



Prospective et conduite du changement

INTERVENANT : JEAN-PHILIPPE BOOTZ,
MAITRE DE CONFERENCES À L'UNIVERSITÉ DE
FRANCHE-COMTÉ, RATTACHÉ AU CENTRE
UNIVERSITAIRE DE RECHERCHE EN GESTION
(CUREGE) ET CHERCHEUR ASSOCIÉ À L'INSA DE
STRASBOURG

EXPOSÉ ET ÉCHANGES AVEC LA SALLE



"Prospective territoriale : comment construire
aujourd'hui les territoires de demain ?"
Colloque du 18 juin 2009 (extraits d'actes)

Alain Laville-Fournier – Directeur adjoint de la DREAL des Pays de la Loire

Tout au long de cette matinée, la prospective, au-delà de ses effets directs, a révélé d'autres effets et présenté d'autres intérêts. Ainsi, elle fait évoluer les rapports entre les acteurs. Nous allons maintenant aborder plus en détails l'impact qu'elle a sur les organisations, la création de connaissances partagées et l'évolution des pratiques.

Jean-Philippe Bootz, tout d'abord merci d'avoir répondu favorablement à notre invitation ! Vous allez nous parler de prospective et de conduite du changement. Vous êtes universitaire, maître de conférences en gestion à l'Université de Franche-Comté, chercheur au centre universitaire de recherche en gestion, le CUREGE et chercheur associé à l'INSA de Strasbourg.

Vous avez publié plusieurs ouvrages, dont l'un, en 2001, aux éditions Futuribles, intitulé « Prospective et apprentissage organisationnel ». Vous venez également de publier, en collaboration avec toute une équipe, dont vous assuriez la direction aux côtés de Francis Kern, une publication qui s'appelle « *Les communautés en pratiques, levier de la gestion des connaissances pour le manager et l'entrepreneur* ». Vous préparez également un nouvel ouvrage pour la fin de l'année. Je vous laisse la parole.

Jean-Philippe Bootz – Maître de conférences à l'université de Franche-Comté, rattaché au centre universitaire de recherche en gestion (CUREGE) et chercheur associé à l'INSA de Strasbourg.

Pour commencer, je voulais remercier les gens qui m'ont accueilli pour cette journée et préciser que je ne suis pas à proprement parler un spécialiste de prospective territoriale. En tant qu'enseignant-chercheur en sciences de gestion, ma spécialité est plutôt la prospective stratégique, mais je vais vous montrer qu'elle présente des points communs avec la prospective territoriale. J'attends d'ailleurs de nos échanges qu'ils m'indiquent comment mes réflexions pourraient être transposables à la prospective territoriale.



Ce que je vous présente aujourd'hui est une réflexion que j'avais lancée lors de ma thèse. J'ai soutenu en 2003 au CNAM avec Michel Godet. Je le cite puisqu'il ne l'a pas encore été, alors qu'il est très renommé pour ses travaux en prospective stratégique. La présentation que je vais vous faire figure dans l'ouvrage collectif que vous venez de citer.

I. Quelques notions et définitions

Le concept de prospective stratégique

La différence entre la prospective stratégique et la prospective territoriale est que la prospective stratégique s'adresse aux entreprises, pour leur offrir des études de long terme. Le long terme pour une entreprise correspond à un horizon au-delà des 2 ou 3 années qu'offrent les exercices comptables, les systèmes de pilotage et les systèmes classiques de prévisions. La prospective stratégique n'a pas d'horizon précis et peut permettre de se projeter à 5, 10 et même 20 ans, en fonction de la demande. L'entreprise se projette dans le futur souvent à l'aide de scénarios : un scénario tendanciel, qui prolonge les tendances passées et deux scénarios de rupture, l'un noir et l'autre rose. L'objectif est de disposer d'une réflexion sur les actions à engager pour éviter le scénario noir et tendre vers le scénario rose. Michel Godet définit la prospective comme une réflexion sur l'avenir permettant d'éclairer l'action présente. Cette idée est commune à la prospective territoriale.

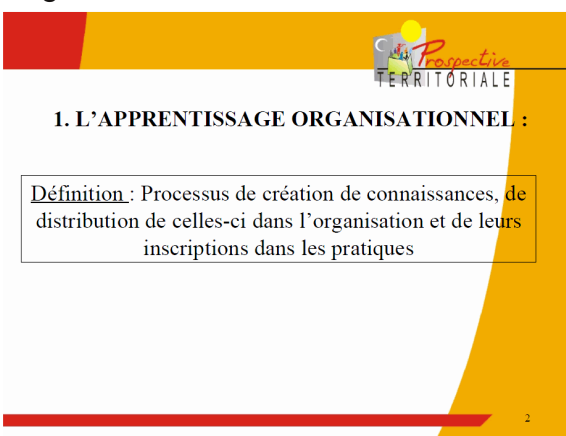
Le concept d'apprentissage organisationnel.

L'apprentissage organisationnel est un champ des sciences de gestion qui explique les phénomènes d'apprentissage des individus seul ou au sein de collectifs de travail (des groupes projets, un service, un département). Il utilise les travaux des psychologues, qu'il s'agisse de psychologie individuelle, de psychologie cognitive ou de psychologie sociale. Il s'intéresse aussi à l'organisation dans son ensemble :

comment une entreprise peut-elle devenir apprenante ou gagner en intelligence ? Pour résumer, l'apprentissage organisationnel est une réflexion sur les ressources internes (que ce soit les connaissances et les compétences) qui permet à l'entreprise d'être plus flexible, de s'adapter à son environnement, mais aussi d'être proactive, c'est à dire d'agir sur le marché et d'augmenter sa compétitivité, notamment par l'intermédiaire de l'innovation.

