : Groupes d’Etudes et de Propositions). Ces groupes sont ensuite repris, à leur compte, par les “ acteurs ” de l’organisation qui formalisent leur fonctionnement ainsi que les sujets traités (création des CAP et des GIP). Un mode de gestion par projets est également mis en place avec l’opération “ progrès et performances ” et les “ chantiers de progrès ”. Ces chantiers ont pour vocation de donner une dimension stratégique aux sujets traités localement par les CAP et les GIP. Les groupes traitant d’un thème concernant, non plus un service ou une unité, mais plus généralement l’entreprise, sont alors réunis au sein d’un chantiers de progrès.

Plus tard, alors que les changements tendent à se formaliser dans l’organisation (mise en place de nouveaux modes de management et définition des nouvelles valeurs de l’entreprise), l’entreprise se voit dans l’obligation de recruter massivement. En effet, le carnet de commande se remplit et le personnel en poste ne peut plus faire face à la

surcharge de travail. Confronté au problème des compétences et de la polyvalence (pour gérer l'évolution discontinue de l'activité), le "meneur" décide de lancer une "opération métier". Cette opération se fonde sur une analyse collective des métiers de chacun. Pour faciliter sa conduite, des groupes de travail autonomes sont mis en place dans chaque service. Ils sont chargés d'analyser les métiers reliés au service.

On retrouve à travers ces outils l'idée d'un apprentissage transversal développée par Fulmer, Gibbs et Keys (1998). Ces outils (de type démarche qualité, groupe de résolution de problèmes, etc.) servent de support à des démarches intégratives favorisant la diffusion des apprentissages et l'émergence de représentations partagées autour d'une vision stratégique. Toutefois, le contexte d'utilisation de ces outils (une grande autonomie donnée aux acteurs) permet également d'en faire des outils d'exploration du nouveau (capables de générer de nouvelles routines et normes organisationnelles).

Les "acteurs relais", désignés par le "meneur" pour favoriser le changement (souvent considérés au sein de l'organisation comme des "leaders naturels") sont chargés de stimuler les initiatives et de les accompagner (par exemple, construire un projet réalisable et défendable). Pour augmenter la diversité, l'intérêt est alors de promouvoir l'interdisciplinarité afin de combiner les compétences et de favoriser par la suite la polyvalence (Burgelman et Mittman, 1994).

Nous retrouvons à travers le cheminement de l'action de changement l'idée forte de l'entreprise "qualifiante" à travers des salariés engagés dans une dynamique permanente d'auto-apprentissage. C'est par l'intermédiaire de sa situation de travail que chaque acteur de l'organisation apprend à agir autrement et à acquérir de nouvelles compétences (Amadiou et Cadin, 1996). Chaque individu s'engage dans un apprentissage créatif, alors que l'organisation capitalise les expériences individuelles pour générer de nouvelles connaissances (Senge, 1991). Le passage d'un apprentissage individuel à un apprentissage collectif est un élément essentiel du processus de changement construit. C'est par l'intermédiaire d'une capitalisation des expériences individuelles que le "meneur" peut ensuite formaliser la nouvelle organisation.

Exemple de passage d'un apprentissage individuel à un apprentissage collectif

On retrouve cette progression de l'apprentissage dans le cas Sulzer, avec tout d'abord les 32 GEP. Insatisfait du fonctionnement informel des groupes, certains membres de ces GEP suivent des formations sur les cercles de qualité et le travail en groupe. A la suite de cette formation ils décident de créer des CAP (Cercles d'Analyse et de Performances) puis les GIP (Groupes Inter hiérarchiques de Progrès) pour palier l'absence de transversalité des CAP, réunissant des personnes d'un même service. Plus tard ces CAP et GIP sont transformés en "chantier de progrès" dont l'objectif est de lier des problèmes locaux traités par différents chantiers, en projets à dimension organisationnelle, réunissant ces chantiers de progrès.

Dans ce type de processus le rôle principal d'un directeur des ressources humaines est tout d'abord de favoriser les espaces de créativité à travers le partage des compétences. A ce niveau il peut assister les acteurs dans l'élaboration de programmes de formation pourtant sur le partage des savoirs, comme cela a été fait chez Sulzer avec les formations "transmission mutuelle de connaissances"⁴. Il remplit également un rôle important au niveau de la communication interne, favorisant les lieux d'échanges d'idée et la transmission d'informations sur les initiatives (à l'aide du journal d'entreprise par exemple). Cet accent mis sur la communication est très important pour le capitalisation des initiatives.

L'autonomie : une injonction paradoxale ?

Toutefois une dynamique de changement construit ne va pas sans créer certains problèmes. Le premier fait référence à l'injonction paradoxale de la part du "meneur" : donner l'ordre de l'autonomie. Or un tel ordre peut ne pas être compris par les acteurs de l'organisation et conduire au résultat inverse de celui recherché (Giordano, 1994). Alter

⁴ Ce programme donnait la possibilité aux personnes disposant de connaissances précises sur un sujet déterminé, de les transmettre aux autres personnes de l'organisation : par exemple une personne suit un stage sur les techniques de communication. Elle construit ensuite, avec l'aide du responsable du service Formation, Information, Communication les supports de formation nécessaires à l'animation du stage. Puis elle anime elle-même le stage pour les autres personnes de l'entreprise.

