

Apprendre et désapprendre dans les réorganisations Enseignements de deux études de cas.

Gilbert Patrick

IAE de Paris, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

21 rue Broca, 75240 PARIS

Tél. 01.53.55.27.69

gilbert.iae@univ-paris1.fr

Résumé

Les réorganisations ponctuent désormais la vie des entreprises de toutes tailles et de tous secteurs. Il s'agit d'opérations souvent complexes et risquées. Les écueils sont nombreux et leurs conséquences sur la valeur peuvent être fatales. En cas d'échec, elles fragilisent l'entreprise et déstabilisent son personnel. Même en cas de succès, elles restent délicates. Vivre les réorganisations n'est donc jamais facile, ni pour les dirigeants, ni pour les salariés à la base de l'organisation.

La présente communication voudrait être un apport à la compréhension de ce phénomène. Son point de départ repose sur l'hypothèse que la qualité des apprentissages collectifs réalisés dans le cours même du changement conditionne le bon fonctionnement des organisations transformées. Située au croisement de l'apprentissage et du changement organisationnel, elle postule que ces deux domaines sont fortement reliés. A certaines conditions, le changement est apprentissage car, pour une large part, les compétences se construisent dans la prise d'initiative sur des problèmes ou sur des événements nouveaux (Zarifian, 1995) et l'apprentissage collectif est lui-même un processus de changement organisationnel (Guilhon, 1998). Or, la pratique n'accorde que peu d'attention à ce point ; changement et apprentissage sont habituellement pensés dans des temporalités et dans des lieux distincts et par des acteurs différents. Comment réunir ce qui est dissocié pour assurer un bon fonctionnement des organisations restructurées ?

Dans une première partie, le texte s'attache à approfondir la notion de réorganisation dans la perspective de l'apprentissage organisationnel. D'où il résulte qu'une réorganisation est un processus d'apprentissage collectif dans lequel se confrontent structure formelle et structure des échanges afin de permettre l'émergence progressive de nouveaux fonctionnements. Cet apprentissage peut revêtir différentes formes. A minima, il y a toujours un apprentissage spontané. Sur l'initiative des acteurs, il résulte de circonstances fortuites, d'explorations et d'essais-erreurs. En constatant les limites, les entreprises tentent de l'organiser et privilégient alors des apprentissages formalisés. Ceux-ci peuvent être décalés par rapport aux problèmes à résoudre dans le quotidien d'une réorganisation. Moins habituel et plus contributif, l'apprentissage réflexif s'intéresse à la manière dont la connaissance est produite dans l'action et se fonde sur la gestion de la mise en commun, la capitalisation des expériences.

Dans une deuxième partie, deux études de cas sont proposées pour illustrer à la fois les apprentissages spontanés et les tentatives d'apprentissages délibérés. La première a été réalisée à

l'occasion de l'évaluation d'une expérimentation du nouveau service en station dans le métro parisien. La seconde porte sur une première tranche de fusions dans le réseau du Crédit Agricole. Les principaux enseignements tirés de l'analyse de ces deux situations sont présentés dans une dernière partie. Il apparaît que les agents d'une organisation restructurée n'inventent pas spontanément des solutions qui lui seraient adaptées. D'autre part, la confrontation des acteurs à des situations nouvelles souligne l'existence de *core rigidities* (Leonard-Barton, 1992 ; Durand, 2000) et l'importance du « désapprendre » (Hedberg, 1981), de la remise en question des routines défensives, préalable indispensable à la mise en place de nouveaux cadres d'interprétation. Le texte met ainsi en évidence l'insuffisance des apprentissages spontanés lors des réorganisations et la nécessité d'apprentissages-désapprentissage organisés sur un mode réflexif.

Mots clés : apprentissage, désapprentissage, changement organisationnel, routines organisationnelles.

Depuis le milieu des années 1980, les entreprises ont connu de profondes modifications de leur organisation : réingénierie des processus, décentralisation de l'information et du pouvoir de décision, réduction des niveaux hiérarchiques, mise en place d'un système intégré de gestion, impartition... Si les formes en sont diverses, le phénomène est durable et international. Les réorganisations ponctuent désormais la vie des entreprises de toutes tailles et de tous secteurs. Il s'agit d'opérations complexes et risquées. Les écueils sont nombreux et leurs conséquences sur la valeur peuvent être fatales. En cas d'échec, elles fragilisent l'entreprise et déstabilisent son personnel. Mais, même en cas de succès, elles restent délicates. Vivre les réorganisations n'est donc pas chose facile, ni pour les dirigeants, ni pour les salariés à la base de l'organisation. Ce phénomène fait l'objet de la plus grande attention, tant chez les managers, les politiques que chez les chercheurs. Pourtant une question demeure peu traitée, tant par la littérature que par la pratique : celle des apprentissages nécessaires à la réalisation du processus de réorganisation. Or, nous faisons l'hypothèse que la nature et la qualité des apprentissages conditionnent le bon fonctionnement des nouvelles organisations. Si des connaissances partagées n'ont pas été construites entre les membres de la nouvelle organisation, l'efficacité de celle-ci peut en être affectée. C'est donc en nous inscrivant dans le cadre d'analyse de l'apprentissage organisationnel, et plus particulièrement de son orientation cognitiviste (Huber, 1991 ; Fiol et Lyles, 1985) que nous développerons notre propos, en prenant le parti de mettre en relation les sujets d'apprentissage individuels et collectifs, tous partageant des processus d'acquisition, d'interprétation, de diffusion et de rétention des connaissances (Huber, 1991, p. 89).

