



HAL
open science

Processus d'apprentissage organisationnel et partages de compétences à l'occasion d'une fusion

Frédéric Leroy

► **To cite this version:**

Frédéric Leroy. Processus d'apprentissage organisationnel et partages de compétences à l'occasion d'une fusion. Gestion et management. HEC PARIS, 2000. Français. NNT : 2000EHEC0072 . pastel-00918756

HAL Id: pastel-00918756

<https://pastel.hal.science/pastel-00918756>

Submitted on 14 Dec 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ECOLE DES HAUTES ETUDES COMMERCIALES

THESE

**POUR L'OBTENTION DU TITRE
DE DOCTEUR ES SCIENCES DE GESTION**

Nouveau doctorat (arrêté du 30 mars 1992)

SUJET

**PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL ET
PARTAGES DE COMPETENCES A L'OCCASION D'UNE FUSION**

Candidat

FREDERIC LEROY

JURY

Président

Marc Ingham

Professeur, Université Catholique de Louvain, Belgique

Directeur de thèse

Bernard Ramanantsoa

Professeur, Ecole des Hautes Etudes Commerciales
Directeur Général du Groupe HEC

Suffragants

Alain Desreumaux

Professeur, IAE, Université des Sciences et Technologies de Lille

Michel Kalika

Professeur, Université Paris IX Dauphine, *rapporteur*

Gérard Koenig

Professeur, Université Paris Val-de-Marne, *rapporteur*

Yvon Pesqueux

Professeur-associé, Ecole des Hautes Etudes Commerciales, Docteur d'Etat

2000

Le Groupe HEC n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

"En me rappelant les plaisirs que j'ai eus, je les renouvelle, j'en jouis une seconde fois, et je ris des peines que j'ai endurées et que je ne sens plus. Membre de l'univers, je parle à l'air, et je me figure rendre compte de ma gestion, comme un maître d'hôtel le rend à son maître avant de disparaître".

G.C

RESUME

L'apprentissage organisationnel est souvent considéré comme un facteur contribuant à la compétitivité des entreprises : il leur permet de mieux s'adapter à leur environnement et aussi de se transformer et d'améliorer leur fonctionnement interne. L'apprentissage est ainsi compris à la fois comme adaptation et comme processus de détection et de correction d'erreurs.

Dans cette recherche, nous étudions l'apprentissage dans le cadre d'une configuration inter-organisationnelle. Plus précisément, nous l'abordons comme un partage de connaissances et de savoir-faire se produisant à l'occasion d'une fusion. Il s'agit donc de montrer comment une entreprise peut apprendre d'une autre à l'occasion d'un rapprochement organisationnel fort. Dans cette perspective, les entreprises engagées dans la fusion doivent en effet s'adapter l'une à l'autre et le rapprochement est compris comme un moyen de repérer et de corriger certains dysfonctionnements : les connaissances, les représentations, les savoir-faire, les pratiques sont comparés puis améliorés au sein de la nouvelle entité résultant de la fusion. Le processus d'intégration est donc envisagé ici comme une modalité d'apprentissage fondée sur la comparaison, l'interaction et la collaboration.

Dans notre analyse en profondeur d'une fusion, nous avons repéré différents processus d'apprentissage et nous avons été conduits, en nous appuyant à la fois sur la littérature et sur l'étude empirique, à étudier les modifications cognitives et comportementales entraînées par le rapprochement. Parallèlement, nous avons mis en relation processus et objets d'apprentissage, ces derniers étant analysés en fonction de leurs caractéristiques et plus particulièrement de leur degré de "tacite". Cela nous a permis de construire un cadre d'analyse de l'apprentissage combinant changement cognitif et changement comportemental. Nous y avons intégré les objets d'apprentissage et nous avons précisé comment ces objets se transformaient dans le processus d'interaction entre les entreprises. Nous identifions ainsi un apprentissage informationnel, un apprentissage du "pourquoi" et un apprentissage du "comment". Notre étude nous a aussi permis de repérer les agents et les lieux d'apprentissage. Cela nous a conduits à aborder les liens entre apprentissages individuel, collectif et organisationnel et aussi de recenser quelques obstacles aux processus d'apprentissage.