(1990) montre également les limites du mode participatif lorsque celui-ci ne laisse aucune place à l'incertitude. Pour que le message de la prise d'autonomie soit perçu par les "acteurs", il importe alors qu'une grande liberté d'action leur soit donnée. Il importe également que les propositions faites par des "acteurs" ne restent pas sans suite. Il faut donc être en mesure d'évaluer ces propositions afin de les retenir ou de les rejeter. A ce niveau un second problème apparaît : celui de la sélection des initiatives individuelles. En effet, toutes les initiatives ne peuvent être retenues compte tenu des ressources limitées de l'organisation.

Or les études de cas montrent que certains individus, ayant participé à la construction de la nouvelle vision, peuvent avoir le sentiment lorsque cette dernière se formalise, qu'elle ne correspond pas à l'idée qu'ils s'en étaient fait. En effet, tant que la vision de l'organisation n'est pas formalisée, la sélection des initiatives ne peut se fonder sur des mécanismes formels de type administratif ou encore sur sa cohérence avec la nouvelle stratégie. Elle se base alors sur une vision intuitive mais non encore formalisée de ce que pourrait être l'organisation de demain (la proposition X est retenue parce qu'elle est susceptible de contribuer à la construction de la nouvelle organisation). Le côté arbitraire de cette sélection peut renforcer un sentiment d'incompréhension, auprès des personnes dont les initiatives n'ont pas été retenues.

Des résistances au changement peuvent également être le fait de personnes qui ne se sont pas investies dans le processus participatif. En effet, chaque "acteur" dispose d'un ensemble de demandes et d'attentes variant en fonction de certains critères (Cyert et March, 1963). Or lorsque le changement tend à se formaliser, le degré d'implication de ces "auteurs" augmente (car ils voient leur cadre de travail se modifier progressivement). La vision de l'organisation peut ne pas correspondre à leurs attentes du moment. Ces sentiments d'incompréhension ou de résistance rendent difficile la conduite délibérée du processus de changement. Pour faciliter cette conduite le "meneur" peut fixer progressivement le cadre de développement des initiatives (en établissant des critères de sélection). Ces critères permettent alors de contrôler le développement d'initiatives et ainsi de s'assurer que ces dernières rentrent bien dans le cadre de la nouvelle stratégie qui tend à se dessiner. Toutefois, comme le met en évidence l'encadré suivant, cette formalisation du cadre ne doit pas être réalisée à n'importe quel moment du processus de changement.

Exemple de formalisation du cadre stratégique de la nouvelle organisation

Chez Ouest France, le projet de changement du Président a pour objectif initial de rajeunir la maquette du journal qui n'avait pas été modifiée depuis 20 ans. Le "meneur" (à l'époque Directeur de la production et de la rédaction) souhaite profiter de l'occasion pour lancer un véritable projet rédactionnel, pris en charge par les journalistes. Il leur propose alors de former des groupes de travail chargés de réfléchir sur les éléments de la nouvelle maquette (sur le thème d'un maquette de "qualité"). En parallèle, il lance également d'autres groupes chargés d'analyser le fonctionnement des rédactions, d'effectuer des expérimentations locales afin d'établir les critères de qualité d'un journal. Un an et demi après de nombreuses initiatives ressortent des travaux de ces différents groupes. Toutefois, selon le "meneur", elles manquent de cohérence. Il importe alors de donner une dimension stratégique à ces initiatives en les introduisant dans une réflexion portant sur la nouvelle stratégie de l'organisation. Cette nouvelle dimension doit notamment permettre de définir les priorités pour converger vers une solution unique (selon les termes du "meneur"). Toutefois, à cette époque plusieurs éléments font que cette nouvelle dimension du projet n'est pas bien perçue par les acteurs. Tout d'abord les journalistes mesurent mal les répercussions de la nouvelle maquette sur leur travail quotidien et leur organisation. Ensuite, les réflexions conduites en interne ne tenaient pas réellement compte de la dimension client. Or les premiers tests de nouvelle maquettes font apparaître des attentes bien spécifiques de la part de ces clients, notamment en matière d'information (quantité et qualité). Il est donc nécessaire de relancer de nouveaux groupes de travail sur les éléments de maquette afin d'intégrer ces nouvelles attentes.

Les limites précédentes montrent à quel point il est difficile de réaliser la capitalisation des initiatives individuelles. Pourtant, comme nous venons de le voir, celle-ci est nécessaire pour assurer le passage entre l'apprentissage des individus et l'apprentissage organisationnel (formalisation de la nouvelle vision de l'organisation). Une alternative au changement construit serait alors de mettre en place dès le début une démarche plus contrôlée. La dynamique ne serait donc plus fondée sur la prise

d'autonomie de la part des "acteurs" de l'organisation, mais bien sur la volonté de contrôler de la part de la direction. Ce contrôle peut alors s'effectuer par la mise en place d'un processus de changement de type prescrit.