1. DANS L'ANGLE MORT DES REORGANISATIONS

1.1. REORGANISATIONS ET MODIFICATIONS DE STRUCTURE

Pour mieux cerner le phénomène et approfondir la compréhension de ses dimensions organisationnelle et humaine, la notion de structure constitue un point d'entrée stimulant. Depuis les travaux de l'école des relations humaines, l'analyse des organisations distingue une structure formelle et une structure informelle. J.-L. Denis et A. Valette, dans leur introduction à un volume sur les restructurations hospitalières (Contandriopoulos, Contandriopoulos, Denis, Valette, 2005), reprennent, en l'enrichissant, cette distinction en nous invitant à aborder les réorganisations selon un double point de vue : celui de la structure formelle, identifiable par un ensemble d'attributs

(organigramme, procédures, normes écrites de fonctionnement) et celui de la « structure des échanges », résultante d'un ensemble d'interactions entre acteurs.

La première perspective, celle de la structure formelle, correspond à l'approche classique. Elle porte sur le partage explicite des activités et des responsabilités. Dans ce cas, « réorganisation » signifie modification de la division du travail, déplacement des lieux d'exercice de l'autorité, changement des mécanismes de coordination, transformation de l'équilibre intégration-différenciation. Les formes concrètes de cette réorganisation sont multiples. Citons, par exemple, l'externalisation d'activités ; la fermeture ou le déplacement physique de services, la suppression d'un échelon hiérarchique, la mise en place d'un management par projets, le déploiement d'un système de gestion intégré.

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

Pour nous, ces deux structures s'entrelacent. Elles sont moins en opposition qu'en interaction. Comme la « structure réelle » est une combinaison de la structure formelle et de la structure informelle (Kalika, 1988), structure formelle et structure des échanges sont non seulement liées mais co-déterminées. Nous constatons cependant que, dans les réorganisations, les deux ensembles n'entrent pas aisément en correspondance. Il serait naïf de considérer que la première détermine automatiquement la seconde. Leur convergence dépend d'une autre restructuration, moins perceptible, celle des apprentissages.

En effet, une réorganisation est aussi un processus d'apprentissage collectif dans lequel se confrontent structure formelle et structure des échanges afin de permettre l'émergence progressive de nouveaux fonctionnements.

1.2. APPRENTISSAGE SPONTANE, APPRENTISSAGE CADRE ET APPRENTISSAGE REFLEXIF

La littérature qui s'attache au lien entre organisations et compétences a établi qu'une organisation n'est pleinement efficiente que si les individus et les groupes qui y participent ont développé les compétences nécessaires à son fonctionnement (Zarifian, 1993 ; Amadiou et Cadin, 1996). *A minima*, il y a toujours un apprentissage spontané ou « naturel ». Il est admis que la confrontation à des situations nouvelles enrichit l'expérience de ceux qui les vivent. Par essais, erreurs et réajustements, ils tentent de faire face à ces situations. Ils y parviennent tant bien que mal. Et la variété des réponses face à une même situation-problème rend difficile le travail collectif et les coopérations. Aussi cette forme d'apprentissage ne se suffit-elle pas à elle-même. Il est donc souhaitable de l'organiser.

En situation d'apprentissage spontané, les individus et les groupes interagissent au quotidien avec leur nouvel environnement social et physique et acquièrent, chemin faisant, par un processus d'éducation informelle, des connaissances, des savoirs et des compétences. Ce que l'individu et le groupe ont appris est produit dans l'action et ne peut être défini qu'*a posteriori*.

Pour ce qui est de l'apprentissage organisé, ou délibéré, deux grandes voies nous proposons de distinguer deux grandes voies: celle de l'apprentissage cadré et celle de l'apprentissage réflexif. L'apprentissage cadré relève d'une planification des acquisitions par laquelle on délimite *a priori* le contenu des apprentissages à réaliser. Par exemple, on s'appuiera sur des référentiels de compétences, pouvant découler eux-mêmes d'une analyse du travail prescrit et, en amont, d'organisations cibles. Dans le prolongement de cette analyse, on élaborera des stages de formation destinés à préparer aux nouveaux rôles professionnels. Plus intégré à la pratique, l'apprentissage réflexif s'intéresse quant à lui à la manière dont la connaissance est produite dans l'action et se fonde sur la gestion de la mise en commun, la capitalisation des expériences.

Cette seconde voie, qui ne s'oppose pas à l'apprentissage spontané mais s'articule avec lui, est en accord avec les définitions données par les spécialistes de l'apprentissage organisationnel, notamment, Senge (1994) qui indique : « apprendre dans les organisations signifie tester continuellement les expériences faites et transformer ces expériences dans une connaissance qui soit partagée dans l'ensemble de l'organisation et pertinente pour ses buts ». Cependant l'apprentissage spontané est la modalité la plus habituelle et les apprentissages organisés tendent à privilégier la forme cadrée. On peut le comprendre, il paraît en effet plus exigeant et plus contraignant de mettre en place des dispositifs qui supposent l'acceptation de l'expérimentation

et donc celle de l'incertitude (Huber, 1991) ainsi que des jeux politiques qu'elle entraîne (Glynn, Lant, Milliken, 1994). Une autre explication, est la préférence habituelle dans le changement organisationnel pour les *modus operandi* linéaires dont le design est sans doute plus rassurant. Dans une succession normée d'étapes, il est difficile de définir la place qu'occuperaient les apprentissages collectifs. Tout au plus leur accorde-t-on un intérêt dans la phase d'intégration quant il s'agit d' « implémenter » la nouvelle organisation.

2. LES LEÇONS DE DEUX ETUDES DE CAS

2.1. ELEMENTS DE METHODE

2.1.1. Evaluer les apprentissages collectifs

Nécessaires au déroulement du processus de réorganisation, les apprentissages collectifs constituent bien une véritable ressource, non pas une ressource allouée à un moment donné (un input dans un système productif), mais une ressource directement issue de la dynamique de réorganisation. Puisque tel est le cas, cette ressource ne doit-elle pas, comme les autres ressources ; être gérée et en particulier évaluée. Evaluer consiste fondamentalement à porter un jugement de valeur sur une pratique dans le but d'aider à la prise de décision. Ce jugement peut relever de l'application de critères et de normes ou s'élaborer à partir d'un type de recherche-intervention (Plane, 2002) que l'on peut qualifier d'« intervention évaluative » (Gilbert, 2004).

