

**Niveaux d'apprentissage et effets identitaires dans un
contexte spécifique :
la gestion de projet en mode concourant
(étude de cas sur l'entreprise Dacia – groupe Renault)**

Georgiana ANGELESCOU

Docteur en Sciences de Gestion

C.E.R.G.O.R.S., Université Paris 1 Panthéon - Sorbonne

Correspondance : 21, rue Lorenzo Natali, 78120 Rambouillet

Tél. : 01 34 85 54 04

E-mail : georgiana.angelescu@wanadoo.fr

« Candidate au Prix Roland Calori » (thèse soutenue le 13 décembre 2007)

Résumé :

La présente communication est centrée sur l'explication et l'analyse des niveaux individuel, collectif et organisationnel de l'apprentissage. L'étude de ces niveaux s'inscrit dans le cadre d'une recherche réalisée au sein de l'entreprise roumaine Dacia – groupe Renault. La période de 29 mois de présence à plein temps sur le terrain de recherche nous a favorisé une compréhension approfondie du contexte de cette entreprise, qui a dû passer par des transformations majeures suite au rachat par Renault. Tout un ensemble de démarches et structures ont été mises en place ; parmi celles-ci, la gestion de projet, en mode concourant. L'analyse des phénomènes liés à l'apprentissage suite à l'introduction de la gestion de projet a permis de mettre en évidence les effets identitaires suite à l'arrivée de Renault chez Dacia. L'étude de cas a été la stratégie d'accès au réel utilisée pour notre recherche ; elle intègre un volet recherche-action, de par les spécificités du déroulement de nos travaux empiriques. Notre étude s'inscrit dans les recherches de type constructiviste, inductif et qualitatif.

Mots clés :

Apprentissage organisationnel (niveaux d'apprentissage), gestion de projet (démarche concourante), identité, industrie automobile

INTRODUCTION

Concept séduisant théoriquement et empiriquement, l'apprentissage organisationnel se trouve au centre des préoccupations des chercheurs et des praticiens. Cela se reflète par le nombre impressionnant des théories développées autour de ce concept (Argyris, Schön, 2002 ; Fiol, Lyles, 1985 ; Guilhon, 1998 ; Hedberg, 1981 ; Midler, 1994...), ainsi que par le nombre croissant (surtout depuis quelques années) des études empiriques (Charreire, 1995, 2002 ; Charue, 1991 ; Ingham, 1995...).

La présente recherche s'inscrit dans la lignée des études consacrées au concept d'apprentissage organisationnel. L'objectif de notre recherche est de mieux expliquer et comprendre le processus d'apprentissage, plus précisément, son fonctionnement et son déploiement. Cette problématique a émergé des spécificités de notre terrain empirique : l'entreprise roumaine Dacia, qui a dû passer par des transformations majeures suite au rachat en 1999, par Renault. En fait, le rapprochement entre Renault et Dacia a renoué les fils d'une histoire déjà longue entre les deux constructeurs, car l'entreprise française est à l'origine de la création de l'entreprise roumaine dans les années 1970, Dacia étant bâtie sur une licence Renault. Mais, depuis les années 1978, la collaboration a été interrompue. Renault, conformément à sa stratégie de croissance rentable et d'internationalisation, a entrepris d'y investir à nouveau depuis l'ouverture à l'Est. Après le rachat, l'ampleur des changements produits chez Dacia a été sans précédent. Renault a imposé des transformations radicales à tous les niveaux, tout en apportant ses propres modes d'organisation et de gestion : les démarches de Qualité Totale, les Plans de Progrès, le découpage des départements et des services en Unités Élémentaires de Travail, etc... Parmi ces nouveautés, il y a eu aussi la gestion de projet, plus exactement, la démarche concourante. Son introduction a bousculé les habitudes de Dacia, qui développait ses projets en mode séquentiel. Le travail en simultané, pilier de la démarche concourante, implique d'une part, pour les acteurs, des nouvelles responsabilités, des nouveaux rôles et d'autre part, pour l'entreprise, une nouvelle dynamique déterminée par le caractère transversal du projet et une restructuration relationnelle avec / entre les métiers.

Dans le contexte de cette transformation organisationnelle opérée chez Dacia, la question centrale de notre recherche a été focalisée sur : comment le processus d'apprentissage est déployé dans un contexte organisationnel modifié par l'introduction de la gestion de projet conduite selon la démarche concourante ? Cette communication se propose d'apporter des

éléments de réponse à cette question, tout en s'appuyant sur l'étude qualitative que nous avons menée, entre 2000 et 2003, dans l'entreprise Dacia – groupe Renault (Roumanie).

La communication sera structurée en trois parties. Dans un premier temps, nous explorerons les deux volets de notre problématique de recherche : l'apprentissage organisationnel et la gestion de projet. D'une part, le concept d'apprentissage sera abordé sous l'angle des niveaux individuel, collectif et organisationnel de celui-ci¹. D'autre part, nous caractériserons la gestion de projet en tant que situation d'apprentissage. Dans la deuxième partie de la communication, nous présenterons le cas étudié, ainsi que le positionnement et la méthodologie de la recherche. La troisième partie sera consacrée à l'interprétation des résultats, tout en montrant ce que représentent les trois niveaux d'apprentissage étudiés chez Dacia – groupe Renault. Nous montrerons également que le déroulement de notre recherche a permis de faire émerger un concept structurant pour le contexte étudié ; il s'agit de l'identité.

1. CADRE THEORIQUE : NIVEAUX D'APPRENTISSAGE ET GESTION DE PROJET

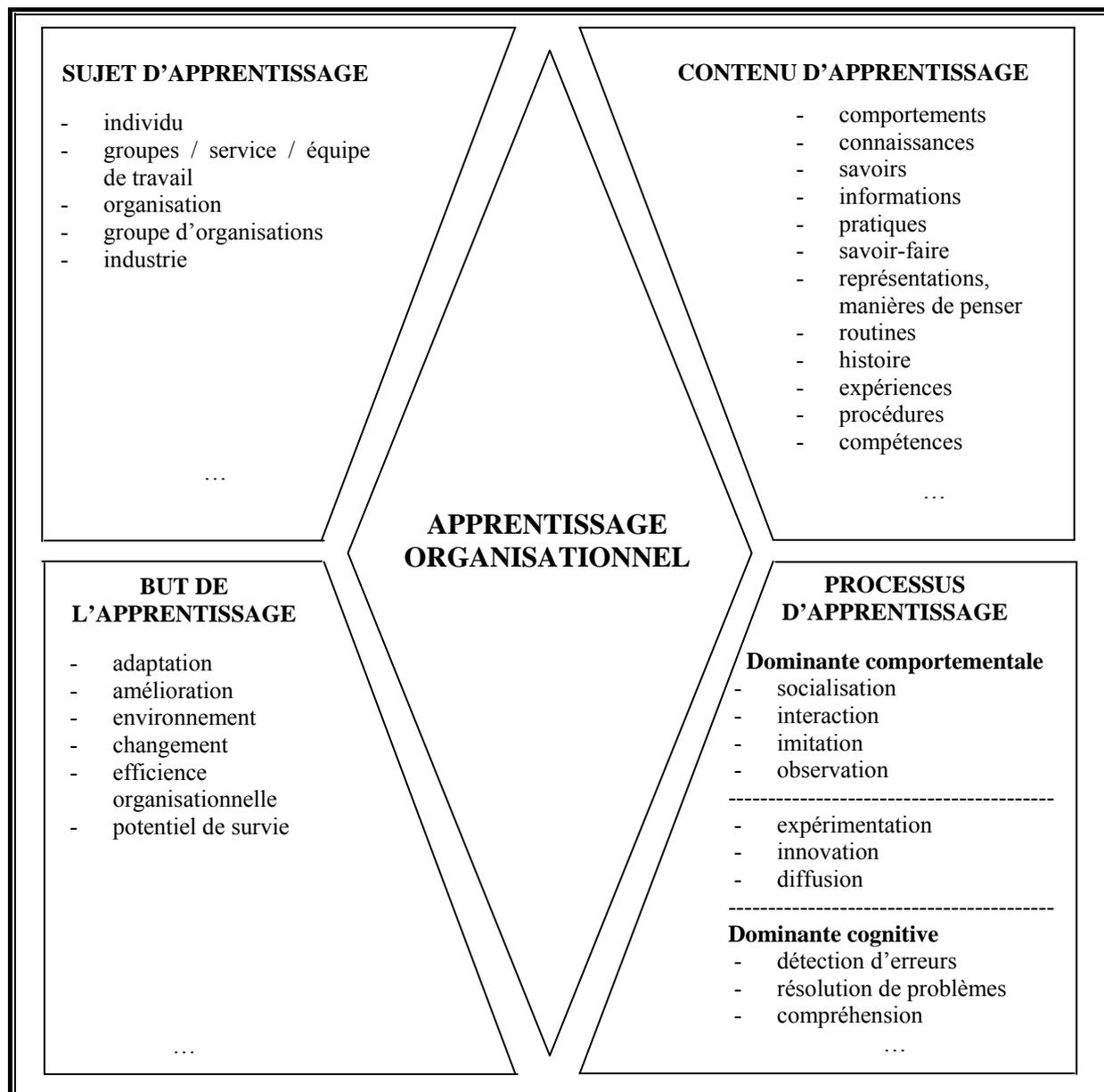
L'objectif de cette première partie est de mettre en exergue les principaux travaux ayant traité la question de niveaux d'apprentissage, le sujet qui apprend étant un thème fondamental dans les écrits sur l'apprentissage (Shrivastava, 1983 ; Fiol, Lyles, 1985 ; Hedberg, 1985 ; Ingham, Motte, 1997 ; Huysman, 1999, Moingeon, 1999). Liés aux niveaux d'apprentissage, nous présenterons ce que nous avons identifié comme les processus inter-niveaux, plus précisément, le passage entre le niveau individuel, collectif et organisationnel d'apprentissage (*section 1.1.*). Ensuite, nous nous attacherons à positionner les niveaux d'apprentissage dans le contexte de la gestion de projet ; cela nous permettra de montrer que l'introduction de la gestion de projet engendre des bouleversements pour une organisation et un fonctionnement « classiques », en constituant ainsi une situation d'apprentissage (*section 1.2.*).

1.1. NIVEAUX D'APPRENTISSAGE ET PROCESSUS INTER-NIVEAUX

L'analyse de tout processus d'apprentissage organisationnel repose sur quatre pôles principaux : le sujet, le contenu, le but et le processus de l'apprentissage.

¹ Pour l'ensemble de notre recherche, le processus d'apprentissage organisationnel a été étudié selon six axes d'analyse : les niveaux d'apprentissage, les dimensions, les types d'apprentissage, les modes, les mécanismes d'apprentissage et les déterminants de celui-ci. Compte tenu du cadre restreint de cette communication, nous avons opté de présenter que la question des niveaux d'apprentissage, qui désignent dans notre cas, les entités qui apprennent. Nous argumentons cela par le rôle et l'importance accordés au sujet de l'apprentissage. Un autre argument s'appuie sur le fait que notre recherche a donné l'occasion de mettre clairement en évidence les niveaux individuel, collectif et organisationnel d'apprentissage.