La fusion entre les deux entreprises étudiées nous a enfin permis d'aborder la dimension stratégique de l'apprentissage organisationnel et d'analyser les liens entre le stratégique et l'organisationnel. Le rapprochement a en effet été une source de mutation organisationnelle qui a pris la forme d'une addition, d'une combinaison ou d'une construction de compétences permettant de modifier le profil de l'entité et d'améliorer sa compétitivité.

Mots clés :

- apprentissage organisationnel,
- apprentissage cognitif
- apprentissage comportemental
- fusion-acquisition,
- intégration organisationnelle,
- gestion post-fusion,
- connaissance organisationnelle,
- conversion et création de connaissance
- changement organisationnel,
- évolutionnisme
- routine organisationnelle
- compétence
- théorie de la ressource et des compétences de la firme
- constructivisme

REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait pu être menée à bien sans le soutien et le concours d'un grand nombre de personnes, chercheurs, professeurs, proches et amis. Je veux les remercier ici.

Je souhaite en premier lieu exprimer ma profonde gratitude à Monsieur le Professeur Bernard Ramanantsoa qui a dirigé ce travail. Il a su guider ma recherche tout en me laissant autonomie et liberté intellectuelle. J'ai toujours apprécié la pertinence de ses questions et de ses conseils, son exigence mais aussi sa bienveillance, son dynamisme et ses encouragements lors des moments difficiles. Je sais aussi gré à Bernard Ramanantsoa de m'avoir donné l'accès à mon principal terrain de recherche.

Je remercie aussi vivement Monsieur le Professeur Alain Desreumaux, ainsi que Monsieur le Professeur Gérard Kœnig et Monsieur le Professeur Michel Kalika, qui ont accepté d'être les rapporteurs de cette thèse. Leurs recherches ont soutenu et guidé ma réflexion, apporté des éclairages nouveaux à mon étude et m'ont permis de découvrir de nouvelles pistes de travail. Je les remercie des remarques constructives qu'ils ont apportées à cette thèse. Leur présence dans ce jury constitue pour moi un grand honneur.

Je remercie aussi vivement les autres membres de ce jury, Monsieur le Professeur Yvon Pesqueux et Monsieur le Professeur Marc Ingham dont la connaissance des processus d'apprentissage organisationnel, l'enthousiasme et la disponibilité m'ont été précieux et ont fortement influencé cette thèse.

Je souhaite aussi remercier tous mes professeurs du Département de Politique Générale d'entreprise d'HEC. Ils ont toujours su être disponibles pour aider un jeune chercheur et ils ont su faire partager leur savoir avec passion. Je remercie avec une grande affection Georges Blanc qui a guidé mes premiers pas de chercheur en stratégie et qui m'a associé à ses travaux. Je voudrais aussi remercier Jean-Pierre Nioche à qui l'orientation de ma recherche doit beaucoup. Au cours de ses séminaires sur les processus organisationnels, il a su, avec rigueur et malice, me faire découvrir de nombreux domaines de recherches. Je remercie aussi Bernard Garette pour la finesse de ses conseils toujours avisés. Je souhaite aussi remercier Guillaume Franck du Département GRH du Groupe HEC. Sa connaissance des phénomènes d'intégration dans les fusions-acquisitions m'a été précieuse.

Je voudrais aussi remercier le Professeur Hervé Laroche dont la connaissance des processus organisationnels a stimulé et enrichi mon travail ainsi que le Professeur Thomas Durand pour ses conseils judicieux.

Je remercie aussi le Professeur Mariann Jelinek pour ses encouragements bienveillants ainsi que les Professeurs Alan Thomas et Gerard Hodgkinson pour leur soutien et leurs conseils.

Je veux aussi remercier le Professeur Yves Michaud, qui, alors qu'il dirigeait mes travaux de philosophie et que j'ignorais tout des sciences de gestion, a su me faire découvrir quelques grands auteurs en organisation et en stratégie.