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

Envisagée, dans le cadre de l'apprentissage organisationnel, l'évaluation n'est pas un résultat final, mais une ressource de développement. Comme telle, elle suppose un partenariat entre le chercheur intervenant et l'entreprise. L'intérêt d'une évaluation conjointe est d'aider à résoudre des problèmes d'imputation dans l'appréciation de l'efficacité des actions réalisées, d'assurer la complémentarité des initiatives d'amélioration et de soutenir les efforts de développement.

Le problème réside dans le choix et la mise en œuvre de dispositifs correspondant à cette conception. Les études de cas qui suivent fournissent quelques indications à ce sujet.

2.1.2. Choix des cas et mode d'exposition

Pour progresser dans la compréhension du rôle des apprentissages collectifs dans les réorganisations, nous avons privilégié deux terrains d'enquête pour lesquels nous avons un recul d'une dizaine années¹. Le premier porte sur la transformation du service d'exploitation du métro parisien à la RATP (près de 20 000 agents dans le métro). Le second s'applique à la fusion des établissements régionaux du Crédit Agricole (environ 70 000 salariés dans les Caisses Régionales). En première approche, ces cas ont peu de points communs : ils diffèrent tant par le secteur d'activité que par la nature de la réorganisation opérée. C'est pourquoi il est intéressant de les comparer. Car au-delà des différences qui, superficiellement, les opposent, les phénomènes d'apprentissage qu'on y découvre sont très similaires. Ces cas, s'apparentent aussi sur deux points au moins. D'abord, ils ne correspondent pas à des restructurations ayant entraîné, à court terme, des réductions drastiques d'effectifs ; ils se situent donc un peu à l'écart du mouvement général de *downsizing*.

Ensuite, dans les deux cas, les entreprises, sensibles à la dimension humaine des réorganisations, s'efforçaient d'être attentives à cette dimension et de réussir le changement en mettant en œuvre des formes d'apprentissage organisationnel. Le département Métro de la RATP, inspiré par une pédagogie originale de la métamorphose organisationnelle (David, 1995), voulait tirer, après six mois de fonctionnement, les enseignements utiles d'une phase d'expérimentation, avant de décider d'étendre son nouveau modèle d'organisation. La Fédération du Crédit Agricole, au 2/3 d'un parcours de fusions à grande échelle, dont chacune a fait l'objet d'une préparation minutieuse, s'interrogeait sur le parti à tirer d'une expérience de plusieurs années. Soulignons, s'il en est besoin, que de telles démarches ne sont pas habituelles, car elles sont en rupture avec l'image d'assurance que se donnent souvent les entreprises engagées dans des transformations organisationnelles lourdes.

¹ Ce recul nous permet de citer nommément les entreprises concernées, les **réorganisations** évoquées et les problèmes que leur mise en œuvre soulevait appartenant désormais à l'histoire.

Dans une posture de chercheur-intervenant notre contribution a consisté dans chacun des cas, en combinant l'observation systématique sur le terrain et le dialogue, à contribuer à transformer des formes d'apprentissage spontané en un apprentissage réflexif, structuré au niveau de l'organisation dans son ensemble.

Nous suivrons le même plan dans l'exposé des cas. (1) Nous commencerons par un bref descriptif de l'entreprise et du contexte dans lequel s'inscrit la réorganisation ; puisqu'elle ne peut être soustraite du contexte qui l'a créé et qui lui donne sens (Pettigrew, 1985). (2) Ensuite, nous présenterons le cheminement vers la nouvelle organisation que chaque entreprise a adopté. (3) Nous poursuivrons en donnant quelques indications sur le dispositif d'évaluation adopté et en précisant la place que nous y tenions. (4) Enfin, nous ferons part d'observations sur les stratégies d'apprentissage des agents.

2.2.L'ORGANISATION LACUNAIRE DU NOUVEAU SERVICE EN STATION A LA RATP

2.2.1. L'entreprise et le contexte de la réorganisation

Depuis le début des années 1970, les stations de métro ont été le siège de changements organisationnels importants, lancés pour répondre aux évolutions technologiques (notamment, l'introduction du péage automatique). Dès cette époque, le rôle de l'agent de station a été centré sur la vente des titres de transport et les relations avec la clientèle.

Les agents de station (« chef surveillant receveur » ou encore « chef de station » dans le langage maison) ont une qualification unique. Le système de travail est fortement hiérarchisé et structuré par une abondante réglementation et des procédures laissant peu de place à l'initiative. Les personnels sont affectés dans les différents postes selon une logique de statut, les agents les plus récents et les moins expérimentés occupant les postes les moins prisés. Les stations sont exploitées selon leur taille avec un ou plusieurs agents selon des modalités d'organisation du travail uniforme.

La modernisation, lancée au début des années 1990, s'inscrit dans une mise en place de la décentralisation et des inflexions managériales qui l'accompagnent (autonomie reconnue aux lignes en tant qu'unités opérationnelles, mise en place de métiers de développement, rôle confié à la maîtrise en matière d'évaluation du personnel).

Cette entreprise, dans laquelle primait jusqu'à présent une logique de gestion technique et administrative de l'offre de transport collectif, s'est engagée, dans une stratégie d'« orientation client » visant à adapter l'offre aux besoins et aux attentes de ses clients. A l'instar des entreprises privées, elle décline les principes de rigueur gestionnaire et d'amélioration de la qualité sur l'ensemble de ses activités. Les changements témoignent de la recherche d'une meilleure adéquation de l'offre de transport à la demande : évolution de la structure des réseaux et de celle de l'entreprise, délégation accrue des responsabilités. Dans ce contexte, de nouvelles formes d'organisation du travail, plus souples, moins réglementées, autorisant la gestion en temps réel des aléas ont été mises en oeuvre dans le métro.