TROISIEME PARTIE : L'ALTERNATIVE A L'ABSENCE DE CONTROLE AU SEIN DU CHANGEMENT CONSTRUIT PAR LA MISE EN PLACE D'UNE DYNAMIQUE DE CHANGEMENT PRESCRIT

Une action délibérée pour maîtriser le processus de changement

Le changement prescrit renvoie à l'idée d'une possible définition d'un état souhaité, par rapport à un état existant (la détermination, en termes relativement détaillés de cet état souhaité en se posant la question suivante : " quelle organisation pour demain ? "). Il s'inscrit dans des contextes organisationnel et externe prévisibles ou perçus comme tel. Dans cette perspective, la phase la plus importante du processus est celle qui précède l'implantation du changement dans l'organisation. En effet, c'est au cours de cette phase que la vision de la nouvelle organisation est construite par le " leader visionnaire " (Tushman et Romanelli, 1985, Lorsch, 1986, Shaw, 1994). Le projet de changement ainsi défini reprend en termes suffisamment précis la nouvelle vision de l'organisation et les changements à réaliser pour atteindre cette vision.

Après avoir élaboré son projet, le " meneur " l'implante dans l'organisation. Nous sommes alors en présence d'un processus où le changement, d'abord déterminé puis implanté dans l'organisation, devient un acte de remplacement : un état est remplacé par un autre état. Les marges de manœuvre laissées aux " acteurs " sont relativement réduites. Ces derniers vont dans un premier temps subir le changement. Chargés de mettre en œuvre les transformations imposées par le projet du " meneur ", ils cherchent leur place au sein du nouveau cadre organisationnel. Pour faciliter cette démarche, des stages de formation et des réunions d'informations sont organisés. Ils leur permettent de se familiariser avec les nouveaux modes de management. Cette phase du processus est relativement bien maîtrisée et contrôlée par la direction (le projet de changement prévoyant à ce niveau un plan d'action relativement précis).

Toutefois les acteurs de l'organisation peuvent tenter progressivement de s'approprier ou de modifier la nouvelle vision de l'organisation, selon leur propre perception du cadre organisationnel idéal. En effet, ces acteurs sont à même de concevoir différemment la stratégie ou la vision de leur entreprise. Ces différences sont source de variété. Pour maîtriser les initiatives émergentes et assurer la réalisation de la nouvelle vision de l'organisation, des mécanismes de sélection (de type administratifs : planification stratégique, système de récompenses, règles d'allocation des ressources, ou culturels : rituels sociaux et normes de comportements, Burgelman, 1991) sont mis en place par la Direction. Un tel cadre de cohérence permet de limiter les actions de cellules isolées et de s'assurer que celles-ci convergent bien vers le développement de l'ensemble sans pousser à l'éclatement. Toutefois, la sélection ainsi réalisée a pour effet de réduire les initiatives issues de la base. Le " meneur " peut alors choisir la voie de la stabilité, ou au contraire celle des transformations et de l'expérimentation continue. Dans ce dernier cas il cherche à favoriser les initiatives plus autonomes. La dynamique est alors relancée par de nouveaux projets visant à développer les initiatives prises par la base ou à élargir la vision de l'organisation.

Le changement prescrit : cette dynamique de changement repose sur plusieurs idées:

- tout d'abord il est fait l'hypothèse que le changement du cadre organisationnel amène les individus à changer eux-mêmes ;
- ensuite, l'accent est mis sur le contenu de la nouvelle organisation et sur la maîtrise du processus de changement à travers le contrôle des actions (planification des actions de changement à réaliser) ;
- enfin, une fois initiée dans l'organisation, l'action de changement chemine d'un niveau global vers un niveau local (les nouvelles routines organisationnelles doivent faciliter l'apprentissage individuel).

Dans ce type de démarche, on décide d'abord des choix organisationnels pour ensuite rechercher les ressources humaines correspondants aux exigences de ces choix. Pour cela, l'accent est mis sur le contenu du changement Il existe donc une stratégie

optimale (ou un état souhaité optimal), que l'on peut atteindre en suivant un chemin prédéfini. C'est la recherche de cet optimum qui constitue le rôle, fondamental du "leader visionnaire" au sein du processus de changement. Nous retrouvons ici l'idée d'une organisation de type taylorienne où le "one best way" est de mise. Dans ce type d'organisation, il est possible de prévoir à l'avance la répartition des tâches entre les acteurs et les opérations à accomplir. C'est ainsi que le projet de changement contient de façon relativement détaillée la nouvelle structure organisationnelle et les nouvelles règles de fonctionnement (les nouvelles fonctions à mettre en place, celles qui deviennent obsolète à remplacer, etc.). Un tel changement va même plus loin en prévoyant également les nouvelles valeurs partagées de l'organisation. On est donc en présence d'une logique de gestion instrumentale (Amadiou et Cadin, 1996) dans laquelle l'évolution de la structure et des modes de management permettent de transformer les comportements humains.