Contenu des travaux de recherche de Jean-Philippe Bootz : prospective stratégique et apprentissage organisationnel

J'ai souhaité étudier le lien entre prospective stratégique et apprentissage organisationnel. Du point de vue de la démarche, mon premier travail a été de définir ces fameux apprentissages organisationnels. Ce champ de recherche est encore très récent puisqu'il n'a qu'une trentaine d'années. Il n'est donc pas encore constitué. Il n'existe pas de définition consensuelle de l'apprentissage organisationnel. De manière caricaturale, on peut presque dire que chaque auteur a sa propre définition de l'apprentissage organisationnel.



1. L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL :

Définition : Processus de création de connaissances, de distribution de celles-ci dans l'organisation et de leurs inscriptions dans les pratiques

2

Je suis parti d'une définition assez

large de cet apprentissage organisationnel, à savoir « un processus de création et de diffusion de ces connaissances dans l'organisation et l'inscription de ces connaissances dans les pratiques ». L'explicitation de chaque terme de cette définition permet de voyager dans la littérature et donc construire un cadre théorique cohérent.

L'apprentissage en simple ou double boucle



1. L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL :
Construction d'un cadre théorique cohérent

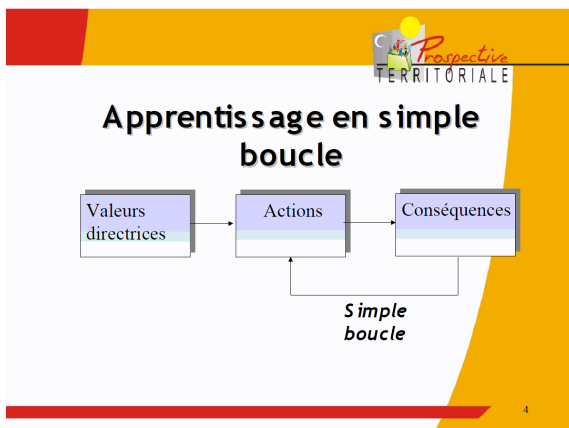
Définition : Processus de **création de connaissances**, de distribution de celles-ci dans l'organisation et de leurs inscriptions dans les pratiques

• Distinction entre apprentissage en **simple boucle** (approche comportementale) et apprentissage en **double boucle** (approche cognitive) (Argyris et Schön, 1978)

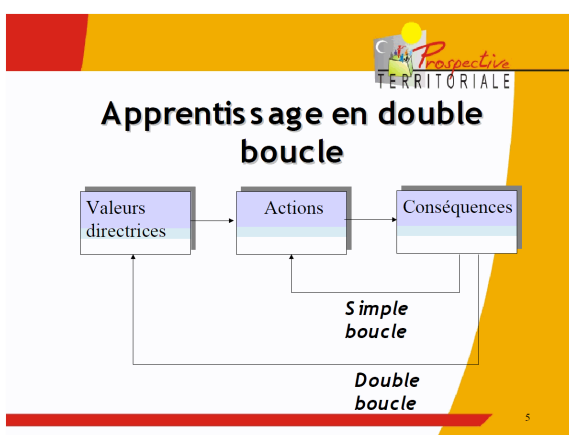
3

Le premier terme de la définition, « le processus de création de connaissances », renvoie à une première distinction structurante de la littérature : la distinction entre l'apprentissage comportemental et l'apprentissage cognitif, ce qu'Argyris et Schön appellent l'apprentissage « en simple et double boucle ». Que recouvrent ces notions ? L'individu, dans l'entreprise ou dans une organisation, est générateur d'actions au quotidien et adopte certains comportements. Ses actions sont guidées par des valeurs directrices, des représentations que l'on a de l'action de l'entreprise, c'est à dire tout un système cognitif. On dispose d'une certaine représentation de l'action et surtout de son effet attendu. Une fois l'action engagée, on mesure ses

conséquences. En cas d'erreur, si le résultat attendu ne correspond pas au résultat réel, la performance est jugée mauvaise.



En situation d'apprentissage en **simple boucle**, on revient sur l'action pour la modifier et essayer d'obtenir un résultat plus satisfaisant. Si ce dernier ne l'est toujours pas, on va par répétition continuer à modifier l'action. Cette forme d'apprentissage est possible grâce à une succession et répétition d'essais puis d'erreurs. Elle est dite comportementale puisqu'on ne peut l'expliquer que par un ajustement des comportements au quotidien, sans s'intéresser aux représentations. Par exemple, l'ouvrier, parce que son geste devient plus précis et s'ajuste à l'objet qu'il travaille, augmentera dans l'entreprise sa productivité par effet d'expériences.



Un second niveau d'apprentissage

existe, qualifié de **double boucle**. Modifier son comportement ne suffit pas. Il faut revenir aux représentations mentales. Il n'est plus question de revenir simplement sur l'action, mais de reboucler sur les valeurs directrices. L'apprentissage en double boucle est un enrichissement des représentations, voire une remise en cause des représentations que nous nous faisons de l'action et de l'entreprise. La dimension est cette fois cognitive et le processus de création de connaissances, pour Argyris et Schön, nécessite une modification ou un enrichissement des représentations. Du point de vue de l'entreprise, cet apprentissage en double boucle n'est pas l'apprentissage quotidien itératif, mais un apprentissage qui permet de se poser vraiment des questions sur les missions, les finalités de l'entreprise. Quelles sont mes compétences clés ? Suis-je présent sur les bons marchés ? Les produits que je fabrique sont-ils les bons ? Cet apprentissage intentionnel, tourné vers les missions et les finalités de l'entreprise, revêt une dimension stratégique.

La littérature établit souvent une dichotomie et une hiérarchie strictes entre ces deux formes d'apprentissage. Les cognitivistes considèrent que l'apprentissage comportemental est uniquement une forme d'adaptation passive, non un apprentissage. Toujours selon eux, les véritables apprentissages sont d'ordre cognitif et modifient les représentations.