La réalisation de cette thèse a par ailleurs été grandement facilitée par la qualité de l'environnement intellectuel et matériel du Groupe HEC. Je tiens plus particulièrement à remercier Danièle Alix et toute l'équipe du Doctorat HEC pour leur efficacité et leur gentillesse. Je remercie aussi la bibliothèque du Groupe HEC pour l'aide apportée dans la recherche bibliographique.

Je remercie bien sûr la FNEGE et ses représentants pour le soutien financier qu'ils m'ont apporté et pour la confiance qu'ils m'ont témoignée. Sans cette institution, cette recherche n'aurait pu être menée à bien.

Je suis aussi très reconnaissant au directeur général du Groupe ESC Nantes Atlantique, Monsieur Aïssa Dermouche, pour son soutien et l'importance qu'il accorde à la recherche en gestion. A travers lui, c'est aussi toute l'institution que je remercie.

Je veux remercier plus particulièrement mes collègues du Groupe ESC Nantes Atlantique, Jacques Hermant, Jérôme Barthélémy, Michel Claessens, Thierry Gonard, Michel Louazel, et Mohamed Merdji pour l'intérêt porté à ma recherche. Je remercie aussi Dominique Peyrat Guillard, Directrice de la Recherche du Groupe ESC-Nantes pour sa bienveillance. Que soit aussi vivement remerciée Annick Bertolotti, responsable de la section Recherche de la médiathèque du Groupe ESC Nantes Atlantique pour sa disponibilité, sa générosité et son humour. Je remercie enfin Laurent Pinaud pour son assistance informatique sans faille.

Je suis particulièrement reconnaissant aussi à tous ceux qui, dans l'entreprise, ont accepté de me recevoir et de répondre à mes questions. Ils m'ont consacré du temps alors que leur charge de travail augmentait et m'ont permis de mieux comprendre le contexte organisationnel que j'étudiais. Sans eux, cette recherche n'aurait pu voir le jour. Je remercie plus particulièrement Madame Rose-Marie Van Lerberghe et Monsieur Pierre Bardon qui ont accepté sans réticence de me laisser étudier leur entreprise.

Que soient aussi remerciés Marc Colladon et Jean Hoepffner qui m'ont conseillé et aidé. J'exprime aussi ma gratitude à Luigi Mencarelli qui m'a accueilli avec générosité et m'a pleinement associé à la mission qu'il dirigeait. A travers eux, je remercie le cabinet Gemini Consulting pour son aide et son ouverture à la recherche.

Je remercie enfin mes camarades et collègues de recherche qui, tous, à des degrés divers, m'ont aidé directement ou indirectement dans mon travail. Sans les discussions animées et stimulantes que nous avons eues si souvent et sur des sujets si divers, parfois fort éloignés de mon thème de recherche, cette thèse aurait été assurément bien différente. Je pense plus particulièrement ici à Laurence Capron, Magali Delmas et Caroline Mothe.

Je remercie aussi Eléonore, Frédéric, Régis et Rodolphe pour leurs commentaires et leurs conseils.

Que mes parents soient aussi remerciés pour l'aide qu'ils m'ont toujours apportée.

Enfin, je remercie Marianne pour son aide, son soutien de tous les instants et son infinie patience. Et bien sûr, je pense à Augustin, Thomas et Cyriane qui ont su me distraire avec gaieté d'un travail parfois austère !