Schéma 1. - Les pôles de l'apprentissage : sujet – contenu – but – processus²



Source : A partir de Leroy (1998, p. 22)

Le schéma ci-dessus nous indique l'importance de la place occupée par le sujet dans le processus d'apprentissage. La prise en compte du sujet (ou l'entité) qui apprend permet d'identifier trois niveaux d'apprentissage : individuel, collectif et organisationnel (Hedberg, 1981 ; Levitt, March, 1988 ; Argyris, Schön, 2002 ; etc...).

² Ce schéma est conçu à partir du triangle d'apprentissage : sujet – contenu - processus proposé par F. Leroy (1998). Nous avons ajouté au schéma initial, un pôle supplémentaire, à savoir le but de l'apprentissage, parce que nous estimons que tout processus d'apprentissage est initié pour répondre à un certain besoin. En plus, l'apprentissage ne peut pas être défini sans pouvoir expliquer le « pourquoi » du processus, dimension qui a une importance considérable sur les trois autres pôles (sujet, contenu, processus).

Mais, la question du découpage des niveaux d'apprentissage ne semble toujours pas très explicite et renvoie à une problématique de fond qui consiste à associer aux organisations le terme d'apprentissage. Cyert et March (1963), March et Olsen (1976) considèrent qu'une organisation apprend à travers les individus qui la composent, alors que Hedberg (1981) mentionne que l'organisation peut être perçue comme une entité capable d'agir et d'apprendre. Argyris et Schön (2002, p. 28) mettent en lumière les niveaux d'agrégation, en argumentant que « les organisations sont des collectivités constituées d'individus, elles apprennent quelque chose lorsque leurs membres, isolément ou en nombre substantiel, apprennent cette chose. » Guilhon (1998) remarque la nécessité d'analyser l'organisation (vue comme un collectif d'individus) en prenant en compte les actions individuelles et collectives. Wacheux (1993) estime que pour avoir une analyse complète du processus d'apprentissage, il faut prendre en compte trois niveaux : individuel, de groupe, organisationnel.

Un autre aspect lié aux niveaux d'apprentissage, à part le découpage de ceux-ci, concerne le passage d'un niveau à l'autre. Expliquer les liens entre les niveaux individuel, collectif et organisationnel implique la mobilisation d'un certain nombre de concepts.

L'individu est considéré comme le point de départ dans l'analyse du processus d'apprentissage organisationnel et toutes les théorisations de celui-ci sont basées sur les observations des apprentissages individuels (Romme, Dillen, 1997).

Pour Argyris et Schön (2002, p. 249), l'individu peut « penser et agir au nom de l'organisation », étant considéré comme le principal levier d'action ; d'où l'importance des interactions entre l'apprentissage individuel et organisationnel. Ces interactions se manifestent dans un double sens : d'une part, l'apprentissage individuel est la substance de l'apprentissage organisationnel et d'autre part, ce dernier influence directement ou indirectement l'apprentissage des individus. L'influence de l'apprentissage organisationnel sur l'apprentissage des individus est mise en évidence par le fait que l'organisation fournit à ses membres des cadres de références.

Donc, pour tout processus d'apprentissage organisationnel, les individus jouent un rôle essentiel, étant considérés comme « des agents actifs » d'apprentissage (Huysman, 1999, p. 59). Dans le même ordre d'idées, Simon (1991, p. 125-126) souligne que : « All learning takes place inside individual human heads. (...) Human learning in the context of an organization is very much influenced by the organization, has consequences for the

organization and produces phenomena at the organizational level that go beyond anything we could infer simply by observing learning processes in isolated individuals. »

Les apprentissages individuels sont sans doute des composantes essentielles de l'apprentissage organisationnel. Mais, on ne peut pas dire que l'apprentissage organisationnel est simplement la somme des apprentissages individuels (Fiol, Lyles, 1985). L'incontournable texte de Hedberg (1981, p. 6), repris depuis sa parution, par tous les écrits sur l'apprentissage, illustre très clairement ces propos : « Although organizational learning occurs through individuals, it would be a mistake to conclude that organizational learning is nothing but the cumulative result of their members' learning. Organizations do not have brains, but they have cognitive systems and memories. As individuals develop their personalities, personal habits, and beliefs over time, organizations develop world views and ideologies. Members come and go, and leadership changes, but organizations' memories preserve certain behaviors, mental maps, norms, and values over time. »

Il en résulte, le caractère paradoxal des liens entre l'apprentissage individuel et organisationnel. En fait, l'apprentissage individuel est une condition nécessaire pour que l'apprentissage organisationnel se produise, mais l'organisation peut apprendre indépendamment de chaque individu (Huber, 1991 ; Argyris, Schön, 2002).

Les liens entre les niveaux d'apprentissage et le passage d'un niveau à l'autre sont analysés dans la littérature à l'aide d'une série de concepts que nous développerons ci-après.

Les interactions interindividuelles figurent comme un élément important dans l'explication des liens entre les niveaux d'apprentissage (Argyris, Schön, 2002), spécialement pour le passage du niveau individuel au niveau collectif (Hedberg, 1981). Ainsi, il y a, d'une part, les échanges entre les membres organisationnels et leurs systèmes de relations qui ont un impact sur les apprentissages individuels. D'autre part, les apprentissages collectifs sont structurés par les modes de coordination entre les acteurs et les savoirs mobilisés par ceux-ci (Hatchuel, 1994). Les échanges (formels et informels) entre les individus favorisent l'émergence des apprentissages au niveau collectif, comme démontrent Ingham et Mothe (1997) dans le cadre d'une étude sur les projets de coopération en recherche et développement.

D'autres concepts fédérateurs relatifs aux liens entre les niveaux d'apprentissage sont représentés par les connaissances et les savoirs. Simon (1991, p. 125) affirme que : « An organization learns in only two ways : (a) by the learning of its members, or (b) by ingesting new members who have knowledge the organization didn't previously have. » Mais, si

l'acquisition d'un savoir strictement individuel est capable de modifier le comportement d'une entité (le groupe, l'organisation), alors on pourra considérer que l'apprentissage a lieu au niveau organisationnel (Huber, 1991). Cette situation est illustrée par Koenig (1997, p. 174) par l'exemple du recrutement d'un spécialiste qui, de par son savoir, « peut conduire à une transformation importante de la capacité de la firme à gérer ses actifs financiers et ses dettes ».

Autrement, on constate que pour la plupart des auteurs consultés, l'élément central autour duquel se construit l'explication sur les liens entre les niveaux d'apprentissage est constitué par l'analyse du processus d'encodage des résultats d'apprentissage. Plus précisément, il s'agit de repérer les traces d'apprentissage individuel au niveau organisationnel.

Ainsi, pour March et Olsen (1976), les liens entre apprentissage individuel et organisationnel figurent dans la conceptualisation du cycle d'apprentissage organisationnel fondé sur les séquences suivantes : l'action individuelle conduit à l'action organisationnelle qui détermine des réponses environnementales. Ces dernières ont un impact sur les croyances individuelles qui, à leur tour, agissent sur l'action individuelle. Donc, pour ces auteurs, les individus apprennent à partir de leurs actions et leurs expériences, qui sont stockées dans des mémoires individuelles et qui permettent, par la suite, de réorienter leurs comportements.

Dans la même logique, Levitt et March (1988) expliquent la réalisation du processus d'encodage des expériences passées dans les routines organisationnelles. Dans leur approche, ces routines sont enregistrées dans la mémoire organisationnelle et elles sont transmises aux autres membres de l'organisation par le processus de socialisation.

Argyris et Schön (2002) estiment qu'on peut qualifier l'apprentissage comme étant organisationnel, si les découvertes, les évaluations, les réflexions des acteurs sont ancrées dans la mémoire de l'organisation ; et cela se retrouve sous différentes formes : les visuels (les organigrammes, les plans de charge, la cartographie de l'espace organisationnel), les archives organisationnelles (les dossiers, les bases de données, ainsi que les objets physiques comme les outils, les produits, les matériaux utilisés...)... Les résultats des apprentissages au niveau individuel se reflètent dans les théories d'action, selon lesquelles les membres organisationnels agissent ; ces mêmes théories modélisent ou guident l'action de ceux-ci.

Pour synthétiser la question des niveaux d'apprentissage et des liens entre ceux-ci, une lecture transversale des travaux sur ce sujet permet d'en dégager, d'après F. Leroy (1998) deux approches : l'une, « individualiste », qui place l'individu, ainsi que toutes les notions

rattachées (les interactions, la connaissance, le savoir) au cœur du processus d'apprentissage organisationnel et une autre approche, « holiste », qui explique le processus d'apprentissage à partir des caractéristiques organisationnelles (les pratiques, les routines, la mémoire organisationnelle).

1.2. GESTION DE PROJET, COMME SITUATION D'APPRENTISSAGE

A part l'apprentissage organisationnel, la gestion de projet a constitué le deuxième volet de notre questionnement de recherche. Nous montrerons par la suite comment la gestion de projet, en tant que situation d'apprentissage, se structure en fonction des niveaux individuel, collectif et organisationnel, dont nous avons parlé précédemment.

La mise en place d'un projet bouscule l'organisation et le fonctionnement d'une entreprise, en bouleversant les manières habituelles de travailler, de faire, d'échanger. Dans ce sens, Gérard Koenig (1997, p. 173) affirme que « le projet est précisément ce qui modifie le cadre, régénère le système, transforme la définition des activités ». Ces aspects sont plus visibles dans le cadre de la démarche concourante. Ainsi, le caractère transversal d'un projet nécessite une redéfinition des rôles des métiers, des rôles des acteurs, de certains principes de travail. Dans ce contexte, la gestion de projet apparaît comme une situation d'apprentissage déployée sur plusieurs registres. D'une part, l'apprentissage de la gestion de projet suppose la compréhension de l'enchaînement de la logique projet, l'assimilation des outils spécifiques à la gestion de projet, l'appropriation de nouveaux rôles et modes d'interaction (Raynal, 1997). D'autre part, l'apprentissage de la gestion de projet se traduit par une nouvelle dynamique dans les métiers, qui implique une remise en cause de leurs modes de fonctionnement, des procédures standards existantes et des routines [Midler (b), 1993, Barjou, 1998].

L'étude du lien entre l'apprentissage et la gestion de projet soulève des problématiques importantes ; nous en mentionnons deux [à partir de Midler (b), 1993]. L'apprentissage par greffe, à travers des processus projet plaqués sur une entreprise, donne des résultats décevants, sans une transformation en profondeur de l'organisation entière. Les projets engendrent des apprentissages locaux ; cela pose la question de fond sur la capitalisation des expériences inter-projets.

Outre ces problématiques d'ordre général, la gestion de projet peut être vue comme un vecteur du processus d'apprentissage, décliné sur trois niveaux : individuel (par l'acquisition des connaissances nécessaires au travail en projet), collectif (par la mise en commun et le partage des connaissances lors des échanges entre les acteurs), organisationnel (par l'inscription et

l'encodage du fonctionnement du projet dans l'ensemble de l'organisation) (Baron, 1999). Analysons, par la suite, chacun de ces niveaux, tout en montrant la nécessité des apprentissages à réaliser, tant par les individus, que par l'organisation dans son ensemble.