L'apprentissage accompli

Pour conduire mes travaux, j'ai voulu dépasser cette dichotomie et me suis appuyé sur les travaux de Leroy et Ramanantsoa concernant l'« **apprentissage accompli** ».



L'apprentissage accompli (Leroy et Ramanantsoa)

- Rejet de la hiérarchie entre changement comportemental et changement cognitif
- Risque de blocage lorsque les deux dimensions de l'apprentissage ne sont pas en phase
- Repose sur l'interaction entre apprentissage cognitif et comportemental

Selon eux justement, il n'existe pas de hiérarchie ou d'opposition entre l'apprentissage en simple ou en double boucle, mais une forme de complémentarité. Si ces deux formes ne sont pas en phase, on risque un blocage des apprentissages. En effet, si vous privilégiez les seuls apprentissages cognitifs, le personnel dans l'entreprise modifiera certes ses représentations mais ces changements seront sans effet sur leur action et resteront donc lettre morte. Aucun impact concret ne sera mesurable, si les changements ne sont que cognitifs.

À l'inverse si le changement n'est que comportemental, vous risquez de rencontrer des résistances au changement. Par exemple, si on me demande, du jour au lendemain, de changer ma façon de travailler, mais que je ne comprends pas pourquoi, que je reste dans mon mode de représentations passées, je vais essayer de résister au changement, parce que j'ignorerai pourquoi je dois changer. On qualifie ces résistances de « routines défensives ».

Ainsi, pour qu'il y ait apprentissage accompli, il est indispensable qu'à la fois un changement de comportement et un changement cognitif se produisent. J'ai repris cette conclusion dans mes travaux.

Les communautés hiérarchiques et autonomes



I. L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL :
Construction d'un cadre théorique cohérent

Définition : Processus de création de connaissances, de distribution de celles-ci dans l'organisation et de leurs inscriptions dans les pratiques

• Approches situationnistes de l'apprentissage :
organisation = communautés de communautés hétérogènes
(Cohendet et al., 2001)

Le dernier terme de la définition, « la distribution des connaissances dans l'entreprise et leurs inscriptions dans les pratiques », renvoie à des recherches plus récentes. L'approche est cette fois qualifiée de « situationniste ». Ces travaux, menés notamment par Cohendet et al., appréhendent l'organisation comme une communauté hétérogène. Patrick Cohendet était également mon directeur de thèse et est chercheur entre Strasbourg et Montréal.



L'organisation en tant que « communauté de communautés hétérogènes »
(Cohendet et al. 2001)

- Identifient au sein des organisations des lieux privilégiés de création et de diffusion de connaissances
→ *Communautés d'apprentissage*
- Distinction entre :
 - communautés hiérarchiques (groupe fonctionnel, équipe pluridisciplinaires)
 - communautés autonomes (communauté de pratique, communauté épistémique)

Que recouvre cette notion de communauté ? Ces recherches identifient au sein des organisations, des lieux différents de création et de diffusion des connaissances. Ils distinguent deux types de communautés dans l'entreprise :

1. des communautés dites « hiérarchiques », qui comprennent des groupes fonctionnels et des équipes pluridisciplinaires. Les premiers correspondent aux structures sociales classiques de l'entreprise : le département, le service, l'unité élémentaire de la division du travail. Les secondes renvoient, quant à elles, à l'équipe-projet. Elles sont dites hiérarchiques, parce que leurs modes de composition et leurs objectifs sont déterminés par la hiérarchie.

2. des communautés dites « autonomes » ou « auto-organisées », qui recouvrent « les communautés de pratique » et les « communautés épistémiques ». Je vais les détailler un peu plus, parce qu'elles sont moins connues.

Parmi les communautés autonomes, la communauté de pratique



Les communautés de pratique
(Orr, 1990, Wenger, 1990)

- Regroupe des personnes engagées dans la même activité
- Objectif : amélioration de l'activité grâce à une réflexion sur la pratique
- Développent les compétences des membres
- Sont auto-organisées

Les communautés de pratique ont été identifiées dans les années 90, notamment par Wenger et Orr. Ce dernier avait intégré une équipe de réparateurs de photocopieuses chez Rank Xerox pendant un an, afin de partager au quotidien leurs conditions de travail. Son analyse souligne le caractère ambivalent du travail de cette équipe de réparateurs. Ils interviennent de manière très

individuelle chez le client. Ils sont seuls et n'ont à leur disposition qu'un guide d'utilisation fourni par Xerox qui décrit la procédure standard de dépannage classique des photocopieuses. En même temps, Orr a découvert une dimension communautaire. Ces réparateurs se réunissent, de manière informelle autour de la machine à café, au restaurant et parfois le week-end. Durant ces rencontres informelles, ils échangent ce qu'Orr appelle des « histoires de guerre » : c'est-à-dire des histoires autour de pannes complexes inhabituelles pour lesquelles le guide d'utilisation n'était d'aucun secours. Ils échangent des savoir-faire concrets et développent ainsi les compétences de ceux qui intègrent leur communauté. Pour résumer, une communauté de pratique recouvre des personnes qui sont engagées dans la même activité, ont les mêmes pratiques et compétences. L'objectif de ces communautés est d'améliorer l'activité en réfléchissant à leurs pratiques. Elles prennent du recul sur ce qu'elles font au quotidien, en consacrant du temps aux échanges d'expériences. Elles ont la particularité de développer les compétences individuelles des membres qui les ont intégrées. Mais surtout, le point le plus important est que ces communautés sont auto-organisées. Si je suis réparateur, je vais intégrer cette communauté de pratique, parce qu'elle développera ma compétence individuelle. La hiérarchie reste silencieuse sur la participation à ces communautés de pratique. Ces dernières sont des réalités totalement invisibles dans l'organisation. Les gens ne savent pas quelles existent. En l'intégrant, je sais qu'elle développera ma compétence et que je pourrai aller au-delà du travail prescrit, dans mon

exemple, au-delà du guide d'utilisation de Xerox. Je deviendrai un meilleur professionnel parce que je développerai, de manière concrète, mon savoir-faire et mes compétences. Dans l'optique de l'apprentissage organisationnel, ces structures sont intéressantes. Quand vous créez de la connaissance, les communautés de pratiques vont constituer plate-forme de réflexion, vont transformer vos connaissances en pratique réelle. C'est ce qui va permettre de passer d'une idée (ici la prospective) vers quelque chose d'appliquer concrètement.