Cette gestion instrumentale fait appel à une logique d'apprentissage adaptatif, où l'individu, au lieu de créer de nouveaux savoirs, s'adapte à des savoirs imposés (Senge, 1990). Ces savoirs font, dans le cas d'un changement prescrit, référence aux nouveaux outils de management imposés par le haut de la hiérarchie. On ne demande plus aux individus de faire preuve de créativité mais bien de savoir s'adapter à ces nouveaux modes de management. Comme dans la vision taylorienne des organisations, les sources de savoirs sont centralisées au niveau des dirigeants ou des spécialistes (Tarondeau, 1998).

Dans ce type de processus de changement, le rôle du responsable ressources humaines est avant tout de s'assurer de la bonne compréhension des changements par les acteurs de la base. Pour ce faire il s'appuie sur des formations ou encore sur des réunions d'informations, élaborées en collaboration avec les responsables de la communication. Ainsi, pour accompagner la décentralisation, EDF-GDF services lance un important séminaire de formation sur le concept de centre de résultat. Ce séminaire élaboré par la Direction des Ressources Humaines, est d'abord destiné aux Directeurs de centre, puis à l'équipe de direction de centre et enfin au personnel du centre.

Le risque d'une prise de conscience sans apprentissage

Le changement prescrit ne va pas sans créer certains problèmes. Tout d'abord les nouvelles règles organisationnelles peuvent ne pas être mises en œuvre par les individus. Sans forcément opposer de résistances vis à vis des changements imposés, les individus peuvent très bien comprendre et assimiler les nouveaux modes de fonctionnement, sans pour autant savoir comment les mettre en pratique. Ainsi, s'il existe une prise de conscience collective, l'apprentissage individuel ne s'effectue pas et les "acteurs" continuent à agir au quotidien comme ils le faisaient avant.

Exemple de problème de passage entre prise de conscience collective et apprentissage individuel

Nous avons pu observer ce type de comportement dans le cas OTIS. Le changement mis en place visait à instaurer une culture "client" en remplacement d'une culture orientée technique. Pour cela un programme qualité avait été lancé (avec des formations, un management par la qualité, etc.). Au bout de deux ou trois ans de fonctionnement, la direction s'aperçoit que si l'esprit qualité existait (les études internes le mettent en évidence), la mise en pratique ne suit pas (les indicateurs qualité, notamment au niveau du nombre de pannes annuelles et de la maintenance préventive des ascenseurs sous contrat d'entretien Otis, ne révèlent pas d'amélioration notable). Il s'ensuit une prise de conscience, de la part du nouveau PDG, que la démarche qualité doit passer par la base. En effet, il estime que seuls les agents en relation avec l'utilisateur ou le client final sont en mesure de connaître les attentes de ces derniers et de détecter les éventuels risques de pannes. Le PDG décide donc de lancer un nouveau projet, donnant à chaque agent la possibilité de proposer des actions qualité concrètes dans le but de mieux satisfaire les clients. On revient donc ici vers une démarche de changement plus construit. Cet exemple traduit bien la difficulté du passage entre la prise de conscience du changement et l'acte, à savoir le changement réel des comportements des individus. Ainsi si les acteurs pensaient "qualité", il n'agissaient pas "qualité".

Un autre type de problème est susceptible de survenir lors de la conduite d'un changement prescrit. Il s'agit de l'apparition de comportement déviants. En effet, certains acteurs peuvent chercher à s'approprier le nouveau cadre organisationnel qui leur est imposé, en l'adaptant à leur profit ou le façonnant à leur image. A l'extrême, si les adaptations sont importantes, elles peuvent mettre en péril le cadre de cohérence global

du changement. Il peut alors être nécessaire de revoir entièrement le projet de changement initial.

De tels dérapages sont susceptibles de mettre en péril la pérennité du changement. Pour éviter cela, il est possible de procéder, comme le propose David (1995), par cadrage imposé sur les relations tout en laissant aux acteurs une marge de manœuvre importante au sein de ce cadre. Les initiatives prises par les acteurs permettent alors de faire évoluer le projet de changement. Inversement, le comportement des acteurs est modifié par les changements issus du projet lui-même.

Exemple de cadrage souple favorisant l'interaction entre projet de changement et changement de comportement des acteurs de l'organisation

Lors de la mise en place d'un processus de planification stratégique, la Direction d'EDF-GDF Service fixe les grandes lignes stratégiques à l'intérieur desquelles des centres ont toute liberté d'élaborer leur plan. Ces plans sont ensuite étudiés par la Direction qui donne son accord ou demande aux directeurs de les retravailler. Ainsi, d'un côté les plans laissent aux directeurs de centre la possibilité de prendre des initiatives en matière de stratégie. Ces initiatives sont ensuite reprises pour faire évoluer la stratégie globale de l'entreprise. De l'autre côté le processus de planification oblige les Directeurs de centre à évoluer dans leur comportement et à prendre des responsabilités en matière de définition de la stratégie de leur centre.

Les limites précédentes montrent qu'un processus de changement contrôlé conduit à un état de stabilité organisationnelle qui peut ne pas satisfaire certains "acteurs". Pour éviter une réaction de résistance ou de comportements déviants de la part de ces "acteurs", il est alors nécessaire de revenir à une plus grande flexibilité. En relançant ainsi la dynamique de changement par l'expérimentation individuelle le "meneur" peut alors éviter la sclérose du système et le développement de poches de résistances.