Les transformations de l'organisation sont annoncées comme subordonnées à trois objectifs :

- maîtriser et gérer le territoire des stations par la mise en place de systèmes techniques, de télésurveillance et de communication et, surtout, par la présence plus forte et plus visible du personnel dans les stations et dans les véhicules de transport ;
- mieux satisfaire la clientèle dans la diversité de ses demandes en améliorant la fonction vente, l'information et la communication,
- développer le professionnalisme et les capacités d'initiative du personnel des stations afin d'améliorer la qualité du service offert aux voyageurs.

En raccourci, il s'agit de faire mieux avec la même enveloppe budgétaire. Ce principe d'une gestion souple implique de responsabiliser les agents de station et leur encadrement direct pour qu'ils s'approprient de nouvelles fonctionnalités (la propreté, la présence, la maintenance de premier niveau...). Il conduit à multiplier les expérimentations plutôt qu'appliquer des schémas préconçus.

2.2.2. La conduite du changement organisationnel

Pour atteindre ces objectifs, la direction de l'entreprise mise à la fois sur le développement et la modernisation des moyens techniques et sur la mise en place d'une organisation dont la souplesse permettrait de diversifier l'offre de service, d'augmenter la réactivité du système socio-technique pour une plus grande efficacité. Le secteur sera sous l'autorité d'un cadre et d'agents de maîtrise polyvalents. La réorganisation s'effectue à effectif constant.

Les responsables des lignes seront décentralisés en partie sur des secteurs regroupant un ensemble de stations. Chaque station sera équipée d'interphones, de caméras, de téléafficheurs et de distributeurs automatiques de titres de transport. Des agents de station, ainsi « libérés » de la vente, pourront participer à des équipes mobiles patrouillant sur un secteur. Des centres de liaison seront créés avec des moniteurs de télésurveillance et des équipements de communication (liaisons radio avec des équipes mobiles, avertisseurs d'alarme, etc). En théorie, tous les agents auront le même «métier» : «agent de station». en pratique, ils tiendront à tour de rôle des emplois de différentes natures : vente de titres, opérateur de centre de liaison, agent d'équipe mobile, etc. Compte tenu de l'ampleur du changement envisagé, du coût des investissements et de la rupture culturelle qu'il représente, le parti est pris d'expérimenter le projet sur deux lignes, considérées comme représentatives du réseau.

Dans cette phase expérimentale, les fonctions ne sont volontairement que peu précisées. La nouvelle organisation peut être qualifiée d'«organisation lacunaire», au sens où elle a été définie par soustraction d'éléments de l'organisation antérieure, jugée trop bureaucratique. Ses modalités sont autant de mesures qui s'efforcent de pallier les difficultés passées telles qu'elles ont été relevées dans le dossier d'orientation du projet. Par rapport à l'organisation antérieure, on a voulu retirer tout ce qui paraissait générateur de rigidité. En particulier, on a réduit sensiblement le poids des tâches prescrites et supprimé nombre de procédures jugées tatillonnes. Le projet organisationnel n'a été que partiellement construit à l'origine et selon des modalités différentes pour les deux lignes, laissant à chacun des responsables la charge de définir au fur et à mesure les pratiques professionnelles les mieux adaptées. Si les objectifs et les objectifs globaux sont précisés, les tâches et les procédures d'application ne le sont que partiellement.

2.2.3. Le dispositif d'évaluation

Le Comité de pilotage du Projet station regroupant les directeurs généraux adjoints chargés respectivement des secteurs d'exploitation et de maintenance ainsi que des responsables opérationnels et des experts a souhaité disposer en tant qu'aide à la décision, d'un bilan de l'expérimentation. En tant qu'observateur extérieur, il nous a été demandé de proposer les éléments d'un dispositif d'évaluation et de participer à sa mise en œuvre, au sein d'une cellule d'étude rattachée à la direction de l'exploitation.

Les techniques retenues étaient l'entretien d'explicitation (questionnement visant la mise en mots descriptive d'une action), l'observation participante (observations réalisées sur chacun des postes de travail pendant toute la durée des différents services) et les observations instantanées (observations aléatoires à partir d'un plan d'observation détaillé).

Les observations participantes visaient à repérer les fonctions remplies par les agents dans chacun des emplois, la logique des acteurs à travers leurs rapports de travail (concurrence, coopération, initiatives), ainsi que les écarts les plus importants avec les définitions des emplois énoncées dans le projet.

Les observations aléatoires ont permis d'obtenir une vision plus précise de phénomènes observables pour lesquels il n'existait pas de suivi dans les tableaux de bord de gestion, par exemple : nombre d'indésirables par station, nombre de voyageurs faisant la queue aux guichets en fonction des tranches horaires, etc. Un plan d'observation détaillé a été établi précisant les circuits et s'appuyant sur une grille d'observation prédéfinie, avec un nombre de passages suffisants aux différents jours de la semaine et tranches horaires afin d'être statistiquement significatif (ce qui représentait pour les deux secteurs expérimentaux plusieurs milliers de passages en station).

Parallèlement à ce dispositif, une enquête de satisfaction a été conduite par un institut de sondage auprès des voyageurs. En outre, une dizaine d'indicateurs ont été suivis pendant toute la durée de l'expérimentation afin d'apprécier les évolutions dans les domaines jugés prioritaires :

- l'état de disponibilité et de fonctionnement des équipements,
- la qualité de service offerte aux voyageurs (suivi des plaintes et des rectificatifs de caisse),
- la sécurité des personnes (suivi des agressions des voyageurs et des agents, vols à la tire) ,
- le comportement des voyageurs vis-à-vis des distributeurs (répartition des achats de titres entre guichets et distributeurs),
- l'intégration des agents à la nouvelle organisation (suivi des mutations, grèves, absentéisme en période de vente carte orange).