TABLE DES MATIERES¹

INTRODUCTION GENERALE	<i>p.19</i>
CHAPITRE I REVUE DE LITTERATURE	
A) L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL	<i>p.31</i>
Introduction	<i>p.31</i>
I) Définitions et configurations de l'apprentissage organisationnel	<i>p.35</i>
1) Quelques définitions de l'apprentissage organisationnel	<i>p.36</i>
2) Les configurations d'apprentissage	<i>p.38</i>
3) L'organisation et son environnement : l'apprentissage comme adaptation	<i>p.38</i>
4) L'apprentissage comme travail de l'organisation sur elle-même	<i>p.44</i>
5) Apprentissage et performance	<i>p.52</i>
II) Les approches behavioristes et cognitivistes de l'apprentissage organisationnel	<i>p.55</i>
1) L'approche behavioriste de l'apprentissage organisationnel	<i>p.56</i>
2) L'approche cognitive de l'apprentissage organisationnel	<i>p.59</i>
III) Le sujet d'apprentissage	<i>p.72</i>
1) Apprentissage individuel, apprentissage collectif et apprentissage organisationnel	<i>p.73</i>
2) L'organisationnel de l'apprentissage	<i>p.78</i>
3) Un autre sujet d'apprentissage : la population d'entreprises	<i>p.86</i>
IV) Les contenus d'apprentissage et les processus correspondants	<i>p.87</i>
1) L'organisationnel de l'apprentissage et les objets d'apprentissage	<i>p.88</i>
2) L'apprentissage à dominante cognitive et l'apprentissage à dominante comportementale	<i>p.102</i>
3) Les barrières à l'apprentissage organisationnel	<i>p.106</i>
V) Configuration inter-organisationnelle et apprentissage	<i>p.116</i>
1) Les alliances	<i>p.116</i>
2) Les fusions-acquisitions	<i>p.117</i>
B) LES FUSIONS-ACQUISITIONS	<i>p.118</i>
I) Les différents types de fusions-acquisitions	<i>p.118</i>
1) Fusions-acquisitions de diversification liée et synergies	<i>p.119</i>
2) Type de fusions-acquisitions et performance	<i>p.121</i>

¹ On pourra trouver une table des matières détaillée à la fin de ce travail ainsi qu'au début de chaque chapitre.

SOMMAIRE

INTRODUCTION

REVUE DE LITTERATURE
L'apprentissage organisationnel
Les fusions-acquisitions

ORIENTATIONS DE RECHERCHE

ETUDES DE CAS PILOTES

PROBLEMATIQUE ET PROGRAMME DE RECHERCHE

LA FUSION ENTRE L'ALSACIENNE ET BELIN
METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE
L'APPRENTISSAGE A DOMINANTE COGNITIVE DANS LA FUSION
L'APPRENTISSAGE A DOMINANTE COMPORTEMENTALE DANS LA FUSION

SYNTHESES ET PERSPECTIVES

CONCLUSION

II) La mise en œuvre des fusions-acquisitions	<i>p.122</i>
1) La classification de Napier	<i>p.122</i>
2) La classification de Haspeslagh et Jemison	<i>p.124</i>
III) L'intégration organisationnelle dans les fusions-acquisitions	<i>p.127</i>
1) Fusions-acquisitions et changement organisationnel	<i>p.128</i>
2) Quelques variables à prendre en compte dans l'intégration	<i>p.131</i>
3) La notion de compatibilité organisationnelle et culturelle	<i>p.132</i>
4) La rencontre des cultures dans les fusions-acquisitions	<i>p.134</i>
5) L'intégration culturelle	<i>p.135</i>
6) Les typologies d'intégration	<i>p.141</i>
IV) Le processus d'intégration	<i>p.148</i>
1) Les étapes du processus	<i>p.149</i>
V) Fusions-acquisitions et apprentissage	<i>p.153</i>
1) L'apprentissage stratégique	<i>p.155</i>
2) L'apprentissage organisationnel	<i>p.156</i>
3) L'apprentissage culturel dans les fusions-acquisitions	<i>p.160</i>
4) Les différences organisationnelles et culturelles : obstacles ou déclencheur d'apprentissage ?	<i>p.161</i>
5) L'apprentissage du management des fusions-acquisitions	<i>p.163</i>
Conclusion	
C) ORIENTATIONS DE RECHERCHE	<i>p.165</i>

CHAPITRE II ETUDES DE CAS PILOTES

Introduction	<i>p.170</i>
I) Les thèmes abordés lors des entretiens	<i>p.171</i>
II) Les cas étudiés	<i>p.174</i>
1) Cas Steelcase-Strafor-Facom	<i>p.174</i>
2) Cas Matra Marconi Space	<i>p.180</i>
3) Cas Saint-Gobain -Norton	<i>p.184</i>
4) Cas Accor	<i>p.188</i>
5) Cas Lafarge-Coppée	<i>p.192</i>
6) Cas Bull	<i>p.193</i>
7) Cas Schlumberger	<i>p.194</i>
8) Cas Péchiney	<i>p.195</i>
9) Cas Shell Chimie	<i>p.197</i>
10) Cas Alsacienne-Belin	<i>p.199</i>
III) Leçons des entretiens pilotes	<i>p.200</i>