Parmi les communautés autonomes, la communauté épistémique



Les communautés épistémiques

- Objectif est la **création de connaissances**
- Composées de représentants *hétérogènes* (création d'un *codebook*)
- Définies par une **autorité procédurale** « ensemble de règles définissant les objectifs de la communauté et les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre et régissant les comportements collectifs au sein de la communauté »

10

Un autre type de communautés autonomes, qui ont été mises en avant par l'équipe de Cohendet, correspond aux communautés épistémiques. Leur objectif est cognitif puisqu'elle crée de la connaissance. Elles sont composées de représentants hétérogènes, au contraire des communautés de pratique qui réunissent des personnes qui possèdent les mêmes compétences. Une des premières tâches d'une communauté épistémique est de créer un « codebook ». Un codebook est un dictionnaire qui contient également

l'ensemble des règles de grammaire permettant son usage efficace. Pour résumer, c'est un langage commun. On le réalise et on le diffuse pour favoriser le processus de création de connaissances : chacun a, en effet, des compétences, des jargons et des visions différents. On essaye de créer un langage commun pour que des synergies se forment, des échanges soient possibles et des connaissances produites. La dernière caractéristique de cette communauté autonome est qu'elle est définie par une autorité procédurale. Cette autorité établit des règles qui définissent les objectifs de la communauté puis les moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs et régir les comportements collectifs au sein de cette communauté.

Les premiers travaux de Cohendet étaient un peu évasifs car il rencontrait des difficultés pour donner des exemples de communauté épistémique en entreprise. Il citait le milieu des universitaires ou celui des cuisiniers. Il se trouve que, pendant ma thèse, je travaillais pour EDF, à la R&D (recherche et développement) près de Paris. Là, il m'a été donné de rencontrer ce type de communauté épistémique dans une entreprise, notamment une cellule de veille, qui fonctionnait exactement sur ce type de structure.

Selon l'approche de Cohendet, l'apprentissage organisationnel est contingent des modes d'interactions entre les différentes communautés hétérogènes, c'est à dire que la diffusion et la création de connaissances dépendent de la manière dont ces différentes communautés inter-agissent les unes avec les autres. Cohendet distingue deux modes principaux de diffusion de connaissances :

1. Un premier mode où prédominent les communautés hiérarchiques, concerne les entreprises classiques, qui ne sont pas forcément fondées sur un apprentissage continu. La seule préoccupation est d'activer des équipes-projets par moment et dans certains domaines. Pour autant, ces structures contiennent également des communautés autonomes, qu'elles soient de pratique ou épistémiques. Elles sont totalement déconnectées les unes des autres. Une communauté crée de la connaissance d'un côté et une autre, sans relation avec la première, est chargée d'utiliser ces connaissances pour les transformer en pratiques. Des difficultés existent alors lors de la diffusion de connaissances et l'inscription de ces connaissances dans les pratiques.

2. Un second mode, où prédominent des communautés autonomes, concerne les petites entreprises innovantes, par exemple celles qui développent les usages et applications Internet. Elles ont émergé très vite et n'ont pas d'autres choix que d'innover en continu. Il faut faire inter-agir des communautés épistémiques (qui créent de la connaissance) directement avec des communautés de pratique, pour passer au plus vite de l'idée à l'innovation et au produit. Dans ce type de structure, on crée de



L'interaction entre communautés hétérogènes

→ L'AO repose sur les modes d'interaction entre les différentes communautés hétérogènes

→ Distinction entre deux modes d'interaction différents :

Mode 1 : Prédominance des communautés hiérarchiques

Mode 2 : Prédominance des communautés autonomes

11

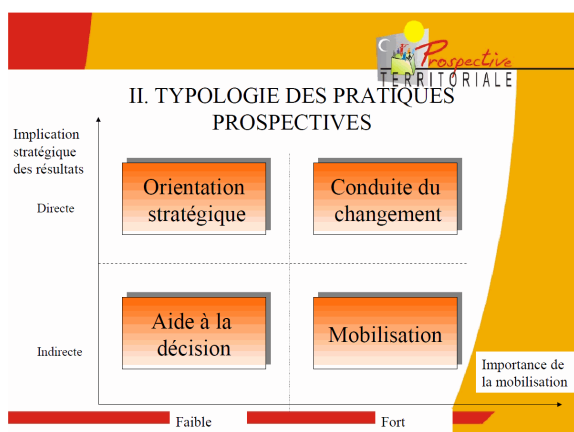
la connaissance pour, de manière quasi simultanée, la diffuser et la transformer en pratiques.

Ce sont ces notions qui ont construit mon cadre théorique.

II. Confrontation de la théorie aux pratiques de prospective

Après avoir défini « l'apprentissage organisationnel », j'ai voulu, dans un second temps et de manière empirique, confronter ce cadre théorique aux pratiques de prospective, toujours dans l'entreprise. Je suis parti des pratiques, notamment de celles de consultants proches du CNAM à Paris qui utilisent la méthode des scénarios. Je suis resté dans un schéma assez contingent à Michel Godet, mais qui donnait une vision à peu près globale de ce qui se passait en entreprise.

Le sens premier invitait à considérer que la prospective stratégique n'est pas une démarche homogène, mais qu'elle dépend des moyens des entreprises et de leurs objectifs.