2.2.4. Les stratégies d'apprentissage

La nouvelle organisation du service en station se traduit par une modification des situations de travail et des activités des agents. La vente de billets, autrefois centrale, n'est plus que l'un des rôles à tenir. L'agent de station intervient désormais en milieu ouvert, en relation avec les agents

de conduite et les clients, confronté à des situations comportant une part d'inattendu, il doit s'adapter à l'événement. Car ce qui est stratégique dans cette organisation flexible, c'est justement de se donner les moyens de réactions à l'événement. Et dans ces moyens-là, les compétences tiennent une place majeure.

La construction décrite, dont le caractère innovant peut séduire, s'inscrit comme une rupture difficile : comment une entreprise qui emploie des agents dont les décisions par le passé étaient largement programmées («Si tel problème, alors faire ceci») peut-elle inciter ces agents à se saisir des marges d'autonomie qu'elle leur offre ?

Une situation de ce genre engendre une certaine anxiété à laquelle les acteurs s'efforcent d'échapper en réduisant l'incertitude, le plus souvent non pas en produisant directement de nouvelles compétences, mais en reproduisant les schémas anciens de résolution de problème. C'est ce que nous appellerons des «stratégies de reproduction».

Les stratégies de reproduction visent à restreindre au maximum l'incertitude, sinon à la faire disparaître. Deux formes ont été relevées : la première consiste à s'inspirer directement des conduites professionnelles efficaces dans le modèle d'organisation antérieur (« stratégie de réitération »), la seconde, plus complexe, vise à fabriquer de nouvelles normes pour assurer un fonctionnement à nouveau stabilisé, similaire au fonctionnement antérieur, mais ajusté aux nouvelles situations (« stratégie de transposition »).

La stratégie de réitération met tout particulièrement en cause l'une des hypothèses de départ. Les vides dans la définition de l'organisation en creux étaient censés être remplis par les initiatives des agents. Or ce que l'on constate est souvent tout différent. En effet, la tendance spontanée dans une situation d'incertitude est de reproduire les comportements appris, ceux dont on a l'expérience et qui permettent de préserver les acquis. Les agents privilégient les comportements qu'ils connaissent et, sauf directives contraires, retournent aux pratiques ou situations professionnelles antérieures. Ainsi le travail à deux au guichet de vente, forme de travail bien éprouvée, tend à se reconstituer : tout naturellement un agent d'équipe mobile rejoint l'animateur de station qui lui en fait la demande pour reconstituer le couple « chef de station-receveur » de l'ancien modèle d'organisation.

La stratégie de transposition est une tentative pour reproduire les conditions du fonctionnement antérieur et non plus directement des comportements eux-mêmes, comme dans la stratégie de réitération. Elle est le produit d'une alliance objective entre les agents de base et l'encadrement.

Les premiers demandent aux seconds de produire des règles qui réduisent le flou et fixent le fonctionnement de la nouvelle organisation sur des bases plus claires. Confrontés à ce qui lui paraît comme des dérives, l'encadrement voudrait parfois, lui aussi, baliser davantage le fonctionnement du secteur. Cette stratégie est également contre-productive puisqu'elle réduit la flexibilité de l'organisation. En effet, inscrire dans la durée des modes de travail qui devraient s'adapter en permanence aux aléas, à la demande des voyageurs et aux objectifs de l'unité est un facteur de rigidité.

Une variante est constatée auprès d'une partie de l'encadrement, à la recherche d'une rationalité de substitution à la règle écrite qui fait à présent défaut. Cela consiste, par exemple, à demander des applications informatiques nouvelles pour gérer plus automatiquement les affectations du personnel ; ou encore à suspendre toute initiative à d'improbables prescriptions fixant des modalités de fonctionnement nouvelles. Il s'agit là aussi d'une tentative pour échapper au sentiment de vacuité, à l'anxiété générée par le flou organisationnel.

Ainsi que l'illustrent ces stratégies cognitives, le maintien d'un équilibre satisfaisant entre flexibilité et incertitude ne résulte pas d'une évolution naturelle du cours des choses. De même, il n'est pas du tout assuré qu'il suffise de «faire prendre conscience» à chacun qu'on ne peut avoir la flexibilité sans être confrontés à l'incertitude, que ces deux phénomènes sont comme les deux côtés d'une même médaille. Les blocages ne sont pas d'ordre individuel. Il ne s'agit ni de mauvaise volonté, ni de d'incompréhension, mais de fonctionnement collectif. Ces blocages posent notamment la question des formes de régulation sociale et de rôle de l'encadrement de proximité.

2.3. L'ORGANISATION ECLATEE D'ETABLISSEMENTS BANCAIRES REGIONAUX

2.3.1. L'entreprise et le contexte de la réorganisation

Depuis 1988, et surtout dans le courant des années 1990, le Crédit Agricole a engagé des fusions d'établissements implantés localement, afin d'accroître ses potentialités commerciales et financières. De 1988 à 2005, le nombre des caisses régionales a été ramené de 94 à 41. Ces changements renvoient aux raisons fondamentales qui président aux décisions de fusion dans les réseaux bancaires :

- constituer des banques régionales de plein exercice, c'est-à-dire des établissements qui possèdent une taille critique (surface financière et économique) en rapport avec les potentialités de leur région, afin de participer et tirer profit de son développement ;
- réaliser des économies d'échelle (dans le domaine de l'informatique, dans les domaines bien spécialisés qui demandent des coûts d'infrastructure au départ important,...), à la fois sur le plan commercial, en renforçant l'efficacité commerciale, et sur le plan de la productivité du travail ;
- mettre en place des structures qui pourront faciliter d'autres changements à plus long terme : on peut penser que les fusions sont une étape préalable, une façon de préfigurer d'autres évolutions importantes.