CHAPITRE III PROBLEMATIQUE ET PROGRAMME DE RECHERCHE

I) L'apprentissage dans les fusions-acquisitions	<i>p.204</i>
1) L'apprentissage des les fusions-acquisitions horizontales	<i>p.205</i>
2) L'apprentissage comme traitement des différences	<i>p.206</i>
3) Les différences stratégiques, organisationnelles et culturelles comme sources d'apprentissage	<i>p.207</i>
4) Fusions-acquisitions et éventails de compétences transférées ou partagées	<i>p.208</i>
5) Apprentissage, intentionalité et fusions-acquisitions	<i>p.208</i>
II) Processus d'intégration et types d'apprentissage dans la fusion entre Belin et L'Alsacienne	<i>p.210</i>
1) Processus d'apprentissages cognitifs et comportementaux	<i>p.211</i>
2) Nature des compétences et processus d'apprentissages	<i>p.211</i>
3) Processus, objets et agents d'apprentissage	<i>p.214</i>
III) Rapprochement organisationnel et mode de combinaison des compétences	<i>p.216</i>
1) Sélection et exclusion	<i>p.216</i>
2) Addition, transformation, effacement et création de compétences nouvelles	<i>p.216</i>
IV) Processus d'apprentissage et valeur stratégique de l'apprentissage	<i>p.218</i>

CHAPITRE IV

LA FUSION ENTRE BELIN ET L'ALSACIENNE

I) Le marché et les concurrents	<i>p.221</i>
1) Présentation du marché	<i>p.221</i>
2) Le fort développement des Marques de Distributeurs et des Premiers Prix	<i>p.223</i>
II) Présentation de Belin et de L'Alsacienne	<i>p.224</i>
1) Belin	<i>p.225</i>
2) L'Alsacienne	<i>p.231</i>
3) Lu, marque leader de la branche biscuits de BSN	<i>p.235</i>
III) Le rapprochement entre Belin et L'Alsacienne	<i>p.236</i>
1) La décision de la fusion	<i>p.236</i>
2) Complémentarité des deux entreprises	<i>p.237</i>
3) Les attentes respectives	<i>p.238</i>
IV) Les objectifs de la fusion	<i>p.240</i>
1) Le coût de la fusion	<i>p.241</i>
2) La fusion et la grande Distribution	<i>p.242</i>
V) Les principes de la fusion	<i>p.243</i>
Conclusion du chapitre	<i>p.245</i>

CHAPITRE V

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

I) Principes épistémologiques : une perspective constructiviste	<i>p.248</i>
1) "Ontologie" du constructivisme : statut et réalité de la connaissance	<i>p.248</i>
2) Interdépendance de l'objet et du sujet dans le constructivisme	<i>p.249</i>
3) Insuffisance du modèle hypothético-déductif	<i>p.250</i>
4) Insuffisance du modèle inductif	<i>p.251</i>
5) La méthode constructiviste	<i>p.252</i>
6) Quel est l'objet d'une recherche de nature constructiviste ?	<i>p.253</i>
 II) Principes méthodologiques guidant notre étude	 <i>p.255</i>
1) Une recherche de nature exploratoire et une méthode qualitative	<i>p.255</i>
2) Les auteurs de références dans notre approche méthodologique	<i>p.256</i>
3) Les études pilotes	<i>p.265</i>
 III) Le cas : la fusion entre Belin et L'Alsacienne	 <i>p.265</i>
1) Pourquoi ce cas ?	<i>p.265</i>
2) Un cas, un seul ?	<i>p.267</i>
3) La durée de l'étude et le calendrier	<i>p.268</i>
4) Le statut de la recherche et du chercheur	<i>p.269</i>
5) Le recueil de données	<i>p.272</i>
6) Le recueil de données par entretiens	<i>p.277</i>
7) La technique d'entretien	<i>p.279</i>
8) Traitement et analyse de données	<i>p.292</i>
 Conclusion du chapitre	 <i>p.304</i>