Il fallait donc créer une typologie pour discriminer les démarches. La typologie adoptée propose deux dimensions structurantes, qui permettent de mesurer :

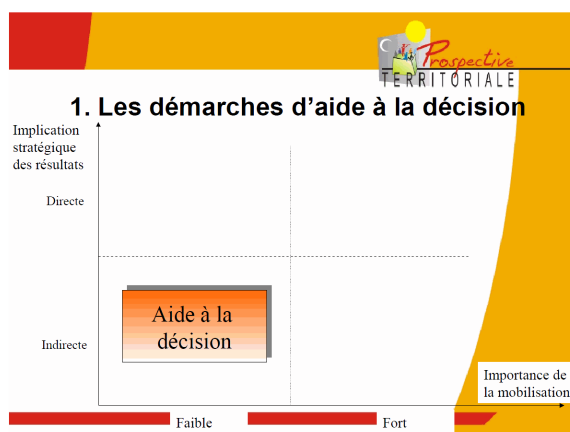
1. l'implication **stratégique** des résultats. La réflexion prospective

débouche-t-elle de manière directe ou indirecte sur des actions stratégiques ?

2. l'importance de la **mobilisation**. Active-t-on un petit groupe de réflexion d'une dizaine de personnes ou, au contraire, réunit-on l'ensemble des salariés dans le cadre de la réflexion ?

Grâce à ces deux critères de discrimination, quatre types de démarche apparaissent :

1. l'aide à la décision

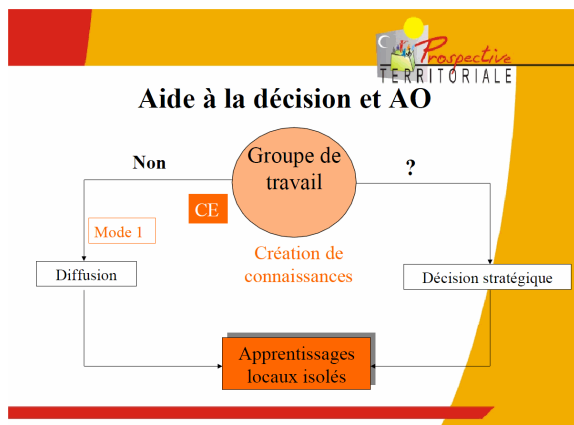


Elle appelle une faible mobilisation et son impact stratégique est indirect.

Dans la pratique, l'aide à la décision représente la majorité des cas. Ainsi, les grandes entreprises disposent, en interne, d'une cellule qui possède une compétence en prospective. C'est le cas d'EDF, de la RATP, de GDF ou de l'Oréal.

Comment fonctionnent ces cellules ? Elles activent simplement un groupe de travail ad hoc, qui mène la réflexion prospective, construit des scénarios et livre ces scénarios aux décideurs. Le groupe livre les scénarios qui ne sont qu'une composante lors de la prise de décision stratégique, au même titre que des études de veille ou des études technico-économiques. Les résultats sont donc livrés simplement pour éclairer la décision mais aucune décision directe n'est prise face aux

scénarios.



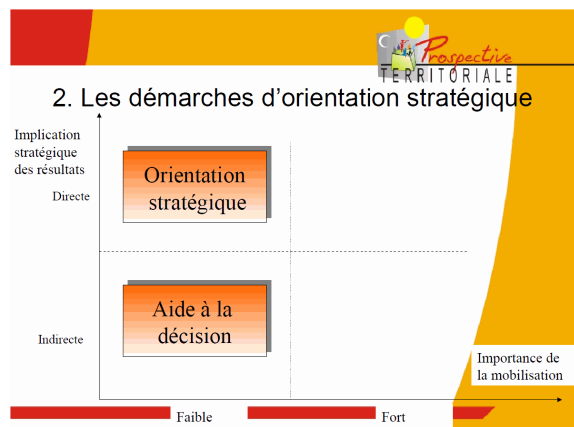
En matière d'apprentissage organisationnel d'une part, l'hypothèse de travail est qu'un groupe de travail prospectif est une communauté épistémique. On y retrouve l'objectif de création de connaissance, puisque les scénarios sont le résultat d'une étude prospective (on crée bien de la connaissance). On y retrouve la notion de codebook, les outils et les méthodes qu'on utilise pour aboutir à ces scénarios. J'ai montré, dans d'autres travaux, que la méthode des scénarios était une méthode de structuration de la réflexion collective qui permettait de créer un langage commun entre des gens différents et de conduire à ce processus de création de connaissances. Enfin, on y retrouve l'autorité procédurale, représentée par les prospectivistes ou les méthodologues. Ces derniers sont les garants de la méthode. Ils possèdent les outils et définissent l'objectif cognitif et la création de connaissances. Cette communauté épistémique, qu'est le groupe de travail prospectif, sera source de création de connaissances.

Par ces scénarios, les participants à ces réflexions vont remettre en cause leurs représentations, parce que participer à une étude prospective enrichit vos représentations, voire remet en cause

certaine de vos représentations. Les résultats de ce type d'études ne sont diffusés qu'au commanditaire. Ces études sont donc confidentielles. Pour reprendre les modes d'interactions que j'évoquais tout à l'heure, on est dans un mode 1, caractérisé par la prédominance des communautés hiérarchiques. Une communauté épistémique est activée mais elle est déconnectée des communautés chargées de transformer cette connaissance en pratiques. Son travail n'intervient pas directement sur les décisions stratégiques. Il n'est qu'une des composantes des décisions stratégiques. En terme de résultat, les apprentissages locaux, issus du travail prospectif, demeurent isolés. Certaines personnes, internes à l'entreprise, auront, avant de se lancer dans la réflexion prospective, une vision partielle et partielle de l'avenir.