Au niveau individuel, avec la mise en place de la gestion de projet, on assiste à l'apparition sur la scène organisationnelle de nouveaux acteurs : directeur de projet, chef de projet métier... L'évolution de la gestion de projet, surtout le développement de la démarche concourante, a déterminé une redéfinition des rôles de ces acteurs. Ainsi, les acteurs projet sont confrontés à un élargissement de compétences pour les métiers techniques, tout en intégrant des rôles d'animateur, de pilote [Midler (b), 1993]. Par exemple, le directeur de projet joue un rôle de coordinateur et d'entrepreneur. Les analyses menées par Midler [(b), 1993] montrent qu'un bon directeur de projet doit maîtriser les méthodologies propres au projet et les connaissances des techniques utilisées dans le projet ; il doit adhérer à son projet et mobiliser les acteurs pour atteindre les objectifs prévus. Quant au chef de projet métier, il est le représentant du métier en question dans le projet, mais il est en même temps, le relais du projet dans le cadre de son métier (Charue-Duboc, 1997). De par cette position, le chef de projet métier a un rôle de veille, car il doit identifier et suivre les besoins du projet et les remonter dans son service d'origine (Garel, Giard, Midler, 2001). Mais, son rôle ne se limite pas à ce *reporting*, le chef de projet métier doit aussi animer un ensemble d'activités afin de mobiliser la structure métier, puisque ce n'est pas à lui seul de faire le projet, mais, il doit le « faire-faire », pour reprendre l'expression de Baron (1999). Être affecté sur un projet confère au chef de projet métier un rôle transversal, étant donné qu'il est l'interface entre différents métiers.

Le directeur de projet et les chefs de projet métiers représentent les piliers structurants dans la composition de l'équipe projet, étant considérée comme la mémoire vivante du projet [Midler (c), 1993, Charue-Duboc, 1997]. Acteur collectif agissant pour le même but, l'équipe projet constitue le reflet de la montée en puissance des projets, comme forme d'organisation dans les entreprises. Quelques particularités définissent l'équipe projet : c'est un regroupement hétéroclite et pluridisciplinaire (par le rassemblement d'acteurs venant d'horizons différents), c'est une structure temporaire (constituée pour la durée du projet), c'est une forme d'organisation transversale (en rapport avec les directions métiers « verticales ») (Petitdemange, 1997 ; Barjou, 1998 ; Baron, 1999 ; Garel, Giard, Midler, 2001). Être membre d'une équipe projet, devoir interagir et communiquer avec des acteurs appartenant à d'autres

métiers ne semblent pas facile à réaliser. Donc, des apprentissages au niveau collectif sont nécessaires, afin de donner une cohérence à ce groupe d'acteurs, ayant une identité propre.

Au niveau organisationnel, avec l'introduction de la gestion de projet dans une entreprise, le fonctionnement est à repenser. Un projet est considéré comme une structure transversale aux métiers, organisés par directions verticales. Cette transversalité bouleverse le fonctionnement habituel de l'organisation et engendre des nouveaux modes relationnels, déterminés par l'affirmation de deux identités distinctes, le projet et les métiers, ayant des logiques différentes. D'une part, le projet privilégie le court terme et l'atteinte de son objectif, par l'optimisation du triptyque qualité-coûts-délais. D'autre part, les métiers sont régis par la logique du long terme et la mise au point des solutions-types face à des problèmes-types (Giard, 1998 ; Barjou, 1998). Si la temporalité du projet est marquée par la singularité de la situation, celle des métiers vise plutôt la continuité, en assurant de cette manière, la pérennité des structures (Midler, 1995). L'articulation de ces deux logiques projet / métiers favorise les situations d'apprentissage, d'une part, pour les acteurs individuels et collectifs impliqués et d'autre part, pour l'organisation, dans son ensemble. Les acteurs doivent s'adapter à des nouveaux contextes, doivent apprendre des nouvelles démarches, tandis que l'organisation doit réaménager ses modes de fonctionnement, tout en intégrant le décloisonnement des métiers, dû à la mise en place de la gestion de projet.

Après avoir vu comment l'apprentissage de la gestion de projet se structure aux niveaux individuel, collectif et organisationnel, nous analyserons ces aspects sur la base de notre étude de cas déroulée dans l'entreprise Dacia – groupe Renault, qui fera l'objet de la partie suivante de cette communication.

2. PRESENTATION DU CAS DACIA – GROUPE RENAULT

Nous nous proposons dans cette deuxième partie de présenter le cas étudié. Nous montrerons le contexte de l'entreprise Dacia, les enjeux suite au rachat par Renault, ainsi que l'impact de l'introduction de la gestion de projet, en mode concourant (*section 2.1.*). Ensuite, nous nous attachons à présenter et expliquer notre méthodologie de recherche, tout en accordant une attention particulière au positionnement de notre démarche et aux apports pratiques de notre recherche, tant pour Dacia, que pour Renault ; cela constitue, d'ailleurs, l'originalité de cette étude (*section 2.2.*).

2.1. DACIA. L'INTRODUCTION DE LA GESTION DE PROJET EN MODE CONCOURANT

Historiquement, les origines de Dacia se situent en 1943 ; la coopération avec Renault débute en 1968, avec la production (sous licence Renault) de la R8, commercialisée sous le nom de Dacia 1100. La coopération avec Renault prend fin en 1978, mais elle est renouée en 1999, Dacia devenant une nouvelle marque du constructeur français.

Le rachat par Renault a engendré pour Dacia des transformations majeures, en rupture radicale avec ce que l'entreprise roumaine avait connu auparavant. Cela se traduit par des actions ayant comme objectif, l'amélioration de la performance de l'entreprise par une meilleure utilisation des compétences et des moyens. Renault a investi des sommes importantes (plus de 200 millions d'euros) pour la mise aux standards internationaux de l'outil industriel et commercial de Dacia (bâtiments, infrastructures...). Quelques années plus tard, les résultats sont là : notons, à titre d'illustration, la progression des ventes mondiales de Dacia, passant de 52 403, en 2000 à 164 406 véhicules vendus en 2005³.

Renault s'est proposé de faire de Dacia, une marque à vocation mondiale, destinée aux pays émergents, en fabriquant des véhicules de qualité Renault à faibles coûts, le Projet « la voiture à 5 000 € »⁴ étant l'exemple le plus éloquent de cette stratégie.

Afin de préparer l'entreprise Dacia pour cette étape, d'autres projets intermédiaires ont été développés ; parmi ceux-ci, la SuperNova et la Solenza. A travers ces produits, Dacia pouvait offrir aux clients une nouvelle image, marquée par les changements opérés suite au rachat par Renault. Outre ces aspects commerciaux, le rôle de ces projets a été de créer le cadre nécessaire pour l'apprentissage de la gestion de projet en mode concourant⁵. Cela a représenté un élément complètement nouveau pour Dacia, car jusqu'à l'arrivée de Renault, l'entreprise roumaine développait ses projets en mode séquentiel. Comme son nom l'indique, l'approche séquentielle d'un projet suppose le passage par une série d'étapes, chaque acteur métier étant responsable d'une étape bien précise : le bureau d'études dessine la pièce, le bureau des méthodes fait la spécification du *process*, l'usine fabrique le produit et le service commercial le vend... Donc, le projet passe successivement d'un service à l'autre. Dans l'approche concourante, les acteurs travaillent d'une manière simultanée pour faire avancer le projet. Ainsi, des acteurs de l'aval sont mobilisés dès le début du projet, afin de pouvoir prendre en

³ **Source** : Communiqué de presse du 7 mars 2006 (Direction de la Communication Dacia).

⁴ A l'heure actuelle, le résultat de ce projet est la voiture commercialisée sous le nom « Logan ».

⁵ Le terme « concourant » trouve son origine dans la traduction de ce que les anglo-saxons appellent « *concurrent engineering* » ou « *simultaneous engineering* » (Giard, 2004, p. 72). Ce terme évoque l'idée de convergence, en exprimant d'une part la simultanéité et d'autre part, la direction vers laquelle les efforts sont dirigés pour concourir à un résultat ; comme démarche, la concourance « consiste à concevoir de façon systématique, intégrée et simultanée les produits et les processus qui leur sont rattachés (notamment de production et supports attachés à la production). » (Navarre, 1993, p. 210).

compte tous les aspects concernant le développement d'un projet depuis le démarrage de celui-ci. Faire travailler ensemble des acteurs d'horizons différents constitue l'enjeu essentiel de la démarche concourante. Par conséquent, Dacia se retrouve dans une dynamique déterminée par l'introduction de la gestion de projet en mode concourant.

2.2. POSITIONNEMENT ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

L'objectif de notre recherche a été de comprendre comment les acteurs de Dacia se sont appropriés cette nouvelle manière de travailler, qui impliquait pour eux de nouvelles fonctions, de nouveaux rôles à tenir, de nouvelles manières d'agir et de nouer des relations... Ces éléments empiriques nous ont conduit à construire notre problématique de recherche autour du processus d'apprentissage. La gestion de projet, respectivement la démarche concourante, a représenté à la fois, le contexte et la matière du processus d'apprentissage étudié. Comme déjà annoncé dans l'introduction de cette communication, la question centrale de recherche a été formulée ainsi : comment le processus d'apprentissage est déployé dans un contexte organisationnel modifié par l'introduction de la gestion de projet conduite selon la démarche concourante ? Nous mentionnons que la problématique et le questionnement de recherche ont émergé de la réalité du terrain empirique. Cette construction progressive de la problématique au fur et à mesure de l'avancement des travaux empiriques est légitimée par la démarche inductive que nous avons adoptée.

Notre étude a été réalisée dans l'entreprise Dacia – groupe Renault (Pitești, Roumanie). Déroulée entre 2000 – 2003, cette étude a supposé une présence à plein temps dans l'entreprise Dacia, pendant 29 mois⁶. Notre recherche a été pilotée et financée par le Groupe de recherche en Socio-Economie (GSE, Renault – France). Ce groupe menait, sur l'axe de recherche « Management des coopérations internationales », des travaux sur l'analyse des projets développés à l'international par Renault avec d'autres constructeurs (Volvo, Nissan, General Motors Europe). Ces travaux ont donné suite à la formalisation d'un ensemble de « métarègles de management des coopérations internationales », qui préconisaient la mise en place d'une fonction dédiée à l'analyse, à la régulation, à la facilitation du processus de coopération entre Renault et d'autres partenaires. Cette fonction, nommée *Cooperation Process Manager (CPM)*, a été expérimentée, une première fois, sur le projet développé par Renault et General Motors Europe (Neffa, Midler, Monnet, 2003). Ce dispositif supposait l'accompagnement d'un projet, la fonction étant exercée par un doctorant ; l'encadrement de

⁶ Hormis les séjours bibliographiques, quand nous étions à l'extérieur de l'entreprise (soit 21 semaines pour l'ensemble de la période considérée).

la recherche était assuré par le Groupe de recherche en Socio-Economie de Renault. Le GSE envisageait de transposer la fonction de *Cooperation Process Manager* sur d'autres projets de coopération de Renault, suite à l'alliance avec Nissan, au rachat des marques Dacia et Samsung ou au rachat de l'usine Avtoframos en Russie. Donc, c'est dans ce contexte, qu'au fur et à mesure du déroulement de notre recherche, nous avons été amené à exercer la fonction de *CPM* chez Dacia ; cela a été réalisé dans le cadre d'un nouveau projet développé par Renault chez Dacia : le Projet Solenza⁷. Commencé en 2000 et achevé en 2003, ce Projet a été important pour Dacia, pas seulement du point de vue de la réalisation d'un nouveau produit, mais, surtout par la mise en place de la gestion de projet, en mode concourant ; cela a supposé toute une série de démarches, logiques, modes de fonctionnement à acquérir par Dacia et ses acteurs, ainsi que par le réseau de fournisseurs. Dans ce sens, le Projet Solenza peut être considéré comme un « projet école », destiné à préparer l'entreprise et ses acteurs pour l'arrivée du Projet « la voiture à 5 000 € ».