Les caisses fusionnées, quel que soit le nombre de participants au départ (2 ou 3, voire 4), peuvent toutes être appréhendées comme un regroupement de taille plus importante, avec des sites administratifs multiples.

2.3.2. La conduite du changement organisationnel

Le cadre général fixé pour toutes les caisses par la Fédération Nationale du crédit Agricole prévoit une succession d'étapes identiques, dans un ordre qui peut être propre à chaque situation de fusion, mais qui se concentre toujours sur la fusion des sièges sociaux avant celle des réseaux. Bien qu'une certaine latitude d'action soit laissée aux caisses qui désirent fusionner, toutes s'inscrivent dans un cadre structurant pour l'action. Au-delà des grands choix stratégiques qui vont définir la nouvelle banque régionale, la façon de conduire l'ensemble des opérations de fusion diffère sensiblement.

Le principe de la participation des salariés, admis partout, peut se mettre en oeuvre de différentes façons. Certaines caisses ont ainsi constitué des groupes «ad hoc» qui réunissaient un grand nombre de personnes; d'autres ont choisi des modalités différentes. Le degré d'implication des salariés a été sensiblement différent d'un cas à l'autre.

De même, si une structure cible a pu être définie à peu près partout, son degré de précision est très variable. Il peut s'agir de la définition de grandes lignes qui indiquent davantage le chemin à emprunter que des activités à accomplir.

Les procédures d'affectation des personnes présentent aussi des différences notables. Certaines caisses ont choisi de procéder à cette affectation le plus rapidement possible après l'annonce de la fusion afin de rassurer les salariés et prévenir ainsi une trop grande déstabilisation du personnel, nuisible à la réussite de la fusion. D'autres ont préféré consacrer davantage de temps à la définition de la structure cible avant d'y affecter les personnes. Ensuite, la façon de procéder aux affectations de chacun se distingue entre ceux qui ont lancé des procédures généralisées d'ouverture des postes, donnant à chacun la possibilité de postuler pour un emploi nouveau, et ceux qui ont davantage canalisé le processus.

Enfin, l'instance de pilotage chargée de suivre l'ensemble de la fusion peut être élargie à l'ensemble des directeurs des caisses qui fusionnent, ou au contraire ne concerner que deux ou trois personnes qui peuvent d'ailleurs être désignées sur des critères différents. Ainsi, le pilote de la fusion organisationnelle n'est pas toujours un responsable informatique-organisation.

2.3.3. Le dispositif d'évaluation

La recherche-intervention était accompagnée par un groupe de pilotage composé de douze personnes (7 dirigeants de caisses régionales, 2 représentants de la Fédération Nationale du Crédit Agricole, 1 représentant de la Caisse Nationale du Crédit Agricole, 1 représentant de l'Institut de Formation du Crédit Agricole).

L'enquête de terrain a été conduite dans deux caisses régionales. Toutes deux ont été partiellement visitées. Au total, une vingtaine de personnes sur les deux sites ont été rencontrées au cours d'entretiens semi-directifs. Les informations recueillies au cours de ces visites ont été complétées par le recours à des « groupes d'analyse des pratiques » dont l'objet est d'appréhender de manière réflexive une pratique professionnelle en la confrontant avec d'autres. Ceux-ci étaient formés de responsables de grandes fonctions de l'entreprise. Trois groupes ont été constitués : un groupe « Ressources Humaines », un groupe « Commercial-Réseau », un groupe « Bancaire- Organisation ». Au total une quinzaine de personnes ont pris part à ces groupes réunis chacun pendant une demi-journée.

La quasi-totalité des personnes entendues appartenaient à l'encadrement supérieur du Crédit Agricole. Tous les entretiens (35 personnes rencontrées au total) ont porté sur la conduite des fusions et sur leurs effets. Les propos recueillis constituent le matériau de base sur lequel nous

avons travaillé. D'autres éléments relatifs au dispositif mis en place nationalement avaient été étudiés avant la conduite de l'enquête sur le terrain.

2.3.4. Les stratégies d'apprentissage

Les deux banques régionales plus particulièrement étudiées avaient été constituées, au stade où nous les avons observées, par regroupement de trois établissements d'implantations départementales. Les sièges administratifs avaient été conservés avec une redistribution des activités entre implantations, beaucoup d'agents étant confrontés à une alternative entre mobilité fonctionnelle (s'ils voulaient se maintenir dans leur lieu de travail d'origine) et mobilité géographique (s'ils arbitraient en faveur du maintien dans leur fonction). Nous nous limiterons ici à évoquer la transformation des rôles des dirigeants et les compétences que ces transformations mobilisaient.

Lors d'une fusion, la proximité relationnelle entre l'encadrement, les services fonctionnels et les équipes à la base se réduit, en raison de l'effet de taille et de la mobilité. Cela implique de travailler autrement, de construire de nouveaux modes de régulation, tant en ce qui concerne la conduite des équipes que la gestion des personnes.

Dans le premier cas, la direction a choisi de créer un quatrième établissement à faible effectif (quelques dizaines de personnes) regroupant l'ensemble des cadres. Dans le second cas, les dirigeants et cadres supérieurs sont répartis dans l'ensemble des trois sites d'origine. Le siège social de la nouvelle banque a été choisi dans l'établissement le moins fort symboliquement. Le directeur général est supposé avoir trois bureaux : un dans chacun des anciens sièges administratifs.

La situation où un cadre dirigeant (chef de division ou de département) est appelé à coordonner les activités de collaborateurs se trouvant dispersés sur trois sites est habituelle. Les réponses à cette situation sont diverses :

- .a A l'image du directeur général, ce cadre dispose d'un bureau sur chacun des sites ;
- .b Chaque vendredi les collaborateurs directs de celui-ci viennent à leur tour faire le point de la situation et recevoir leurs consignes ;
- .c Cet autre cadre fait sa tournée des trois établissements administratifs, soit de façon systématique, soit sur la base de priorités conjoncturelles ;

- .d Un autre encore redéfinit ses modes de supervision et de contrôle de façon à limiter les déplacements physiques entre entités.