QUATRIEME PARTIE : L'ORGANISATION ENTRE AUTONOMIE ET CONTROLE, POUR UNE GESTION AMBIVALENTE DES PROCESSUS DE CHANGEMENT

Les deux dynamiques de changement précédemment évoquées – changement prescrit et changement construit – s'inscrivent, nous l'avons vu, dans des configurations organisationnelles types, qui mobilisent elles-mêmes des processus ressources humaines spécifiques. A ce stade de l'analyse, il paraît naturel de s'interroger sur les conditions qui orientent le choix du dirigeant vers une démarche de changement plutôt prescrite et une gestion qualifiée ou vers une démarche de changement plutôt autonome et une gestion qualifiante. En réalité cette question traduit selon nous un faux débat. En effet, les études de cas montrent que les logiques de changement construit et prescrit doivent être davantage pensées en termes de complémentarité que d'opposition. Pour étayer cet argument, il convient de revenir aux limites conceptuelles et opérationnelles de ces deux approches :

- La dynamique de changement prescrit est orientée vers un objectif de stabilisation et de contrôle du fonctionnement organisationnel. Tendant vers la réduction de l'incertitude, elle procède d'une logique de standardisation et d'homogénéisation des comportements individuels, via l'instauration de cadres de cohérence qui sont progressivement déclinés dans toutes les strates de l'organisation. L'apprentissage qui est en jeu ici est un apprentissage adaptatif au sens de Senge (1990), dans la mesure où les individus et collectifs sont incités à s'approprier de nouveaux savoirs, outils et pratiques de gestion imposés par le management supérieur de l'organisation. Les sources du savoir sont donc concentrées au niveau des dirigeants ou des spécialistes de sorte qu'ils puissent les transmettre ensuite à la base "dans des conditions telles qu'ils soient parfaitement appliqués" (Tarondeau, 1998, p 89).

Cette démarche suscite des interrogations tant sur le plan stratégique que des processus ressources humaines qu'elle mobilise. Sur le plan stratégique, on admettra d'abord qu'une logique d'apprentissage adaptatif est davantage orientée vers la question du comment ? (comment les acteurs individuels et collectifs peuvent-ils s'approprier et éventuellement améliorer les nouvelles routines organisationnelles ?) que vers celle du pourquoi ? (quelle est la légitimité et la pertinence des nouvelles routines ?). En privilégiant l'exploitation de potentiel plutôt que sa (re)création (Martinet, 1998), en témoignant d'une tolérance faible aux initiatives individuelles, cette approche induit un risque de vulnérabilité stratégique à terme.

S'agissant des processus ressources humaines, on est en droit de s'interroger sur les limites d'une "mobilisation décrétée", relevant de l'injonction ou de la prescription et

qui fait l'impasse sur le sens que les individus donnent à leur travail (Dejours, 1995). L'ajustement du décalage entre la prescription du changement (planification des actions) et sa réalité est ainsi renvoyé aux salariés. Il n'est guère surprenant dès lors, de voir les échecs ou les retards dans le processus de changement imputés à un défaut de compétence des individus ou à une "résistance au changement", argument d'autant plus confortable qu'il dispense d'investiguer le fonctionnement organisationnel et la pertinence des nouvelles routines.

Ainsi, lorsque le changement est au départ prescrit, implanté par le haut de la hiérarchie dans l'organisation, il est nécessaire de revenir à une logique de changement construit. Ce retour à une démarche plus autonome se justifie alors pour assurer l'apprentissage individuel et limiter les résistances au changement. Il permet alors de pérenniser le changement dans l'organisation et de relancer la dynamique qui aurait pu s'essouffler lors de la mise en œuvre du projet de changement.

- La dynamique de changement construit engage un apprentissage génératif au sens de Senge (1990). Tourné vers la démultiplication des initiatives locales, il favorise les apprentissages individuels par affrontement à des événements nouveaux (gestion qualifiante) dans l'optique de modifier en profondeur les cadres d'interprétation dominants de l'organisation. Cette approche induit inévitablement un risque de "volatilité stratégique" et de fragmentation des apprentissages individuels, faute de leur capitalisation collective. Il aboutit fréquemment à une déstabilisation en profondeur de l'organisation qui peut s'avérer le cas échéant conflictuelle (Midler, 1990)

De fait, lorsque le processus de changement est construit, il s'avère selon nous nécessaire à un moment donné de stabiliser les expériences individuelles en ancrant les changements dans les pratiques quotidiennes de l'organisation. Le processus suivi prend alors des allures de changement prescrit. Ce point est notamment défendu par Senge (cité par Fulmer et Keys, 1998) qui insiste sur cette phase de standardisation des apprentissages individuels. L'action de changement devient ainsi délibérée pour former progressivement la nouvelle vision de l'organisation. Cette formalisation, outre le fait de donner une vision stratégique au changement permet de revenir à des préoccupations plus pratiques.