Compte tenu du contexte de déroulement de notre recherche (évolution progressive dans la transposition de la fonction *CPM* sur le Projet Solenza, chez Dacia), du point de vue de la stratégie d'accès au réel, nous nous situons à la confluence entre l'étude de cas et la recherche-action. Nous argumentons notre position par les éléments suivants :

- Conçue comme « une analyse spatiale et temporelle d'un phénomène complexe par les conditions, les événements, les acteurs et les implications » (Wacheux, 1996, p. 89), notre étude de cas cherche à répondre à la question du « comment » du processus d'apprentissage généré par l'introduction de la gestion de projet chez Dacia.
- En prenant en compte les spécificités du déroulement de notre recherche (l'encadrement Renault, le dispositif « *CPM* »...), nous pouvons affirmer que notre étude comporte un volet « recherche-action ». Lors d'une recherche-action, le chercheur a la maîtrise du processus de changement, qu'il déploie en accord avec les opérationnels (Liu, 1992). Dans notre cas, nous n'avons pas eu à provoquer un changement proprement dit ; le changement existait et nos réflexions et interventions ont porté plutôt sur les dispositifs d'amélioration de sa mise en œuvre. Ainsi, le volet recherche-action est dû à nos interventions, dans le contexte étudié, sans pouvoir garder une position neutre du chercheur, telle que l'étude de cas la réclame.

En fonction de la position que nous avons occupée dans le dispositif de recherche, le recueil des données a été structuré par deux volets : d'une part, l'étude des phénomènes et des

⁷ La fonction *Cooperation Process Manager* a été ajoutée dans l'organigramme du Projet Solenza ; donc, nous avons eu le statut de membre de l'Equipe Projet, ayant un rattachement fonctionnel au Directeur de Projet.

processus organisationnels, en adoptant la position neutre du chercheur (nous précisons que le terme « position neutre » indique pour nous, la non intervention du chercheur dans les processus organisationnels étudiés) et d'autre part, la production des données générées par nos interventions au travers de la fonction de *Cooperation Process Manager* (il s'agit de la mise en place des dispositifs en concordance avec les besoins des acteurs opérationnels et proposés à la Direction de Projet ou élaborés à la demande de celle-ci). En suivant ces deux volets, nous systématisons dans le tableau ci-après, les sources de données utilisées dans le cadre de notre recherche :

Tableau 1. - Les sources de données de notre recherche

	<i>Chercheur « neutre »</i>	<i>Chercheur « intervenant »⁸</i>
observations	<p><i>observation directe lors de</i></p> <p>132 réunions (Comité Exécutif, réunions du Projet Solenza, autres...)</p>	<p><i>observation participante par la mise en place de</i></p> <p>35 réunions, séminaires ou l'accompagnement des interventions sur les formations adressées aux acteurs Projet...</p>
entretiens	<p>121 entretiens⁹ avec des catégories cibles de population : acteurs du Projet Solenza (Pilotes Groupes Fonction Élémentaire, Chefs et Directeur de Projet) ou acteurs de la hiérarchie impliqués dans le Projet (Direction Générale, Directeurs Métiers, Chefs de Service) ou acteurs ayant croisé le Projet (Chefs de Département, Chefs Unité Élémentaire de Travail, Opérateurs)</p>	<p>60 entretiens occasionnés par des rencontres visant la mise en place des dispositifs d'intervention proposés par nous ou demandés par la Direction de Projet (ex. : organisation des séminaires Projet ou la réalisation du <i>Handbook</i> du Projet, etc...)</p>
analyse des documents	<p>documents de l'entreprise les Axes Stratégiques, la Convention Collective de Travail, l'organigramme, notes de services, compte-rendu des réunions du Projet Solenza, relevés de décisions prises au niveau du haut management ou d'autres documents (magazines mensuels publiés par Renault)</p>	<p>documents rédigés par nous-même pour l'entreprise documents élaborés à la demande de la Direction du Projet : le <i>Handbook</i> du Projet et un rapport de synthèse, basé sur les données collectées suite à la mise en place de l'outil de l'évaluation des réunions du Projet</p>

⁸ Cette expression est utilisée dans le sens de Plane (1996), qui indique la position du chercheur lors d'une recherche-action. Cette expression fait également partie de la terminologie du Groupe de recherche en Socio-Economie de Renault, désignant ainsi l'intervention du chercheur dans les processus organisationnels étudiés. Par exemple, Neffa, Midler et Monnet (2003) parlent des dispositifs utilisés lors des interventions du chercheur sur le projet Renault – General Motors Europe sur lequel, la fonction *Cooperation Process Manager* a été expérimentée pour la première fois. Ces interventions se traduisaient par la mise en place des réunions spécifiques, des séminaires, des forums, etc..., afin de rendre plus fluide la coopération engagée lors de projets en partenariat. Ainsi, l'activité du chercheur allait au-delà de la simple observation des processus étudiés, son intervention étant la preuve de la légitimité de sa recherche sur le terrain empirique vis-à-vis des opérationnels.

⁹ Nous mentionnons que les entretiens se sont déroulés dans la langue maternelle du sujet interviewé (18 en français / 103 en roumain).

Cette multiplication des sources de données nous a permis de rassembler un matériel empirique important. Mais, ce dispositif de recherche nous a permis également d'apporter des éléments pratiques tant pour Dacia que pour Renault.

Du point de vue de Dacia, l'apport principal de cette recherche réside dans l'accompagnement, en temps réel, du Projet Solenza, par la mise en place de nouvelles structures, instances qui ont prouvé leur valeur ajoutée au fur et à mesure du déroulement du Projet... Il s'agit principalement des réunions de régulation Projet / Métiers¹⁰ que nous avons mises en place. Ces réunions ont eu comme objectif des questions liées aux relations de travail (organisation, management, modes de fonctionnement), entre Projet et Métiers et entre Français et Roumains ; cela a donné l'occasion aux acteurs de réfléchir sur des aspects qui n'étaient pas abordés lors des réunions formalisées du Projet. D'autres réunions ont été faites à la demande de la Direction de Projet ou d'autres acteurs opérationnels (séminaires, réunions « Mieux connaître le Projet » ou encore l'accompagnement des interventions sur les formations dispensées aux acteurs Projet). Les 121 entretiens que nous avons menés à différents stades de l'avancement du Projet Solenza ont mis en évidence les représentations des acteurs par rapport à la mise en place d'un projet développé en mode concourant, à l'appropriation de nouveaux outils Projet, de rôles à accomplir, à l'assimilation de nouvelles démarches exigées par le travail en simultané ou bien, en fin de projet, le bilan d'expérience acquise sur le Projet. Les résultats de ces entretiens ont fait systématiquement l'objet de restitution auprès des acteurs concernés, sur la forme de documents écrits remis et/ou de présentation lors des réunions du Projet ou des séminaires... Un autre apport réside dans l'élaboration d'un *Handbook* du Projet Solenza, formalisant les descriptifs des réunions et des processus organisationnels du Projet.

Quant à Renault, cette recherche a apporté des éléments sur le développement des projets Renault à l'international. Cette capitalisation d'expérience permet au constructeur français, d'avoir une base d'analyse, surtout dans la perspective de son internationalisation.

Dans son ensemble, notre étude s'inscrit dans les recherches de type constructiviste, inductif et qualitatif. Elle est constructiviste (Wacheux, 1996), de par la « matière première » de notre recherche qui est constituée par les représentations des acteurs, considérés comme porteurs de sens et de message¹¹. Elle est inductive (Bergadaà, Nyeck, 1992 ; De Bruyne et alii, 1974), de

¹⁰ Dans la suite du texte, par l'utilisation des majuscules pour Projet / Métiers, nous mettons en évidence qu'il s'agit spécifiquement du Projet Solenza (ou du Projet « la voiture à 5 000 euros ») et des Directions Métiers de Dacia.

¹¹ Nous précisons que sur ce point, nous nous attachons à la perspective de Wacheux (1996, p. 258), pour lequel, dans un référentiel constructiviste, « le chercheur construit une représentation par la confrontation des théories (...) aux faits

par l'interprétation du processus d'apprentissage analysé à partir de la réalité des acteurs de Dacia, tout en mettant en avant les significations accordées par ceux-ci. Notre recherche est qualitative (Strauss, Corbin, 1990), de par les méthodes utilisées lors de la collecte des données (l'observation directe / participante, l'entretien semi-directif, l'étude des documents écrits) et de par l'analyse des données [l'utilisation des matrices d'Huberman et Miles (1991), dont, notamment, matrice à groupements conceptuels, matrice des effets, matrice par rôle]. Pour la construction de ces matrices, nous avons pris en compte les entretiens menés tout au long de notre recherche. Les entrées des données dans les matrices ont été constituées, soit, par des citations (extraits des entretiens avec les acteurs), soit, par des inférences établies sur la base du matériel empirique. Lors de la restitution de l'étude de cas, la triangulation des données (la systématisation des entretiens à travers les matrices, les observations, les documents consultés) a favorisé la construction d'une explication globale du processus d'apprentissage analysé.

3. INTERPRETATION DES RESULTATS

Sur la base du schéma concernant les quatre pôles de l'apprentissage, présenté dans la première partie de cette communication, nous pouvons décrire le processus d'apprentissage dans le contexte de la gestion de projet, chez Dacia, de la manière suivante :

- Le sujet d'apprentissage est représenté, à différents niveaux, par l'acteur Projet, par l'Equipe Projet et/ou par l'organisation dans son ensemble.
- Le contenu d'apprentissage fait référence à une multitude d'aspects spécifiques du travail en projet : connaissances, savoir-faire, compétences, comportements, expériences, routines...
- Le but de l'apprentissage, dans le cas de Dacia, vise plutôt l'adaptation aux nouvelles exigences imposées par Renault.

(observés ou rapportés) et par la discussion avec les acteurs ». Autrement dit, il s'agit plutôt d'une « attitude » ouverte de recherche qui pose le problème en termes de méthode. Concrètement, du point de vue méthodologique, parmi les éléments permettant de justifier notre posture constructiviste, on peut énumérer :

- l'émergence et la construction progressive du protocole de recherche à partir des spécificités du contexte local de notre terrain empirique ;
- dans un registre instrumental, l'élaboration de dispositifs particuliers (interventions, réunions...), issus de la confrontation avec les situations propres au contexte étudié.