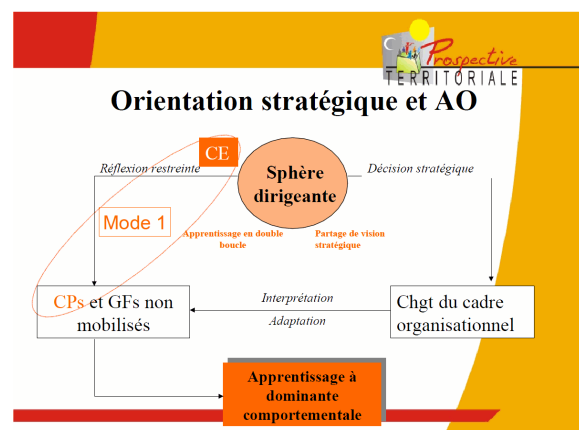
Or, l'idée même de la prospective est d'abord d'aboutir à des scénarios (ou tout autre résultat) qui soient la confrontation de visions différentes sur l'avenir et ensuite de construire une vision de l'avenir, qui soit consensuelle et partagée. Chaque individu, participant à cette réflexion, enrichit forcément sa représentation. Il se construit une vision globale et prospective, que son travail au quotidien ne lui offrirait pas forcément. A l'inverse, l'aide à la décision génère des apprentissages isolés, qui ne sont pas diffusés aux autres membres de l'organisation, ni sous forme de décision stratégique, ni sous forme de résultats.

2. L'orientation stratégique



L'implication des résultats sur la stratégie est directe mais la mobilisation reste faible.

La différence avec l'aide à la décision est qu'aucun groupe de travail ad hoc n'est constitué. La démarche de prospective est entre les mains de la sphère dirigeante (typiquement le comité de direction), pour parvenir à un partage de visions stratégiques.



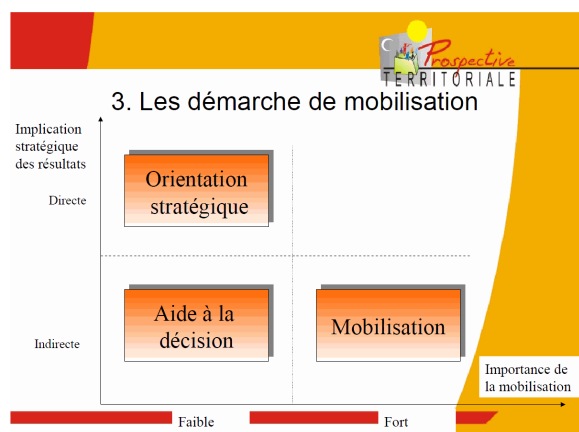
Souvent les comités de direction ont du mal à prendre certaines décisions. Des conflits peuvent être latents parce que chacun de ses membres a une conception de l'entreprise ou une vision de son futur, en contradiction avec celles des autres. Personne n'a jamais eu l'occasion d'explicitier ses visions qui, de ce fait, restent tacites et propres à chacun. L'intérêt de ce type de démarche est d'explicitier justement ses visions du futur individuelles. Ces

confrontations peuvent conduire à des conflits mais elles sont indispensables pour construire une vision partagée du futur et enfin faciliter les prises de décisions pour l'avenir.

La démarche d'orientation stratégique favorise l'apprentissage en double-boucle, en interrogeant en profondeur les missions, les finalités et l'avenir de l'entreprise. D'une part, les décisions stratégiques vont venir ponctuer la démarche prospective et changer le cadre organisationnel : modification de la structure, changement du mode de fonctionnement dans l'entreprise, par exemple. Des changements concrets sont mesurables. D'autre part, ces réflexions seront restreintes au comité de direction puisque les résultats ne seront pas diffusés à l'ensemble des salariés : les réflexions resteront confidentielles. Une communauté épistémique est effectivement activée, mais les membres des communautés de pratique et des groupes fonctionnels ne sont pas associés à la réflexion. Parce qu'ils n'ont pas connaissance des résultats, ils restent en dehors de la connaissance créée par la démarche prospective. On reste dans un mode 1, en raison d'une séparation entre une communauté épistémique et les communautés en charge d'utiliser les connaissances. Les individus dans l'organisation seront soumis à un changement de leur cadre organisationnel, de leur façon de travailler, de leurs outils de travail et de leurs collègues. Ils devront interpréter ce changement et s'y adapter. Cette adaptation se traduit par un apprentissage à dominante comportementale : la modification de mon comportement n'est pas mise en adéquation avec un changement cognitif. L'entreprise demande à son personnel de changer, sans qu'il

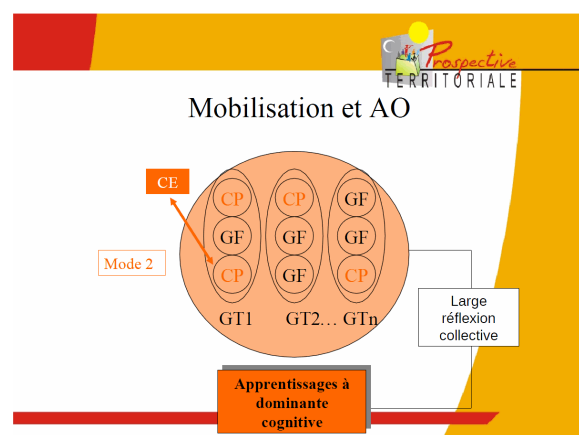
comprene pourquoi. La décision stratégique a été prise sans eux. Parce qu'ils sont encore dans leurs anciennes représentations, ils risquent de mettre en place un certain nombre de résistances. C'est un peu la limite de ce type de démarche.

3. La mobilisation



La mobilisation est forte et les implications stratégiques sont indirectes.

Ces démarches sont typiquement celles utilisées dans les entreprises qui s'attendent à des ruptures et des changements importants dans le futur. De grands rassemblements et séminaires sont organisés en interne à l'attention des salariés, pour préparer les mentalités aux changements futurs et ne pas se sentir dépourvus face à eux.