CHAPITRE VI
UN APPRENTISSAGE A DOMINANTE COGNITIVE :
LES CHANTIERS DE FUSION

Introduction	<i>p.310</i>
I) Présentation d'un outil d'intégration : les chantiers de fusion	<i>p.311</i>
1) Les thèmes des chantiers	<i>p.312</i>
2) Hiérarchisation des chantiers	<i>p.314</i>
3) La composition des chantiers	<i>p.317</i>
4) La mission des chantiers	<i>p.321</i>
5) Le fonctionnement des chantiers	<i>p.322</i>
II) Analyse des chantiers de fusion	<i>p.326</i>
1) Les chantiers de la fonction commerciale	<i>p.327</i>
2) Les chantiers de la fonction Marketing	<i>p.366</i>
3) Les chantiers de la fonction administrative et financière	<i>p.380</i>
4) Les chantiers de la fonction Recherche et Développement	<i>p.382</i>
5) Les chantiers de la fonction industrielle et logistique	<i>p.395</i>
6) Organisations qualifiantes et fusion	<i>p.413</i>
7) Les chantiers de la fonction Ressources humaines	<i>p.417</i>
8) La fonction Informatique	<i>p.427</i>
III) L'apprentissage dans les chantiers	<i>p.430</i>
1) Le processus d'apprentissage	<i>p.430</i>
2) Le contenu d'apprentissage	<i>p.434</i>
3) Deux démarches d'apprentissage : apprendre de soi et du partenaire	<i>p.449</i>
4) De la mise au jour à la mise à jour des pratiques	<i>p.450</i>
5) Les chantiers comme espace de conversation et l'apprentissage dialogique	<i>p.452</i>
6) La communication interactive au sein des chantiers : dialogue ou rapport de force et négociation ?	<i>p.461</i>
Conclusion du chapitre	<i>p.478</i>

CHAPITRE VII
UN APPRENTISSAGE A DOMINANTE COMPORTEMENTALE :
LA MISE EN OEUVRE DES RECOMMANDATIONS DES CHANTIERS

I) Des recommandations des chantiers à leur mise en œuvre	<i>p.482</i>
1) Le rapport du cognitif et du comportemental	<i>p.484</i>
II) Un modèle d'analyse des apprentissages	<i>p.488</i>
1) Apprentissage accompli et absence d'apprentissage	<i>p.488</i>
2) L'apprentissage bloqué ou forcé	<i>p.491</i>
3) L'apprentissage expérimental	<i>p.493</i>
III) Retour à la fusion	<i>p.497</i>
1) La présentation des recommandations	<i>p.497</i>
2) Apprentissage et programmes de formation	<i>p.499</i>
IV) L'apprentissage expérimental dans la fusion	<i>p.506</i>
1) Vers un apprentissage achevé : l'apprentissage par confirmation et une application relativement fidèle des recommandations	<i>p.506</i>
2) Quand la pratique corrige les recommandations : apprentissage expérimental et amélioration incrémentale des recommandations	<i>p.514</i>
3) Un apprentissage discret et informel : la socialisation	<i>p.528</i>
III) L'apprentissage bloqué	<i>p.561</i>
1) L'apprentissage annulé : l'ADMC	<i>p.561</i>
2) Le conflit cognitif : les objectifs de la force de vente	<i>p.568</i>
3) L'apprentissage bloqué : la rigidité des recommandations	<i>p.570</i>
4) L'apprentissage bloqué : la pression de l'environnement	<i>p.571</i>
5) L'accroissement de la complexité et l'apprentissage comme frein à la performance	<i>p.572</i>
6) De la diversité et du conflit des apprentissages à leur consolidation dans l'organisation	<i>p.576</i>
Conclusion du chapitre	<i>p.577</i>