Dans la même logique constructiviste, nous mentionnons également la progression simultanée de nos axes de recherche, du recueil des données et l'analyse de celles-ci [Wacheux (b), 1997].

Notre recherche répond aux critères de validité des approches constructivistes : l'adéquation et l'enseignabilité (Charreire, Huault, 2002). Notre présence pendant 29 mois dans l'entreprise Dacia, nos interactions fortes avec les acteurs nous ont permis de comprendre et, par la suite, d'expliquer d'une manière approfondie le processus d'apprentissage analysé lors de notre recherche ; cela correspond au principe d'adéquation. Quant au critère d'enseignabilité, nous estimons que le contenu de notre discours sur le processus d'apprentissage peut être transmissible.

- Le processus d'apprentissage renvoie aux démarches (à dominante comportementale ou cognitive) utilisées par les sujets d'apprentissage afin de s'approprier les logiques propres au projet : l'imitation, l'observation, l'expérimentation, la compréhension...

Par la suite, nous focaliserons notre attention sur le sujet d'apprentissage, en mettant en évidence les niveaux individuel / collectif / organisationnel de l'apprentissage, ainsi que le passage d'un niveau à l'autre, de la perspective du processus d'apprentissage déployé chez Dacia (*section 3.1.*). Pour illustrer ces aspects, nous allons essentiellement privilégier les *verbatim* des acteurs interviewés, afin d'appuyer notre argumentation et d'enrichir l'explication du cas. Nous montrerons aussi que l'apprentissage de la démarche concurrente a permis de faire ressortir le thème de l'identité, comme étant structurant pour le contexte étudié (*section 3.2.*).

3.1. NIVEAUX INDIVIDUEL / COLLECTIF / ORGANISATIONNEL DE L'APPRENTISSAGE ET LE PASSAGE D'UN NIVEAUX A L'AUTRE

Nous avons rappelé dans la première partie de cette communication que la question des niveaux d'apprentissage est évoquée dans la littérature à partir de deux volets : les entités qui apprennent et le passage d'un niveau à l'autre. Nous analyserons ces volets pour le processus d'apprentissage généré par l'introduction de la gestion de projet conduite selon une démarche concurrente, que nous avons étudié dans le cadre de notre recherche.

Donc, dans notre cas, selon les entités qui apprennent, nous avons repéré trois niveaux d'apprentissage, structurés de la manière suivante :

- le niveau individuel constitué par les acteurs ayant participé au Projet Solenza ;
- le niveau collectif désigné par l'Equipe Projet ;
- le niveau organisationnel représenté par l'entreprise dans son ensemble.

Nous avons synthétisé dans le tableau ci-après, ces trois niveaux de l'apprentissage suite à l'introduction de la gestion de projet chez Dacia. Nous détaillons pour chacun des niveaux, les nouveautés perçues et leurs apports en termes d'apprentissage, tout en s'appuyant sur les extraits¹² d'entretiens menés avec les acteurs.

¹² Concernant ces extraits, nous mentionnerons, entre parenthèses, la fonction détenue par les acteurs [Chef de Projet (CdP), Directeur (Dir.)], ainsi que son appartenance (Français ou Roumain).

Tableau 2. - La structuration des niveaux individuel / collectif / organisationnel de l'apprentissage suite à l'introduction de la démarche concurrente chez Dacia

Au niveau individuel (Acteurs du Projet Solenza)	Au niveau collectif (Equipe Projet)		Au niveau organisationnel (Dacia, dans son ensemble)		
<i>Nouveautés</i>	<i>En termes d'apprentissage</i>	<i>Nouveautés</i>	<i>En termes d'apprentissage</i>	<i>Nouveautés</i>	<i>En termes d'apprentissage</i>
<ul style="list-style-type: none"> → nouvelles fonctions (Chefs de Projet) → organisation en transversal 	<ul style="list-style-type: none"> → responsabilité personnelle → plus d'autonomie pour les acteurs 	<ul style="list-style-type: none"> → Equipe Projet → Plateau Projet 	<ul style="list-style-type: none"> → a unit les acteurs dans un but commun → contact rapide avec les interlocuteurs, d'où délai de réponse raccourci → a renforcé la cohésion de l'Equipe Projet 	<ul style="list-style-type: none"> → organisation en projet 	<ul style="list-style-type: none"> → dynamique dans les métiers
<ul style="list-style-type: none"> → travail en projet → changements comportementaux / cognitifs 	<p>Organisation en projet (organigramme, fonctions des acteurs)</p>	<ul style="list-style-type: none"> → travail en Equipe 	<ul style="list-style-type: none"> → a permis : de faire preuve de ses capacités / d'accumuler de l'expérience / d'engendrer une dynamique et de préparer les acteurs pour les projets futurs → connaître et intégrer la logique de développement d'un produit / manière différente de réfléchir, d'appréhender un problème, d'approcher un interlocuteur 	<ul style="list-style-type: none"> → principes de développement d'un projet selon le modèle Renault → apport des Français → changement dans les pratiques de travail 	<ul style="list-style-type: none"> → adaptation du système Dacia → aider Dacia dans son processus d'adaptation, mais, les évolutions sont en cours... → Dacia dans une dynamique organisationnelle / accélération des progrès
<p>Climat (attitudes, sentiments, état d'esprit...)</p>		<ul style="list-style-type: none"> → travail en Equipe 	<ul style="list-style-type: none"> → a permis : de connaître d'autres métiers / d'avoir une communication directe et efficace / de favoriser le travail en commun 	<ul style="list-style-type: none"> → principes de développement d'un projet selon le modèle Renault → apport des Français → changement dans les pratiques de travail 	<ul style="list-style-type: none"> → adaptation du système Dacia → aider Dacia dans son processus d'adaptation, mais, les évolutions sont en cours... → Dacia dans une dynamique organisationnelle / accélération des progrès

Le niveau individuel de l'apprentissage a été facilement identifié, car il est mis en exergue par les acteurs du Projet. L'organigramme mis en place pour le Projet Solenza comportait des nouvelles fonctions pour les acteurs de Dacia (ex. Chef de Projet). Cela a entraîné une responsabilisation plus élevée des acteurs sur chaque périmètre ; en même temps, l'organisation en transversal du projet a permis aux acteurs d'avoir une certaine autonomie, due justement à cette responsabilité personnelle :

« Les gens deviennent beaucoup plus responsables ; les fonctions de chacun sont définies. » (CdP Fabrication Tôlerie – Ro.)

« On est plus en train d'attendre de son chef tout ce qu'on doit faire ; on trace un cadre et on place une organisation dans laquelle on agit et au bout du compte, on doit avoir un certain nombre de résultats. » (Chef de Département Qualité Fabrication Véhicule – Fr.)

Les acteurs considèrent que le travail en projet leur a permis de faire preuve de leurs capacités et d'accumuler de l'expérience, au fur et à mesure du déroulement du Projet :

« Personnellement, j'ai accumulé de l'expérience. En plus, j'ai eu l'occasion de prouver si je peux ou pas faire quelque chose. Avant, peut-être tu étais bon, peut-être tu n'étais pas bon, mais il y avait une seule personne pour t'apprécier : ton hiérarchique. Maintenant, en interagissant avec tous les Métiers, ayant un Directeur de Projet et même les hiérarchiques d'autres niveaux, N+1 ou même N+3, dans beaucoup de cas, ils me s'adressaient directement pour avoir des informations liées au Projet et non pas par le chef hiérarchique – de cette manière, on t'offre la possibilité de prouver ce que tu peux faire... » (Resp. Validations – Essais – Ro.)

Le travail en Projet a permis aussi de rendre les acteurs plus impliqués, plus dynamiques, aspect important pour le développement des projets futurs :

« Il y a une plus grande mobilisation de l'énergie des gens, des gens qui ne sont plus en train de regarder ha ! on s'approche de la fin de la journée de travail, il est 14h30, on va commencer à plier ses clous et salut. » (Chef de Département Qualité Fabrication Véhicule – Fr.)

« Peut-être que le gain le plus important suite au déroulement du Projet Solenza, c'est que les personnes qui ont participé à ce Projet sauront approcher les projets futurs ; ces personnes sauront être à leur tour, des formateurs pour d'autres personnes pour les projets futurs. » (Vice-Président du CA/Directeur Stratégie Générale – Ro.)

Les acteurs mettent en évidence un certain nombre de changements comportementaux et cognitifs dus au mode de travail en projet. Ainsi, les acteurs font référence aux apprentissages concrets rapportés à l'objet de leur Projet : le véhicule. Ainsi, en réalisant le Projet Solenza, les acteurs romains ont eu l'occasion de connaître la logique de développement d'un véhicule, étant considérée comme un vecteur de sens dans le déroulement des activités :

« Je travaille depuis trois ans sur des projets véhicules et j'ai pu observer une évolution. Depuis l'incertitude (je pourrais dire même le chaos), je vois que les gens sont arrivés à connaître une certaine logique dans la création d'un véhicule. Les choses ont commencé à prendre un sens. Les gens ne sont plus si bouleversés comme au début, quand on entendait des notions qu'on savait pas d'où les prendre – cela a pris du temps, c'était normal qu'il soit comme ça, c'est une période 'normale' qu'on doit passer quand on change un système dans une entreprise de dimensions de Dacia. » (Assistant LUP – Ro.)

La majorité des acteurs roumains soulignent leurs propres changements, depuis qu'ils travaillent en projet. Qu'il soit changement comportemental ou cognitif, les exemples donnés par les acteurs abondent :

« Maintenant, j'ai une visibilité concernant le travail en projet, chose qui m'était complètement nouvelle et inconnue ; maintenant, j'ai plus de rigueur et je m'organise mieux, j'ai commencé à savoir quelle sont mes priorités et j'ai totalement changé la façon de travailler. » (Assistante Economique – Ro.)
« J'ai changé ma façon d'appréhender un problème. » (CdP Industriel – Ro.)

Les acteurs français remarquent ces changements comportementaux et cognitifs opérés par les roumains, mais, ils estiment, qu'il reste encore des progrès à faire :

« Il y a eu des changements de mentalité. Les gens réagissent maintenant un petit peu mieux, ils sont un peu plus autonomes sur certains sujets, ils se posent des questions qu'ils ne se posaient pas avant, parce qu'avant c'était le chef qui disait, on exécutait les ordres du chefs. On commence à regarder un petit peu autour de soi et pas uniquement sur la ligne qui est tracée ou qui était tracée. » (Resp. Groupe de Démarrage Montage – Fr.)

L'Equipe du Projet Solenza¹³, en tant que groupe d'acteurs, a été l'occasion d'observer le niveau collectif de l'apprentissage. Cette Equipe a réuni des représentants de différents Métiers.

« L'Equipe Projet veut dire un ensemble de gens, provenant de différents horizons, qui sont unis par un but commun et qui travaillent pour le même Projet. » (CdP Planification Industriel – Ro.)