Il apparaît donc, au regard des remarques précédentes, que la dualité autonomie/contrôle est au cœur du fonctionnement des organisations contemporaines. Les investigations empiriques évoquées précédemment tendent ainsi à montrer que le changement s'effectue par cycles alternant des phases orientées vers une gestion qualifiée et une démarche prescrite et des phases orientées vers une gestion qualifiante et une démarche construite. Cette position est notamment reprise par Amadieu et Cadin (1996) pour qui les organisations et les compétences se transforment par paliers : "A des phases de transformation et de qualification – via un effort de formation et un apprentissage organisationnel – succéderait nécessairement des périodes de stabilité dans lesquelles l'organisation consommerait des compétences" (p 95). L'accent est ainsi successivement porté sur la création de nouvelles compétences individuelles (phase autonome) puis sur la capitalisation de ces compétences au niveau de l'organisation (phase prescrite). Ceci n'est pas sans rappeler les travaux de N. Alter (1991) et les rôles complémentaires qu'il attribue aux "innovateurs" et "légalistes" dans le processus de changement. Les innovateurs (qui dans l'organisation maîtrisent tout ou partie des incertitudes concernant la technique, les produits, l'organisation ou les marchés), dans la phase initiale du changement, jouent ainsi un rôle prépondérant :

- en subvertissant les anciennes règles et routines organisationnelles (changement construit), ils contribuent à en générer de nouvelles.
- en réinterprétant et en s'appropriant les nouvelles règles imposées par le management supérieur de l'organisation, ils contribuent à en améliorer l'efficacité opérationnelle tout en sélectionnant les routines les plus performantes.

Les légalistes, pour leur part, exclus du changement dans sa phase initiale, rentrent à nouveau dans le jeu pour institutionnaliser les apprentissages les standardiser et les inscrire dans les pratiques quotidiennes de l'organisation.

Les dirigeants enfin témoignent d'une gestion ambivalente du processus de changement (Perret, 98), en assumant tour à tour différents rôles. Dans la phase initiale du changement, ils peuvent être ainsi débordés par l'activisme des innovateurs et contraints de laisser-faire, du moins provisoirement, en ménageant des espaces de jeu autour de la règle. La phase de capitalisation des apprentissages individuels amène alors les dirigeants à "recentrer les innovations développées par la base en s'appuyant sur la réaction légaliste pour les intégrer dans le giron institutionnel" (Alter, Ibid.).

Exemple de rôle des légalistes

Dans le cas Sulzer, le "meneur", orienté dans une démarche de changement construit, décide dès le départ de court-circuiter les Directeurs Généraux en les mettant devant le fait accompli : à savoir qu'il a donné entière liberté aux "acteurs" de l'organisation pour lui faire des propositions en vue d'améliorer la situation de l'entreprise. Il place alors les membres de la Direction Générale au même niveau que les autres "acteurs" de l'organisation en leur expliquant que s'ils souhaitent faire des propositions, celles-ci sont les bienvenues, mais que leur autorité hiérarchique ne peut plus agir sur la dynamique installée. Toutefois, lorsque la capitalisation des initiatives individuelles devient nécessaire, le "meneur" renforce alors le rôle de la Direction Générale. C'est elle qui est alors chargée d'institutionnaliser les changements par la formalisation des nouveaux modes de management et de la nouvelle vision de l'organisation.

Toute dynamique de changement semble donc supposer une capacité des organisations à laisser vivre les régulations autonomes développées par les acteurs mais aussi dans le même temps un effort pour les inscrire dans un cadre cohérent, normalisé, via le retour à une régulation de contrôle. On doit ainsi considérer avec G. De Terssac (1992) qu'il y a une nécessaire interaction entre les "règles formelles issues de l'encadrement et les pratiques issues des exécutants. Cette interaction signifie schématiquement que la règle formelle requiert de l'autonomie pour être mise en œuvre et que les pratiques des exécutants sont orientées par des obligations implicites qui limitent la portée de leur autonomie".

A l'enchaînement diachronique des modes de conduite du changement – changement prescrit et changement construit – peut s'ajouter une articulation synchronique de ces mêmes modes. En effet si le changement prescrit renvoie à des contextes organisationnel et externe perçus comme prévisibles et le changement construit à l'impossibilité de prédire l'avenir, il est possible de supposer qu'une même organisation s'oriente vers un processus de changement à la fois construit et prescrit. Ainsi il se peut, malgré les réflexions initiales sur un état souhaité, que certaines parties du changement envisagé soient relativement floues et difficilement "planifiables". Pour ces éléments il peut être préférable de suivre une démarche moins formalisée et plus autonome que celle prise en compte dans le projet global. Cette démarche synchronique est celle adoptée par EDF-GDF Services. Dans le projet de décentralisation, la partie organisationnelle qui vise à réduire les niveaux hiérarchiques afin d'augmenter la réactivité des centres (être plus proche du terrain) est très claire dans le projet de changement. Toutefois, la partie concernant la planification stratégique reste, quant à elle plus floue. En effet, le "meneur" ne sachant comment mettre en œuvre la planification stratégique (quelle procédure suivre pour effectivement assurer la prise de responsabilité des centres) décide donc de laisser faire les Directeurs de centres afin de voir comment ils s'en sortent. Une fois les premiers plans réalisés et évalués en correspondance avec les grandes lignes stratégiques de la Direction, le "meneur" formalise alors la procédure de planification.