Les trois premières réponses, procèdent de stratégies de reproduction, similaires à celles que nous avons identifiées dans le cas précédent. Chacun à sa manière s'efforce de maintenir la relation de proximité physique avec ses collaborateurs et de préserver la supervision directe qui prévalait dans l'organisation antérieure. La réponse « d » témoigne d'un apprentissage réflexif. Mais celui-ci reste à un niveau individuel.

Ce qui est frappant c'est que ces comportements, loin d'être équivalents du point de vue de l'efficacité, ne font pas l'objet d'apprentissages organisés. Quand on construit l'organigramme de la nouvelle organisation, on a tendance à se centrer sur la technique et on exprime rarement ce qu'on attend du management. Or une entreprise ne doit-elle pas prendre le temps de rappeler ce qu'elle attend de l'ensemble de ses cadres et qui ne va jamais tout à fait de soi ? Ce qui suppose au-delà des instructions données, des modalités d'apprentissage à décider et organiser.

3. UNE DYNAMIQUE DU CHANGEMENT COLLECTIF A GERER

3.1. DEUX GRANDS CONSTATS TRANSVERSAUX

3.1.1. Les agents d'une nouvelle organisation n'inventent pas spontanément des solutions qui lui seraient adaptées

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

Les individus n'inventent pas spontanément des modes d'action adaptés aux nouvelles organisations – pas plus que ces dernières n'engendrent automatiquement les comportements qui

leur seraient nécessaires pour fonctionner. La tendance dominante est de s'inspirer directement des conduites professionnelles qui ont fait leur preuve dans le modèle d'organisation antérieur.

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

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

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

3.1.2. La difficulté du désapprentissage

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

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

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

Cette observation nous conduit à mettre l'accent sur le désapprentissage. A l'instar de Durand (2000), nous constatons, en effet, que le plus difficile pour les acteurs est de se désengluier de schémas de pensée devenus facteurs d'inertie. Cette dimension est rarement prise en compte dans les programmes de formation. Pourtant, il est délicat de superposer des couches de savoir de nature différente, sans traiter auparavant les couches antérieures. « L'apprentissage par le désapprendre » (Hedberg, 1981) est indispensable lorsque l'organisation est confrontée à un changement d'envergure. Si cette exigence a bien été pensée par certains auteurs, comme en atteste une littérature récente (voir Durand, *op. cit.*), il reste à en préciser les modalités opérationnelles.

3.2. L'ORGANISATION DES APPRENTISSAGES DANS LES DEUX CAS

3.2.1. Des apprentissages cadrés, évidents dans leur conception, problématiques dans leur mise en œuvre

Il existait, dans les deux cas, des dispositifs orientés vers l'apprentissage des salariés.

La construction de référentiels de compétences, a été engagée dans les deux cas. Construire des référentiels collectifs sur le travail ne manque pas d'intérêt et il existe désormais sur le sujet un savoir-faire établi et des réflexions de fond. Mais la dimension prospective de tels référentiels, ici essentielle, est problématique. En effet, comment formuler ce que les salariés devront mobiliser

dans une situation future dont les contours resteront flous, jusqu'à ce que les activités soient effectivement exercées ?

La formation aux nouveaux emplois, fait également partie de la batterie de moyens auxquels il est facile de penser. Ce moyen a été mobilisé à la RATP, comme au Crédit Agricole. Mais là encore, on est limité par la méconnaissance d'un travail dont le mode de réalisation est, pour une large part, en construction. On est donc tenté de se centrer sur les seuls aspects techniques du changement organisationnel (les nouvelles procédures, les nouveaux outils).

3.2.2. Apprentissage réflexif et contexte d'entreprise

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

En définitive, les enseignements tirés de l'évaluation de l'expérimentation du nouveau service en station ont été portés à la connaissance des pilotes du projet de réorganisation. Mais elles ne semblent pas avoir eu d'incidentes directes sur les représentations que les agents avaient des nouvelles situations de travail.

Dans les banques régionales, la préoccupation des auteurs de l'étude a d'abord été d'aider les acteurs des fusions à réfléchir au pourquoi du succès, pour permettre un partage d'expérience profitable à l'ensemble de l'entreprise. Le dispositif d'évaluation constituait donc également un dispositif d'apprentissage que l'on peut représenter sur une échelle de progression en quatre étapes :

- A l'étape 1, les dirigeants des caisses rencontrés, avaient l'expérience de la conduite réussie de réorganisations. Ils avaient été identifiés pour participer à l'étude car ils savaient « changer et faire changer ». Mais ils n'avaient pas eu l'occasion de communiquer cette expérience.

- A l'étape 2, au cours d'entretiens individuels, ils ont été invités à s'exprimer sur cette expérience et à livrer les théories, jusque-là implicites, qui justifiaient leur action.
- A l'étape 3, dans les trois groupes d'analyse des pratiques, les participants ont eu à confronter avec d'autres ce qu'ils avaient appris, à en débattre entre eux pour tenter de dégager un savoir collectif ce qui pouvaient les conduire, sur tel ou tel point d'expérience, à renoncer (à « désapprendre ») à certaines analyses et à certains comportements.
- A l'étape 4, un rapport regroupant les enseignements sur le pilotage des changements organisationnels lors des fusions, après validation par le groupe de pilotage, a donné lieu à l'élaboration d'un programme d'action (information, communication, formation) destinées aux équipes ayant, à l'avenir, à conduire des réorganisations. Le savoir collectif dégagé à l'étape précédente était ainsi en voie de devenir « savoir organisationnel ».