Mais, l'hétérogénéité de cette Equipe a été, en fonction des moments du Projet, un frein et un levier d'apprentissage. Plus exactement, au début du Projet, les interactions entre les membres de l'Equipe ont été imprégnées par un cloisonnement des Métiers, dû aux modes de travail pratiqués avant l'arrivée de Renault chez Dacia. Toutefois, au fur et à mesure du déroulement du Projet, les acteurs se sont construit un Environnement Social de Proximité (Wacheux, 1997), générant une multiplication des échanges. Ainsi, travailler avec des Métiers ayant d'autres horizons a été perçu par les acteurs comme une source d'enrichissement de connaissances.

« Avant ce Projet, j'étais moins technique. Ce Projet m'a donné l'occasion d'entrer en contact avec plusieurs métiers, tels que la Fabrication, le Bureau d'Etudes, la Logistique. C'est ainsi que j'ai progressé et acquis une vision sur les différentes activités. » (CdP Produit – Ro.)

La construction d'un Plateau Projet a eu des effets directs sur l'Equipe Projet. La mise en place d'un endroit géographiquement dédié aux membres de l'Equipe Projet a eu des conséquences positives sur les relations de travail, sur la communication, ainsi que sur la cohésion de l'Equipe, tout en contribuant à l'affirmation d'une identité collective :

« Le fait de réunir physiquement tous les gens sur ce Plateau Projet a engendré une unité et c'est vraiment un gain pour le travail en équipe ; donc, l'idée de rassembler les énergies, qui sont comme des morceaux de puzzle, qui s'unissent pour avoir la pièce finale, c'est vraiment un gain important. » (CdP Planification Industriel – Ro.)

La mise en place du Projet Solenza a généré un processus d'apprentissage pas seulement pour les acteurs ayant directement participé à ce Projet, mais, aussi pour l'organisation, dans son

¹³ L'Equipe Solenza a été composée de 51 membres, dont, 10 Français et 41 Roumains.

ensemble. Le caractère transversal du Projet Solenza par rapport aux directions Métiers verticales de l'entreprise nous a permis de saisir le niveau organisationnel de l'apprentissage. Il s'agit des aspects relatifs au croisement projet / métiers qui mettent en évidence ce caractère transversal du Projet par rapport aux Métiers. De par sa transversalité, le Projet a été considéré comme un vecteur d'apprentissage ; il a fédéré l'activité des Métiers, ces derniers étant le support du développement du Projet. Ainsi, l'organisation en projet a déterminé une implication et une dynamisation de l'ensemble des Métiers de l'entreprise.

« On a réussi aussi à faire travailler des équipes dans des organisations un peu hors normes, la nuit pour la Tôlerie, on a réussi à faire travailler des personnels prototypes pour pallier des retards sur certaines réalisations et plannings de réalisation de pièces par les fournisseurs, etc... Tout ça, ça a réussi, je dirais, grâce à la dynamique de l'organisation en projet... » (Directeur de Projet – Fr.)

Le Projet Solenza a été conduit selon le modèle Renault. La mise en place de ce modèle a été perçue par les acteurs français de manières différentes, s'inscrivant sur un *continuum* à plusieurs degrés :

« (...) l'organisation actuelle de Dacia, qui est tout à fait calquée sur une organisation d'une entreprise Renault. » (Dir. Général Adjoint – Fr.)
« On n'a pas revisité les processus qui marchent chez Dacia. (...) Il ne faut pas copier bêtement les procédures Renault. » (Dir. Coordonnateur Prestations Clients – Fr.)
« (...) une organisation et un organigramme, à la française, mais avec le ressenti et la culture roumaine... » (Dir. Exécutif de la Logistique – Fr.)

Mais, quel que soit le degré de la mise en place du modèle Renault, le système Dacia a dû s'adapter ; ainsi, les actions des acteurs roumains ont été dirigées dans ce sens, comme le Directeur Relations Fournisseurs (Fr.) le remarque :

« Donc, ce qui est palpable pour moi, c'est une volonté de plus en plus de roumains, de vouloir s'intégrer dans notre façon de travailler, de respecter les jalons, de respecter les délais, de respecter les objectifs d'un projet, sachant que s'ils n'arriveront pas à faire ce véhicule, que ça soit la Solenza ou 'la voiture à 5 000 €', dans les délais, dans les coûts et dans la qualité et bien, le futur de Dacia est mis en péril. Donc, je pense qu'aujourd'hui, nous sommes en train d'apercevoir une plus grande solidarité dans un but de réussir. »

Grâce à leur expérience, les acteurs français ont contribué à faire évoluer le système Dacia ; cependant, le système doit être consolidé :

« Jamais Dacia, sans les français qui sont venus ici, n'aurait pu faire les projets qui ont été faits, dans cette qualité, dans ces délais... Il est clair que chaque français est venu avec une expérience qu'aucun des hommes de Dacia n'ait à ce niveau-là, parce que c'était autre chose, ce n'était pas comme ça. (...) Actuellement, on a une machine qui est capable de réagir, capable de faire des choses, mais, peut-être pas si capable qu'on pourrait bien croire... Comme beaucoup de systèmes qui changent, je pense que Dacia est un système en devenir, mais extrêmement fragile aujourd'hui... » (Dir. Etudes Véhicule – Fr.)

Le changement dans les pratiques de travail a engendré une dynamique organisationnelle pour Dacia, ainsi qu'une accélération des progrès :

« (...) il y a une accélération des progrès, une exigence de changement de dynamique, qui, effectivement, n'existait pas auparavant. (...) Se créer une exigence de délais, de développement est quand même lourde de conséquences, lourde de sens... » (Dir. Qualité – Fr.)
« Il y a une dynamique, ça se sent... » (CdP Homologations – Ro.)

Cette dynamique a été nécessaire afin de pouvoir articuler logique projet / logique métiers, condition indispensable pour toute entreprise travaillant en mode projet. Mais, cette dynamique met également en relief les apprentissages réalisés au niveau organisationnel de Dacia.

Après avoir montré les niveaux d'apprentissage, tels que nous les avons identifiés lors de notre analyse dans l'entreprise Dacia, nous aborderons la question des liens entre ces niveaux. Pour expliquer cela, la littérature fait référence au processus d'encodage des résultats d'apprentissage. Certains supports servent à ancrer les résultats d'apprentissages individuels dans la mémoire organisationnelle : les mémoires individuelles, les systèmes d'archivage, les procédures, les structures (dont, les systèmes de rôles et les structures spatiales) (Argyris, Schön, 2002 ; Koenig, 1997...).

En déroulant le Projet Solenza, les acteurs de Dacia ont eu l'occasion d'apprendre ce que veut dire la gestion de projet en mode concourant. Ainsi, les mémoires individuelles représentent l'un des lieux d'inscription des résultats des apprentissages réalisés au cours de ce Projet. Interviewés en fin de Projet sur ce qu'ils ont appris, la majorité des acteurs ont mis en avant le travail en équipe. Fondement de la démarche concourante, le travail en équipe nécessite l'ouverture vers des métiers provenant des horizons différents. Cet aspect est très important dans le contexte de Dacia, caractérisé, avant l'arrivée de Renault, par le cloisonnement des Métiers, dû au mode séquentiel de développement des projets pratiqué. Mais, cet aspect est également important, car il montre la réalisation des apprentissages au niveau collectif issus de la collaboration et des échanges entre les membres de l'Equipe Projet. A titre individuel, les acteurs ont affirmé qu'ils ont appris à mieux s'organiser, à mieux gérer leur travail, à se fixer des cibles et à construire des plans d'actions pour les atteindre... L'expérience du Projet Solenza a permis aux acteurs ayant participé à ce Projet d'acquérir un certain nombre de connaissances. Capitalisées dans les mémoires individuelles, ces connaissances pourront être transmises à d'autres acteurs de l'entreprise, dans la perspective de réaffectation des acteurs Projet dans les structures Métiers d'origine. Ainsi, des mécanismes d'intégration des apprentissages locaux réalisés au niveau du Projet sont mis en œuvre, les acteurs Projet étant vus comme porteurs d'apprentissage. Evidemment, les mémoires individuelles, en tant que lieu d'ancrage des résultats d'apprentissage, se confrontent à deux grands problèmes : le phénomène de l'oubli (volontaire ou involontaire) et le départ des acteurs de l'organisation.

Les systèmes d'archivage (forme papier et/ou forme électronique) figurent comme un autre lieu d'inscription de la mémoire. Dans ces premières étapes de développement, le système d'archivage du Projet Solenza était essentiellement sous forme papier ; cela s'explique par une diffusion restreinte de l'outil informatique au niveau de l'entreprise. L'impact de cet aspect a été assez conséquent. Prenons l'exemple de la Liste Unique de Problèmes (LUP), outil de pilotage, permettant de répertorier les questions techniques, organisationnelles qui empêchent le bon déroulement du Projet. Un responsable est nommé pour chaque question et il est chargé d'assurer le suivi de la résolution de celle-ci. Le *reporting* se fait dans le cadre des réunions hebdomadaires de l'Equipe Projet. Au début du Projet, la diffusion de la LUP se faisait sous forme papier ; cela engendrait une communication lourde entre les membres de l'Equipe Projet et également des délais plus longs de prise en compte et de résolution des questions. Après la mise à niveau des dotations matérielles de l'entreprise, les membres de l'Equipe Projet ont bénéficié d'adresses e-mail, le Projet Solenza a eu un espace alloué sur le serveur de Dacia, où toute une série des documents du Projet était archivée (la LUP, le *Handbook*, compte-rendu des réunions, des séminaires...). Donc, la LUP a été diffusée en système électronique, mais, ce n'est pas pour autant que le problème de la prise en compte et de la résolution des questions de la LUP a été réglé. Si l'accès à l'information a été amélioré à travers ce système d'archivage électronique, il revient à chaque acteur de le mettre à profit pour le bon déroulement du Projet.

Liées aux systèmes d'archivage, présentés précédemment, les procédures d'exécution, en tant que lieu d'inscription de la mémoire organisationnelle, font référence aux réponses standards obtenues sur la base des expériences passées et encodées pour une utilisation future. Quant au Projet Solenza, nous mentionnons à titre d'illustration, pour cette catégorie, les documents regroupés dans le *Handbook* du Projet, permettant ainsi d'avoir une vision unitaire sur la formalisation des réunions et de certains processus du Projet. Plus précisément, il s'agit d'une part, des descriptifs des réunions mettant en évidence les objectifs, les participants, le déroulement des réunions Projet (outils, fréquence, timing...), (exemple : Réunion Equipe Projet, Comodif., Liste de démarrage Montage / Carrosserie, Réunion Planning) et d'autre part, de l'enchaînement des étapes dans le cadre des différents processus du Projet (exemple : l'analyse des collections de pièces de carrosserie pour les prototypes, la démarche d'approvisionnement des supports d'essais, etc...). Par leur contenu, ces documents peuvent être considérés comme des procédures d'exécution, dans le sens qu'ils ont été élaborés sur la base des actions réalisées dans le Projet et qu'ils servent pour le déroulement des actions

futures de celui-ci. Mais, outre l'utilité pour le Projet Solenza, ces procédures pourront faciliter la gestion des processus de travail pour le Projet « la voiture à 5 000 € » ; de cette manière, une capitalisation inter-projets pourrait être mise en œuvre¹⁴.