CONCLUSION

La relecture du concept d'organisation qualifiante à travers le processus de changement stratégique conduit à réintroduire la notion d'organisation qualifiée. En effet, si l'organisation qualifiante dans ses principes structurants favorise l'exploration et le développement de nouveaux savoirs, la flexibilité organisationnelle et les initiatives individuelles elle reste toutefois insuffisante pour expliquer la dynamique des processus de changement. Or si l'on considère que la mise en place d'un tel concept dans un organisation suppose de changer les comportements (passage d'un attitude d'agent à celle d'acteur), l'organisation qualifiante doit alors être en mesure d'accompagner et de faciliter les changements qu'elle implique (prise d'autonomie et mise en place d'un mode participatif). De même, si l'intérêt de l'organisation qualifiante est de produire de nouveaux savoirs, elle doit fournir à toute entreprise les moyens de capitaliser ces savoirs. A ce niveau les limites conceptuelles du modèle nous obligent à réintroduire la notion d'organisation qualifiée. En effet, c'est pas un processus contrôlé axé sur la sélection puis la routinisation des nouveaux savoirs, que le dirigeant pourra alors assurer la pérennité du changement.

La complémentarité des deux modèles pour expliquer et conduire le changement stratégique soulève alors de nouvelles interrogations. S'il est possible au sein d'un même projet de changement d'allier les deux logiques d'actions (contrôlée et autonome), il

conviendrait alors de s'interroger sur les facteurs de contingence interne comme externe, qui expliquerait que tel service soit à un moment donné plutôt dans une logique d'organisation qualifiante ou inversement plutôt dans une logique d'organisation qualifiée.

Enfin, le caractère intrinsèquement complémentaire des modèles amène à revenir sur les fondements théoriques du passage de l'apprentissage individuel à un apprentissage collectif ou organisationnel. Pour analyser cette articulation il nous paraît essentiel d'apporter des éléments de réponse à des questions aussi diverses que : à partir de quels critères retenir une initiative plutôt qu'une autre? Quels sont les processus formels ou informels, administratifs ou politiques, etc. mis en place pour sélectionner les initiatives? Comment intégrer ces initiatives à la nouvelle stratégie imposée ou émergente de l'organisation? Comment formaliser cette nouvelle stratégie ou les nouveaux modes organisationnels à partir de ces initiatives ?

REFERENCES :

- Alter, N., (1995), "Peut-on programmer l'innovation ?", *Revue Française de Gestion*, n°103, p 78-86, Mars-Avril-Mai.
- Amadiou, J.F. et L. Cadin, (1996), *Compétence et organisation qualifiante*, Ed Economica, Paris.
- Argyris (C.) & Schön, (D.), (1996), *Organizational Learning II*, Addison Wesley Publishing Company.
- Argyris (C.) & Schön, (D.), (1978), *Organizational Learning : a theory of action perspective*, Addison Wesley Publishing Company.
- Burgelman, R.A., (1991) "Intraorganizational Ecology of Strategy Making and Organizational Adaptation : Theory and Field Research", *Organization Science*, Vol 2, N° 3, August ; 239-262.
- Burgelman, R.A., et B.S. Mittman, (1994), "An Intraorganizational Ecological Perspective on Managerial Risk Behavior, Performance, and Survival : Individual, Organisational, and Environmental Effets", in *Evolutionary Dynamics of Organizations*, edited by J.A.C Baum and J.V. Singh, Oxford University Press, NY Oxford ; 53-75.
- Castro, J.L.; Guérin, F. et Lauriol, J., (1995), "Les fondements de la transversalité en management stratégique : le "modèle des 3C en question", *Actes du 5^{ème} congrès de l'AGRH*, Futuroscope de Poitiers.
- Chatzis, K.; De Coninck, Zarifian, (P.), (1995), "L'accord ACAP 2 000 : la "logique compétence" à l'épreuve des faits", *Travail et Emploi*, n° 64.
- Cyert, R.M., et J.G. March, (1963), *A behavioral theory of the firm*, Pentice Hal, INC, Englewood Cliffs, New Jersey, H.A. Simon Editor.
- Coupasson, D., (1996), "Régulation et gouvernement des organisations. Pour une sociologie de l'action managériale", *Cahiers de recherche de l'IRE*, n°7, Groupe ESC Lyon, Juin.
- Curie, J., (1995), "La compétence en tant qu'imputation causale", *Performances Humaines et Techniques*, n°75-76.
- David, A., (1998), "Outils de gestion et dynamique du changement", *Revue Française de Gestion*, n° 120, Septembre-Octobre; 44-58.
- David, A., (1996), "L'aide à la décision entre outils et organisation", *Entreprises et histoire*, n° 16, Décembre, (9-26).
- De Bonmafos, G.; Gilbert, P. et Mussano, J. P., (1994), *L'organisation qualifiante. Théorie et réalisations*, Document Entreprise et Personnel, Mars.
- Dejours, C., (1995), *Le facteur humain*, Coll."Que sais-je ?".
- D'Iribarne, A., (1993), *Presses du CNRS* (édition revue et corrigée).
- Dubar, C., (1996), "La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence", *Sociologie du travail*, n°3; 273-292.
- Dubar, C., (1991), *La socialisation*, Armand Colin, Paris.
- Freyssenet, M., (1994), "Quelques pistes nouvelles de conceptualisation du travail", *Sociologie du travail*, Hors-Série.
- Fulmer, R.M.; Keys, J.B., (1998), "A conversation with Peter Senge : New developments in organizational learning", *Organizational Dynamics*, New York, Vol. 27, n° 2; 33-42.
- Fulmer, R.M., P. Gibbs et J.B. Keys, (1998), "The second generation learning organizations : New tools for sustaining competitive advantage", *Organizational Dynamics*, New York, Vol 27, n°2
- Garavan, T.N.; Heraty, N.; Morley, M., (1998), "Actors in the HRD Process", *International Studies of Management & Organization*, White Plains, Spring, Vol. 28, n°1; 114-435.
- Giordano, Y., (1994), "Communication d'entreprise : faut-il repenser les pratiques managériales ?", *Revue Française de Gestion*, Décembre 1994 / Janvier 1995 ; 49-61.
- Handy, (C.), (1995), "Managing the dream", in S. Chawla, J. Renesch (Eds.), *Learning Organizations*, Productivity Press.
- Kops, W.J., (1993), "Managers as self-directed learners. Findings from the public and the private sector organizations", in H.B. Long (Eds.), *Expanding horizons in self-directed learning* ; 71-86.
- Krupka, P., (1995), "Introduction à l'entreprise apprenante", *Cahiers de recherche du groupe ESC Normandie*, Le Havre/Caen, Novembre.
- Le Goff, J.P., (1995), *Le mythe de l'entreprise*, La découverte.
- Livian, Y.F. et Terrenoire, J., (1995), "Modèle de la compétence et rapport salarial", *Performances Humaines et Techniques*, n°75-76.
- Lorsch, J.W., (1986), "Managing Culture : The Invisible Barrier to Strategic change", *California Management Review*, Vol 28, N° 2, Winter ; 95-110.