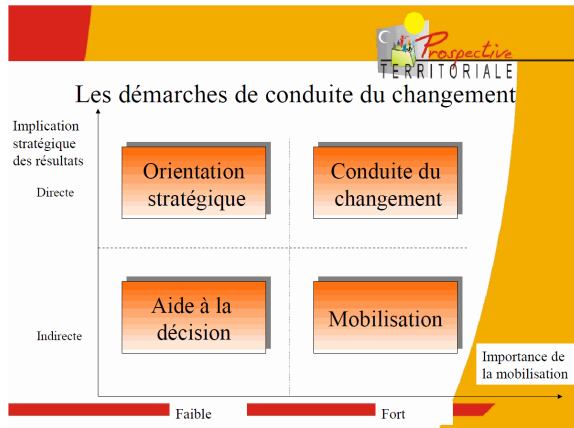


Pour mobiliser l'ensemble des salariés,

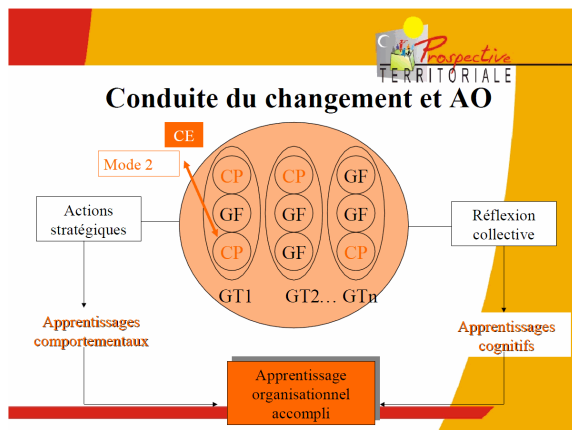
un seul groupe de travail ne peut suffire. Différents groupes de travail thématiques sont donc constitués. Dans chacun, on retrouve des représentants des « communautés de pratique » (CP) et des « groupes fonctionnels » (GF). Ici, on se retrouve dans un mode 2, c'est à dire une communauté épistémique qui s'appuie sur les représentants des communautés de pratique et des groupes fonctionnels.

Ceux qui vont devoir transformer la connaissance en actions sont mobilisés lors de la réflexion, ce qui favorise à priori la diffusion des connaissances et l'inscription dans les pratiques. Le résultat obtenu est une large réflexion collective sur l'avenir. Encore une fois, ils remettent en cause, modifient et enrichissent leurs représentations. L'apprentissage est à dominante cognitive. Le sens donné est un peu l'inverse de celui de l'orientation stratégique : il n'est pas question que la réflexion aboutisse à des actions stratégiques, ce qui à l'origine n'était d'ailleurs pas la demande puisqu'on cherchait simplement à mobiliser les gens et préparer les mentalités. Le risque est que les gens modifient leurs représentations mais ne changent pas leurs procédés de travail. Les participants peuvent se sentir découragés et ne comprennent pas bien l'objectif. Ici, le rôle du prospectiviste est d'éviter que les gens soient déçus par la méthode en fin de démarche, en expliquant bien pourquoi l'exercice est conduit et qu'il n'en découlera pas forcément d'actions stratégiques.

4. la conduite du changement



L'implication stratégique des résultats est forte et la mobilisation importante.



Comme précédemment, il existe cette méta-communauté épistémique, comprenant différents groupes de travail. L'objectif est, à la fois, de mobiliser largement et de déboucher sur des actions stratégiques. D'une part, on retrouve la réflexion collective qui sera source d'apprentissage cognitif et modifiera les représentations. D'autre part, on débouche sur des actions stratégiques, qui changeront le cadre organisationnel et développeront des apprentissages comportementaux. Les deux types d'apprentissage évoqués tout à l'heure, l'apprentissage en simple et en double boucle, se mettent en place pour permettre un apprentissage accompli. Les changements sont à la fois cognitifs et

comportementaux. Pour le dire autrement, lorsque vous menez un projet ou que votre stratégie vous conduit à adopter un projet, ce type de démarche présente l'intérêt est de limiter les résistances aux changements. Les communautés, qui devront mettre en œuvre le changement, sont impliquées dans la réflexion. Parce qu'elles y participent, elles contribueront aux changements qui seront demandés. Évidemment, l'ensemble des leviers de l'apprentissage organisationnel, tels que je les définis, se met en place.

Conclusion : la conduite du changement, un idéal ?

Telle que je l'ai présentée, on pourrait croire que la conduite du changement est l'idéale parmi les quatre types de démarche, parce qu'elle est effectivement la plus vertueuse en terme d'apprentissage organisationnel. Ce n'est pas le propos.

En réalité, les quatre démarches sont légitimes en fonction de l'objectif de l'entreprise, de sa demande et de ses contraintes.

	Aide à la décision	Orientation stratégique	Mobilisation	Conduite du changement
Objectif	Alimenter la réflexion stratégique	Partage et / ou remise en cause de la vision stratégique.	Préparer les esprits aux changements possibles et souhaitables	Parvenir à des actions stratégiques sur la base d'une large réflexion collective
Dispositif	Groupe de travail restreint composé d'experts internes et externes assistés d'experts méthodologiques	Groupe de travail restreint composé des décideurs assistés d'experts méthodologiques	Plusieurs groupes de travail coordonnés par un comité technique	Dispositif complet comprenant un comité de pilotage, un comité technique et plusieurs groupes de travail
Outils	Formels	Simplex et flexibles	Transparents pour être appropriables	Transparents pour être appropriables
AO	Apprentissages locaux isolés (participants) Mode 1	Apprentissage organisationnel en double boucle Apprentissage comportemental Mode 1	Apprentissage cognitif Mode 2	Apprentissage en double boucle le organisationnel Apprentissage accompli Mode 2
Cas illustratifs	H3H, GDF, AIF, GIAT	Renault, MAIF, Boulanger, AXA, Lafarge, Shell, ELF	HASH Agriculture, Crédit Mutuel Occéan, Renault Mode 2	Enseignement Catholique