Un autre lieu d'inscription de la mémoire d'une organisation est représenté par les structures de celle-ci, dont, particulièrement les systèmes de rôles et les structures spatiales. Les rôles à tenir par les acteurs dans le cadre du Projet Solenza intégraient le décloisonnement des Métiers, tel impliqué par ce mode de gestion concourant. Ce décloisonnement se reflète également dans l'agencement spatial du Plateau Projet, qui était basé sur un aménagement paysager. Conçu comme un espace ouvert, le Plateau Projet favorisait, par la mise en commun des acteurs Projet, une communication plus rapide, la construction d'une relation plus étroite entre les membres de l'Equipe Projet, facilitant ainsi le décloisonnement recherché.

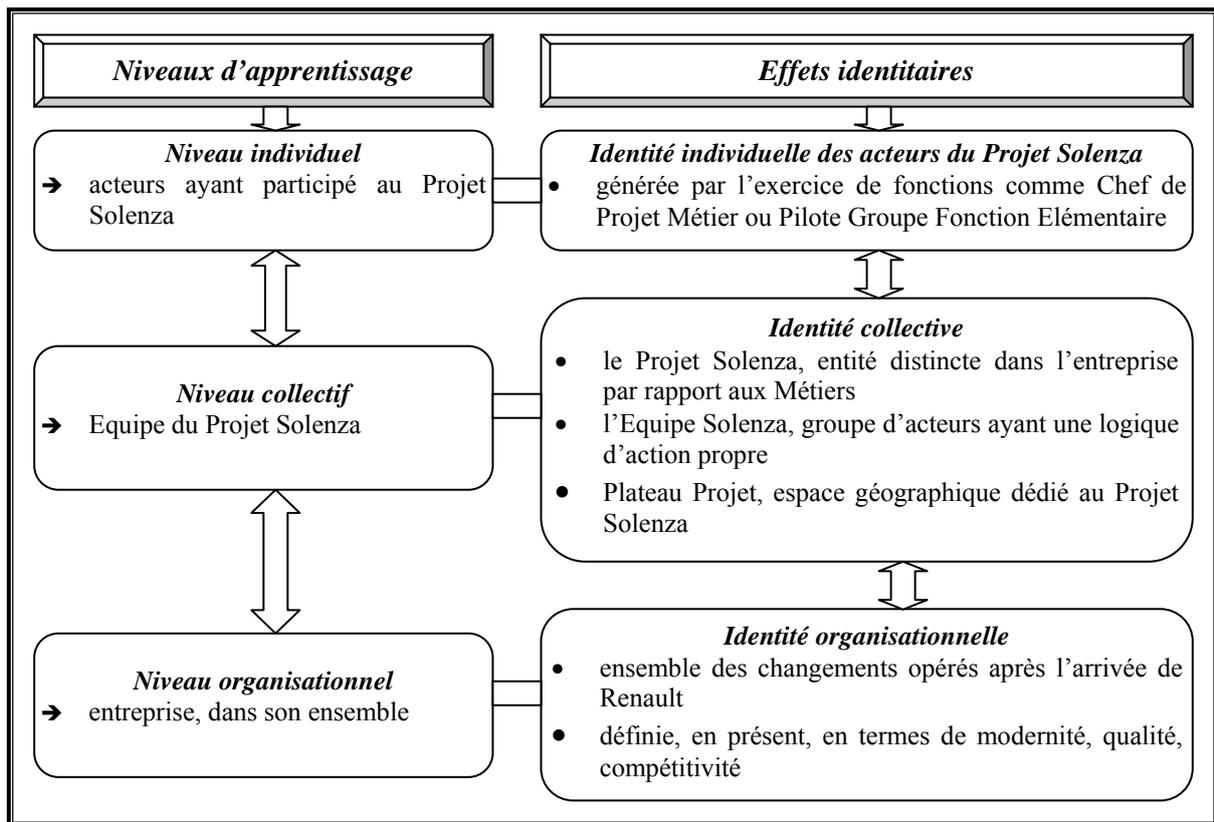
3.2. EFFETS IDENTITAIRES SUITE A L'ARRIVEE DE RENAULT CHEZ DACIA

L'analyse des niveaux d'apprentissage a permis de mettre en relief des effets identitaires suite à l'arrivée de Renault chez Dacia. Nous précisons que le thème de l'identité a émergé au cours de notre analyse de données, tout en se structurant sur trois paliers. Pour un premier palier, les acteurs nommés pour le Projet Solenza ont été confrontés à des nouveaux cadres de travail, de par l'organisation mise en place qui a bousculé les pratiques habituelles. Les rôles à tenir par ces acteurs Projet ont favorisé la construction d'une nouvelle identité. Le deuxième palier concerne l'Equipe Projet ; celle-ci, en tant qu'entité collective, peut être représentée comme le groupe d'appartenance pour les acteurs Projet par rapport à l'ensemble de l'organisation. Les comportements des acteurs Projet et leurs interactions avec les autres acteurs de l'entreprise ont été marqués par la même logique d'action (logique projet) qui se différencie de la logique métier. La création d'un espace organisationnel propre (Plateau Projet) a contribué à l'affirmation d'une identité collective de l'Equipe Projet. Le troisième palier vise l'entreprise Dacia, dans son ensemble. Les transformations produites après l'arrivée de Renault ont favorisé la représentation d'une nouvelle identité organisationnelle pour les salariés de l'entreprise roumaine.

Le lien entre cette structuration des effets identitaires et les niveaux d'apprentissage réside dans le contenu des apprentissages réalisés suite à l'introduction de la gestion de projet en mode concourant par les acteurs, par l'Equipe Projet ou bien par l'organisation (comme synthétisé dans le schéma ci-après).

¹⁴ La réalisation des bilans d'expérience suite au développement du Projet Solenza pourrait également contribuer à cette capitalisation inter-projet.

Schéma 2. – Dacia : niveaux d'apprentissage et effets identitaires suite à l'arrivée de Renault



Examinons ensuite, ce que représente l'identité individuelle, collective et organisationnelle dans le contexte de Dacia.

En participant au Projet Solenza, les acteurs de Dacia ont été confrontés à des nouvelles fonctions (Chef de Projet, Pilote Groupe Fonction Élémentaire), ayant des rôles spécifiques. Ces fonctions, avec les rôles associés, ont favorisé l'émergence d'une nouvelle identité individuelle, celle de l'acteur Projet. Au début, les acteurs Projet ont eu du mal à accepter cette nouvelle identité individuelle ; si, avant l'arrivée de Renault, ces acteurs étaient habitués à travailler dans un périmètre caractérisé par une spécialisation propre à leur fonction, avec le Projet Solenza, ils se retrouveraient à exercer des rôles marqués par la transversalité du Projet¹⁵. Même chose pour les acteurs Métiers (extérieurs au Projet), qui n'ont pas admis immédiatement cette identité des acteurs Projet, en assimilant, dans le cas des Chefs de Projet, le syntagme « chef » à la hiérarchie, d'où, des difficultés pour collaborer... Mais, petit à petit, les acteurs Projet ont affirmé leur nouvelle identité au cours des échanges avec les autres ; leurs comportements ont été orientés par une logique Projet.

¹⁵ Quel que soit le contexte d'un projet, la construction d'une nouvelle identité pour les acteurs projet ne va pas de soi. Dans ce sens, Pierre Leclair (1993) précise que les acteurs nommés sur un projet se confrontent, dans un premier temps, à un sentiment de perte de leur identité professionnelle précédente ; la nouvelle identité déterminée par le rôle détenu dans le projet est acquise au fur et à mesure du déroulement du projet.

L'analyse de l'Equipe du Projet Solenza nous a permis de mettre en évidence l'identité collective du Projet. L'Equipe Projet, comme entité collective, s'est construit assez difficilement son identité ; à l'hétérogénéité des participants, appartenant à des « cultures métiers » différentes, s'ajoute la confrontation des cultures des acteurs roumains et français. Mais, un projet apparaît comme un facteur mobilisateur pour les acteurs, de par ses objectifs précis, inscrits dans une durée déterminée (Autissier, Wacheux, 2006). Ces spécificités, dues au mode de fonctionnement en projet, ont favorisé l'engagement des acteurs de l'Equipe Solenza dans une action collective, fédérée autour de la logique projet. C'est ainsi que les acteurs Projet ont pris conscience de leur logique d'action commune, qui se différenciait de la logique métier. Cet aspect est important, car il a contribué à la création d'une identité collective du Projet. Cette dernière a été consolidée par la mise en place du Plateau Projet, endroit géographique dédié à l'Equipe Projet ; cela a représenté un moyen d'affirmer l'identité du Projet, tant pour les acteurs du Projet, que pour les autres acteurs de l'entreprise¹⁶.

La structuration des activités de Dacia en mode concourant a bouleversé les habitudes existantes dans cette entreprise ; cet élément fait partie de l'ensemble des modifications opérées après l'arrivée de Renault. Dans ce contexte, la question « qui sommes-nous en tant qu'organisation ? » a dû être revisitée ; la réponse à cette question consiste à définir l'identité organisationnelle (Gombault, 2003 ; Oliver, Roos, 2006). Ce thème est beaucoup trop vaste pour être contenu en quelques lignes ; d'ailleurs, il n'a pas été l'objet proprement-dit de notre recherche. Néanmoins, l'étude du processus d'apprentissage déployé chez Dacia nous a permis d'identifier certaines caractéristiques de cette identité organisationnelle. L'entreprise Dacia, leader sur le marché roumain des constructeurs d'automobiles, a affirmé de nouvelles valeurs après le rachat par Renault ; parmi ces valeurs, la qualité et l'internationalisation. Cela se reflète dans le renouvellement des produits, conçus dans une optique de renaissance de la marque Dacia. Mais, cela se reflète également, dans la transformation des modes de fonctionnement au sein de l'entreprise ; comme nous l'avons souvent entendu, chez Dacia : « *la qualité d'un produit passe par la qualité des processus organisationnels qui lui sont associés.* » Suite à toutes ces transformations, « l'esprit maison Dacia »¹⁷ incarne la

¹⁶ Rassembler physiquement les acteurs sur un plateau projet contribue à affirmer l'identité d'un projet ; comme Midler (a, 1993, p. 96) le remarque : « d'un côté, on crée des liens qui peuvent aider à la transparence nécessaire ; de l'autre, on coupe des liens avec les organisations métiers... »

¹⁷ Pour Sainsaulieu (1988), « l'esprit maison » est le syntagme qui désigne, dans le langage courant, le concept d'identité organisationnelle.

modernité, la qualité, la compétitivité, autant d'éléments qui font que les salariés éprouvent un sentiment de fierté par rapport à leur entreprise.

CONCLUSION

Pour conclure, nous considérons que le déroulement du Projet Solenza dans l'entreprise Dacia – groupe Renault a donné suite à un certain nombre d'apprentissages, qu'ils soient individuels, collectifs ou organisationnels. Cette structuration des niveaux d'apprentissage nous a permis également de mettre en relief des éléments relatifs aux effets identitaires.