- Martinet, (1998), "La lecture stratégique du diagnostic global", *Papier de recherche n°6, Euristik*, upres-a CNRS 50-55, IAE Lyon 3.
- Midler, (C.), (1990), "Apprentissage et organisation", Actes du séminaire Contradictions et Dynamique des Organisations (CONDOR), Séance du 11 janvier; 75-90.
- Parlier, M., (1996), "La compétence. Nouveau modèle de gestion des ressources humaines", *Personnel*, n°366, Janvier.
- Perret, V., (1998), "La gestion ambivalente du changement", *Revue Française de Gestion*, Septembre-Octobre n°120; 88-97.
- Riboud, A., (1987), *Modernisation, mode d'emploi*, Union Générale d'Éditions.
- Sainsaulieu, R.; Osty, R., Uhalde, M., Francfort, L., (1995), *Les mondes sociaux de l'entreprise*, Desclée de Brouwer; 1995.
- Sauret, C., (1989), *Les organisations qualifiantes. Processus de développement des compétences professionnelles*, Document Entreprise et Personnel, Avril.
- Savall, H.; Zardet, V., (1995), *Maîtriser la performance et les coûts cachés*, Economica (nouvelle édition)
- Senge, P., (1990), "The Leader's New Work : Building Learning Organizations", *Sloan Management Review*, Fall.
- Senge, P., (1991), *La cinquième discipline*, InterEditions, Paris.
- Shaw, R.B., (1994), "The Essence of Discontinuous Change : Leadership, Identity and Architecture", in *Discontinuous Change : leading Organizational Transformation*, David A. Nadler, Robert S. Shaw and A. Elise Walton, Jossey-Bass Publishers, San Francisco ; 66-81.
- Simon, H.A., (1982), "From substantive to procedural rationality", in *Behavioral Economics and Business Organization*, The Mit Press, Cambridge, Massachusetts; 424-443.
- Tarondeau, J.C., (1998), *Le management des savoirs*, Que sais-je, n° 3407, PUF.
- Terssac (De), G., (1992), *Autonomie dans le travail*, PUF.
- Thomas, J., (1991), *La qualification professionnelle : évaluation et évolution*, Éditions Eyrolles.
- Tushman, M.L. et E.Romanelli, (1985), "Organizational Evolution: A Metamorphosis Model Of Convergence and Reorientation", *Research in Organizational Behavior*, Vol 7 ; 171-222.
- Verne, E., (1993), "Les entreprises qualifiantes : comment les entreprises apprennent ?" in *Changer les organisations du travail*, INSEP Éditions, Coll. "Pratiques en gestion".
- Watkins, K. et V. Marsick, (1993), *Sculpting the learning organization. Lessons in the art and science of systematic change*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Zarifian, P., (1993), *Quels modèles d'organisation pour l'industrie européenne ? L'émergence de la firme coopératrice*, L'harumattan, Paris.
- Zarifian, P., (1989), "L'émergence du modèle de la compétence" in F. Stankiewicz (Dir.), *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines. L'après-taylorisme*, Economica, Paris; 77-82.