Si les dispositifs adoptés dans les deux entreprises peuvent être caractérisés en eux-mêmes, il faut aussi les mettre en relation avec des critères plus subjectifs comme la culture de l'organisation par laquelle celle-ci organise la sélection et le traitement des stimuli (Johnson, 1988). Le caractère analytique et systématique du dispositif d'évaluation mis en œuvre dans le métro parisien fait écho à la culture de l'entreprise, à l'époque pas très éloignée de celle des administrations publiques. Tandis que le dispositif adopté au Crédit Agricole épouse les formes du débat coopératif en usage dans les équipes de direction des caisses régionales, imprégnées des principes du mutualisme.

CONCLUSION

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

L'apprentissage à réaliser est donc à dominante réflexive, comportant une prise de recul par rapport aux anciennes habitudes de travail, à l'expérience de nouvelles situations

professionnelles et aux essais d'apprentissage spontané. Il vise à modifier des routines et des visions collectives et non pas seulement à diffuser des connaissances formelles. La formation traditionnelle (stages en salle, suivis ou non d'applications sur le terrain) ne constitue donc pas à elle seule une réponse adaptée. Les exigences identifiées orientent vers des programmes de formation-action, combinés avec une forte implication managériale dans la résolution des problèmes nouveaux et un travail soutenu d'organisation. C'est une démarche qui ne va pas de soi. L'intelligence de l'expérimentation qui suppose une réflexion dans l'action (Koenig, 1994, p. 77) rencontre divers obstacles.

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

Un autre obstacle réside dans l'implication politique des dirigeants sur cette question, notamment en favorisant l'articulation entre actions sur les personnes et actions sur les structures. Traditionnellement, ces deux sujets ne relèvent pas de la même sphère de compétence. Le cas des réorganisations vient confirmer, s'il en était besoin, que la compétence collective est bien un « chaînon manquant » entre la stratégie et la gestion des ressources humaines (Guilhon, Trepo, 2000).

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

REFERENCES

- Amadiou, J.-F. et L. Cadin (1996), *Compétence et organisation qualifiante*, Paris : Economica.
- Argyris, C. (1985), *Strategy, Change and Defensive Routines*, Boston: MA, Ballinger.
- Contandriopoulos, D., A.-P. Contandriopoulos, J.-L. Denis. et A. Valette (dir.) (2005), *L'hôpital en restructuration. Regards croisés sur la France et le Québec*, Montréal : Presses David, A.
- (1995), *RATP, La métamorphose*, Paris : InterEditions.

- Dodgson, M. (1993), Organizational learning: a review of some literatures, *Organization Studies*, 14, 3, 375-94.
- Durand, T. (2000), L'alchimie de la compétence, *Revue française de gestion*, n° 127, 84-102.
- Fiol, C.M. et M. Lyles (1985), Organizational learning, *Academy of Management Review*, 10: 4, 803-813.
- Gilbert, P. (2004), L'intervention évaluative : un dispositif d'évaluation des conditions de réussite d'interventions sur les compétences, Montréal : *Actes du 15^{ème} Congrès de l'AGRH*, UQAM, 1609-1626.
- Glynn, M.A., Lant, T.K, et Milliken, F.J. (1994). Mapping learning processes in organizations, in C. Stubbart, J. Meindl and J.F. Porac (Eds) *Advances in Managerial Cognition and Organizational Information Processing*, vol 5, JAI Press Inc.
- Guilhon, A. et G. Trepo (2001), Réussir les changements par le développement de l'apprentissage organisationnel : les leçons du cas Shell, *Gérer et comprendre*, n° 65, sept. 2001, 40-54
- Guilhon, A et G. Trépo (2000), La compétence collective, le chaînon manquant entre la stratégie et la gestion des ressources humaines, Montpellier : *Actes du Congrès de l'AIMS*.
- Guilhon A. (1998), Le changement est un apprentissage, *Revue Française de Gestion*, n°120.
- Hedberg R. (1981), How Organizations Learn and Unlearn in Nystrom P.C. & Starbuck W.H. (ed.), *Handbook of Organizational Design*, Oxford University Press.
- Huber, G.P. (1991), Organizational learning: the contributing processes and the literatures, *Organization Science*, 2, 1, 88-115.
- Johnson, G. (1988), Rethinking incrementalism", *Strategic Management Journal*, vol. 9, 75-91.
- Kalika, M. (1988), *Structures d'entreprises : réalités, déterminants, performances*, Paris :Economica.
- Koenig, G. (1994), L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux, *Revue Française de Gestion*, n°97, 76-83.
- Lant, T.K. et S.J. Mezias (1992), An organizational learning model of convergence and reorientation, *Organization Science*, 3, 47-71.
- Léonard-Barton, D. (1992), Core Capabilities and Core Rigidities: a Paradox in Managing New Product Development, *Strategic Management Journal*, vol. 13.
- Pettigrew, A. M. (1987), Context and Action in the Transformation of the Firm , *Journal of Management Studies*, 24 : 6, 649-670.
- Plane, JM (2002), *Méthodes de recherche-intervention en management*, Paris : L'Harmattan.
- Schön D., (1983), *The reflective practitioner : How professionals think in action*, New York: Basic Books.
- Savall, H. et V. Zardet (2004), *Recherche en Sciences de Gestion : Approche Qualimétrique. Observer l'objet complexe*, Paris : Economica.
- Senge P. (dir.) (1994), *The fifth discipline fieldbook*, Londres : Nicolas Brealey Publishing.
- Sitkin, S.M. (1995), Learning through failure: the strategy of small losses, *Research in Organizational Behavior*, vol 14, JAI Press, Inc
- Zarifian, P. (1993), *Quels modèles d'organisation pour l'industrie européenne ? L'émergence de la firme coopérative*, Paris : L'Harmattan.
- Zarifian, P. (1995) : *Le travail et l'événement*, Paris : l'Harmattan