Donc, les apprentissages individuels et collectifs ont pu être remarqués au niveau des acteurs et respectivement de l'Equipe Projet. Quant à l'apprentissage organisationnel, il a été identifié par rapport aux aspects relatifs au croisement Projet / Métiers, en estimant que pour pouvoir parler d'un apprentissage de la gestion de projet au niveau de l'organisation, il est question d'une remise en cause d'un ensemble de principes et de règles de toute l'entreprise. Ces nouvelles pratiques ont été inscrites progressivement dans la mémoire organisationnelle. Au niveau de l'organisation, cette remise en cause a été déterminé par le caractère transversal du Projet, par la structure (organigramme, fonctions des acteurs...) mise en place pour celui-ci.

Concernant les effets identitaires, on a assisté à l'affirmation d'une nouvelle identité individuelle des acteurs Projet, générée par l'exercice de fonctions comme Chef de Projet Métier ou Pilote Groupe Fonction Élémentaire. Les rôles à tenir par ces acteurs Projet ont orienté leurs comportements ; leurs échanges avec les autres acteurs de l'entreprise ont été régis par une logique d'action projet. Au fur et à mesure du déroulement du Projet Solenza, une identité collective s'est construite, marquée par la perception du Projet comme entité distincte dans l'entreprise par rapport aux Métiers, par la perception de l'Equipe Projet comme groupe d'acteurs ayant une logique d'action propre, par la mise en place du Plateau Projet considéré comme espace spécifique dédié au Projet et inscrit dans la géographie de l'entreprise. Les transformations produites après l'arrivée de Renault chez Dacia ont favorisé la représentation de l'identité organisationnelle pour les salariés de l'entreprise roumaine, qui indique l'ensemble des changements opérés...

Références

Angelescu, G. (2007), *Une analyse du processus d'apprentissage organisationnel dans un contexte spécifique : la gestion de projet (étude de cas sur l'entreprise Dacia – groupe Renault)*, Thèse : Sciences de Gestion, Université Paris I Panthéon – Sorbonne
Argyris, C. et Schön, D.A. (2002), *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*, De Boeck Université

- Autissier, D. et Wacheux, F. (2006), *Manager par le sens. Les clés de l'implication au travail*, Eyrolles, Ed. d'Organisation
- Barjou, B. (1998), *Manager par projet. Méthodes et comportements pour animer hors statut hiérarchique*, ESF Editeur
- Baron, X. (1999), Gestion des ressources humaines et gestion par projet, in Weiss, D. (ouvrage conçu et coordonné par), *Les ressources humaines*, Editions d'Organisation
- Bergadaà, M. et Nyeck, S. (1992), Recherche en marketing : un état des controverses, *Recherche et Applications en Marketing*, 7 : 3, 23-44
- Charreire, S. (2002), Apprentissages délibérés et émergents dans le cadre de changements organisationnels radicaux pilotés : conceptualisation et illustration par une étude empirique, *Actes de la XI^{ème} Conférence de l'AIMS*, ESCP-EAP, Paris
- Charreire, S., Huault, I. (2002), Cohérence épistémologique : les recherches constructivistes françaises en management « revisitées », in Mourgues, N. (sous la direction de), *Questions de méthodes en Sciences de Gestion*, Ed. EMS - Management et Société, 297-318
- Charreire-Petit, S. (1995), *L'apprentissage organisationnel : proposition d'un modèle. Le cas d'une innovation managériale*, Thèse : Sciences de Gestion, Université Paris IX Dauphine
- Charue, F. (1991), *Apprentissages organisationnels et mutation industrielle, l'exemple de la robotisation des tôleries automobiles*, Thèse, Spécialité : Ingénierie et Gestion, l'Ecole Nationale Supérieure des Mines de Paris
- Charue-Duboc, F. (1997), Maîtrise d'œuvre, maîtrise d'ouvrage et direction de projet. Pour comprendre l'évolution des projets chez Rhône-Poulenc, *Gérer&Comprendre*, no. 49, 54-64
- Cyert, R.M. et March, J.G. (1963), *A Behavioral Theory of the Firm*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall
- De Bruyne, P., Herman, J. et De Schoutheete, M. (1974), *Dynamique de la recherche en sciences sociales. Les pôles de la pratique méthodologique*, PUF
- Fiol, C.M. et Lyles, M.A. (1985), Organizational Learning, *Academy of Management Review*, 10 : 4, 803-813
- Garel, G., Giard, V., Midler, Ch. (2001), Management de projet et gestion des ressources humaines, *Cahier de recherche*, no. 05, GREGOR - IAE, Université Paris I Panthéon – Sorbonne
- Giard, V. (2004), *Gestion de Projets*, Economica
- Giard, V. (1998), Gestion et management de projet, Dossier : Management et organisations des entreprises, *Cahiers français*, no. 287, 30-37
- Gombault, A. (2003), La nouvelle identité organisationnelle des musées. Le cas du Louvre, Dossier : Manager les activités culturelles, *Revue Française de Gestion*, vol. 29, no. 142, 189-203
- Guilhon, A. (1998), L'apprentissage organisationnel : processus de changement et d'évolution des organisations, *Actes de la VII^{ème} Conférence Internationale de l'AIMS*, Louvain-la-Neuve
- Hatchuel, A. (1994), Apprentissages collectifs et activités de conception, *Revue Française de Gestion*, no. 99, 109-120
- Hedberg, B. (1981), How organizations learn and unlearn, in Nystrom, P.C. et Starbuck, W.H., *Handbook of organizational design*, vol. 1 : *Adapting organizations to their environment*, Oxford University Press, 3-27
- Huber, G.P. (1991), Organizational Learning : the contributing process and the litteratures, *Organization Science*, 2 : 1, 88-115
- Huberman, M.A. et Miles, M.B. (1991), *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*, De Boeck Université
- Huysman, M. (1999), Balancing Biases : a Critical Review of the Literature on Organizational Learning, in Easterby-Smith, M., Araujo, L. et Burgoyne, J. (edited by), *Organizational Learning and the Learning Organization. Developements in Theory and Practice*, Sage Publications, 59-74
- Ingham, M. (1995), *Analyse des processus d'apprentissage organisationnel dans le contexte de coopérations impliquant des projets de recherche et de développement*, Thèse : Sciences de Gestion, Université Paris IX Dauphine
- Ingham, M. et Mothe, C. (1997), Apprentissage organisationnel et coopérations en R&D, *Actes de la VI^{ème} Conférence de l'AIMS*, Montréal
- Koenig, G. (1997), Apprentissage organisationnel, in Simon, Y. et Joffre, P. (sous la direction de), *Encyclopédie de Gestion*, Tome 1, Economica, 2^{ème} éd., 171-187

- Leclair, P. (1993), Projets et personnel, in Giard, V. et Midler, Ch. (sous la direction de), *Pilotages de projet et entreprises : diversités et convergences*, Economica, 269-310
- Leroy, F. (1998), L'apprentissage organisationnel : une revue critique de la littérature, *Actes de la VII^{ème} Conférence Internationale de l'AIMS*, Louvain-la-Neuve
- Levitt, B. et March, J.G. (1988), Organizational Learning, *Annual Review of Sociology*, no. 14, 319-340
- Liu, M. (1992), Présentation de la recherche-action : définition, déroulement et résultats, *Revue Internationale de Systémique*, 6 : 4, 293-311
- March, J.G. et Olsen, J.P. (1976), *Ambiguity and Choice in Organizations*, Bergen : Universitetsforlaget
- Midler, Ch. (1994), L'apprentissage organisationnel. Evolution des règles de gestion et processus d'apprentissage, Colloque « *Economie des conventions* », in « *Changements organisationnels et instrumentation de gestion* », ANACT, 359-365
- Midler, Ch. (1993, a), L'acteur-projet : situations, missions, moyens, in Giard V. et Midler, Ch. (sous la direction de), *Pilotages de projet et entreprises : diversités et convergences*, Economica, 81-99
- Midler, Ch. (1993, b), *L'auto qui n'existait pas - management des projets et transformation de l'entreprise*, InterEditions
- Midler, Ch. (1993, c), La révolution de la Twingo, *Gérer&Comprendre*, 28-39
- Midler, Ch. (1995), Management des projets et transformation de l'entreprise, in « *Changements organisationnels et instrumentation de gestion* », ANACT
- Moingeon, B. (1999), L'apprentissage organisationnel, in Cabin, Ph. et Ruano-Borbalan, J.-C. (sous la direction de), *Le management aujourd'hui. Théories et pratiques*, Ed. Demos
- Navarre, Ch. (1993), Pilotage stratégique de la firme et gestion de projet : de Ford et Taylor à Agile et IMS, in Giard, V. et Midler, Ch. (sous la direction de), *Pilotages de projet et entreprises : diversités et convergences*, Economica, 181-215
- Neffa, P., Midler, Ch. et Monnet, J.-C. (2003), Coopérer par les projets : une trajectoire d'apprentissage organisationnel. Le cas Renault, 11^{ème} Rencontre Internationale du GERPISA, « *Les acteurs de l'entreprise à la recherche de nouveaux compromis ? Construire le schéma d'analyse du GERPISA* », Paris
- Oliver, D. et Roos, J. (2006), Créativité et identité organisationnelle, Dossier : « Créativité organisationnelle », *Revue Française de Gestion*, vol. 32, no. 161, 139-153
- Petitdemange, C. (1997), *Le management par projet : 80 démarches opérationnelles au choix*, Ed. EFE
- Plane, J.-M. (1996), Recherche-action, méthodes d'observation et management stratégique, *Actes de la V^{ème} Conférence de l'AIMS*, Lille
- Raynal, S. (1997), *Le management par projet. Approche stratégique du changement*, Ed. d'Organisation
- Romme, G. et Dillen, R. (1997), Mapping the Landscape of Organizational Learning, *European Management Journal*, 15 : 1, 68-78
- Sainsaulieu, R. (1988), *L'identité au travail*, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques
- Shrivastava, P. (1983), A typology of organizational learning systems, *Journal of Management Studies*, 20 : 1, 7-28
- Simon, H. (1991), Bounded Rationality and Organizational Learning, *Organization Science*, 2 : 1, 125-134
- Strauss, A. et Corbin, J. (1990), *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage Publications
- Wacheux, F. (1997, a), La gestion des ressources humaines et l'épistémologie du quotidien, Université Paris I Panthéon – Sorbonne, CERGOR, *Cahier de recherche*, no. 97/01
- Wacheux, F. (1997, b), Intuition, Compréhension, Démonstration : la figuration d'un processus de recherche constructiviste, Colloque « *Constructivisme(s) et sciences de gestion* », IAE de Lille
- Wacheux, F. (1996), *Méthodologie qualitative et recherche en gestion*, Economica
- Wacheux, F. (1993), *Processus organisationnels et jeux d'acteurs à l'œuvre dans les alliances entre les firmes ; étude exploratoire dans le bâtiment et les travaux publics*, Thèse : Sciences de Gestion, Université Paris IX Dauphine