J'ai voulu apporter aux praticiens de la prospective (les consultants ou ceux qui la font au sein d'une organisation) une réflexion sur les objectifs (mobilisation et/ou stratégie) et les dispositifs à mobiliser. Les ouvrages

sur la prospective abordent souvent les outils, mais jamais les dispositifs. Or, le fondement même de la réussite d'une étude prospective, tient aux dispositifs. Mon travail présente l'intérêt d'avoir porté sur eux. Il s'interroge sur la nécessité de mobiliser un comité de pilotage, un comité technique, un ou plusieurs groupes de travail mais également il réfléchit à leur composition. Il offre un certain nombre de grilles, de clés, pour savoir quel type d'outils utiliser ou quel type de dispositifs mobiliser. Les choix de dispositifs, qui relèvent de la

présenter ce type de démarche aux consultants comme un outil, non pas de prospective, mais un outil de management des connaissances. Alors, pourquoi, dans la réalité, ne rencontre-t-on jamais la démarche de conduite du changement dans une entreprise ? Cette démarche n'est simplement pas en adéquation avec la culture de la plupart des entreprises. Pour mettre en place une démarche qui mobilisera pratiquement l'ensemble des salariés et débouchera sur une action stratégique, il faut disposer



Jean-Philippe Bootz - maître de conférences à l'université de Franche-Comté, rattaché au CUREGE et chercheur associé à l'INSA de Strasbourg

maïeutique¹, sont déterminants pour répondre ou non à un objectif. Il est légitime, en fonction des objectifs poursuivis, de choisir tel dispositif et pas un autre.

La conduite du changement, comme je vous l'ai dit, paraît donc la plus vertueuse à priori, puisqu'elle joue sur tous les leviers de l'apprentissage organisationnel. Mon idée est de

d'une culture progressiste de l'apprentissage organisationnel, par définition participatif.

Malheureusement, la plupart des entreprises n'en disposent pas. Pour illustrer cette conduite du changement, l'exemple de l'enseignement catholique est, je pense, intéressant pour vous. Le pouvoir n'est pas aux mains d'une structure centralisée : les

² Art dans lequel Socrate excellait, reposant sur l'interrogation et se proposant « de faire éclore les grandes pensées, d'accoutumer les esprits par l'exercice à chercher et à connaître leurs facultés pour les tourner vers un but noble » (Mérimee, Hist. règne Pierre le Gd ds Journal des Savants, 1867) et d'amener un interlocuteur à prendre conscience de ce qu'il sait implicitement, à l'exprimer, à le juger.

enseignants, les parents d'élèves, le clergé et d'autres encore prennent des décisions, sans qu'il existe un acteur identifié, qui, de manière unilatérale, pourrait le faire. Toutes les décisions reposent sur le consensus. Les démarches de conduite du changement sont indispensables dans un tel contexte décisionnel.

Je ne suis pas un spécialiste de prospective territoriale, mais j'ai le sentiment de n'être pas très loin de vos préoccupations. Dans vos démarches de prospective territoriale, il n'existe pas d'acteurs qui puissent décider pour les autres. Pour vraiment transférer mes réflexions sur la prospective d'entreprises à la prospective territoriale, de nombreux critères propres à la prospective territoriale sont à trouver, différents de ceux de la prospective stratégique. Je pense en particulier à la dimension politique, très forte pour vos préoccupations, qui s'exprime d'une autre manière dans les entreprises. On imagine que cette typologie des quatre démarches s'applique à la prospective territoriale, en prenant en compte les critères suivants : les enjeux poursuivis, l'hétérogénéité des acteurs, le degré de participation et d'ouverture, la nécessité en particulier de faire participer ou non la population locale à la réflexion, de la technicité du sujet qui nécessite de se contenter d'une aide à la décision. Dans tous les cas, il serait intéressant de faire émerger ces critères propres à la prospective territoriale.

Remarque de Christophe Von Fischer – Pôle stratégique territorial de SCE

Je viens de Suisse et travaille en France depuis un an et demi. Ce que

vous appelez « conduite du changement », ce processus assez large et très mobilisateur, se rencontre beaucoup plus souvent dans les espaces germanophone et anglophone qu'en France. Il est appliqué depuis longtemps dans de grandes entreprises suisses telles que les services postaux, les grandes banques ou les chemins de fer. Il y a dix ans en Suisse, je m'y suis intéressé et me suis rendu compte que, pour gérer nos problématiques et nos démarches de planification de territoires, ces démarches étaient très appropriées. Le Grenelle de l'environnement ne fait que parler des changements qu'il faut anticiper dans des situations regroupant de multiples acteurs. Un maire, aujourd'hui, ne gère plus seul le territoire mais partage ses compétences et ses interrogations avec d'autres collectivités, de nombreux services et de nombreuses associations. Ces démarches demandent de nouveaux outils et je pense que ce qui a été fait dans le pays de Châteaubriant² est très intéressant. Il faut s'inspirer de démarches, de méthodes et d'outils qui ont été pratiqués ailleurs et les importer en France. La difficulté à le faire est aujourd'hui culturelle. Pourquoi, dans les entreprises françaises, n'applique-t-on pas des dispositifs utilisés dans d'autres pays ? Parce que le poids de la culture hiérarchique et du politique reste prédominant : il existe un décideur et les autres. Je crois pourtant, qu'avec ce que le Grenelle de l'Environnement nous fait vivre depuis un an et demi en France, un point de rupture et de changement se profile qui nous conduira de plus en plus vers des démarches et des outils beaucoup plus participatifs.

2 http://www.loire-atlantique.equipement.gouv.fr/article.php3?id_article=416 (site Internet de la DDT 44)