CHAPITRE VIII SYNTHESE ET PERSPECTIVES

Introduction	<i>p.583</i>
I) Apprentissage et contenu d'apprentissage	<i>p.584</i>
1) Reprise du modèle : la transformation des connaissances	<i>p.584</i>
2) Connaissance explicite et connaissance tacite	<i>p.584</i>
3) Type de connaissance et conversion de connaissance	<i>p.585</i>
4) Les difficultés de conversion comme autant d'obstacles à l'apprentissage	<i>p.592</i>
5) Pertinence du modèle ?	<i>p.594</i>
II) Les processus et les objets d'apprentissage	<i>p.597</i>
1) Les processus d'apprentissage	<i>p.597</i>
2) Les objets d'apprentissage	<i>p.599</i>
3) Un apprentissage informationnel (" <i>learning that</i> ")	<i>p.600</i>
4) Un apprentissage de nature procédurale (" <i>learning how</i> ")	<i>p.602</i>
5) Un apprentissage des causalités et des raisons (" <i>learning why</i> ")	<i>p.603</i>
6) Tableaux des objets et des processus d'apprentissages	<i>p.605</i>
7) L'importance des outils comme objets d'apprentissage dans le développement du processus d'apprentissage.	<i>p.612</i>
8) Apprentissage de l'objet et construction de l'objet d'apprentissage	<i>p.614</i>
9) Les obstacles à l'apprentissage dans la fusion	<i>p.616</i>
III) Apprentissage organisationnel et stratégie	<i>p.621</i>
1) Un apprentissage véritable ?	<i>p.621</i>
2) Apprentissage organisationnel et apprentissage stratégique	<i>p.626</i>
3) La dimension stratégique de l'apprentissage organisationnel : des relations entre le stratégique et l'organisationnel	<i>p.630</i>
4) Contributions de la théorie de la ressource	<i>p.639</i>
IV) Une approche évolutionniste des fusions-acquisitions	
A) Reprise théorique	<i>p.647</i>
A.I) Les processus de variation-sélection-rétention et les routines organisationnelles	<i>p.648</i>
1) La fusion comme source de variation	<i>p.648</i>
2) Les objets de variation-sélection-rétention	<i>p.652</i>
3) Les routines organisationnelles	<i>p.652</i>
4) Routines, histoire et apprentissage	<i>p.653</i>
5) Routines et fonctionnement organisationnel	<i>p.654</i>
6) Routines et changement	<i>p.654</i>
7) Théorie évolutionniste et théorie de l'écologie des populations organisationnelles	<i>p.656</i>
B) Reprise empirique	
B.I) Les processus de variation-sélection-rétention dans la fusion entre Belin et L'Alsacienne	<i>p.657</i>
1) Les objets de variation-sélection-rétention.	<i>p.657</i>
2) La phase de variation	<i>p.658</i>
3) La phase de sélection	<i>p.658</i>
4) Le processus cognitif de sélection	<i>p.659</i>
5) le processus comportemental de sélection	<i>p.663</i>

6) Le processus de rétention	<i>p.665</i>
7) Rétention et désapprentissage	<i>p.666</i>
8) Le processus de variation-sélection-rétention : changements incrémentaux et mutations organisationnelles	<i>p.667</i>
9) Changement incrémental et nouveauté	<i>p.667</i>
10) Changement brusque et nouveauté	<i>p.669</i>
11) Une nouvelle organisation optimale ?	<i>p.671</i>
Conclusion du chapitre	<i>p.673</i>
CONCLUSION GENERALE	<i>p.676</i>
BIBLIOGRAPHIE	<i>p.691</i>
TABLE DES MATIERES DETAILLEE	<i>p.712</i>

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

TABLEAUX

REVUE DE LITTERATURE

Tableau 1 : Définitions de l'apprentissage organisationnel	p.36
Tableau 2 : Configurations d'apprentissage	p.38
Tableau 3 : Adaptation et apprentissage	p.62

ETUDES DE CAS PILOTES

Tableau 4 : Thèmes abordés lors des entretiens pilotes (1)	p.172
Tableau 5 : Thèmes abordés lors des entretiens pilotes (2)	p.173
Tableau 6 : Répartition des tâches entre Matra et Marconi	p.182
Tableau 7 : Leçons des entretiens pilotes	p.200

LA FUSION ENTRE BELIN ET L'ALSACIENNE

Tableau 8 : Le marché des biscuits sucrés	p.222
Tableau 9 : Répartition des ventes de Belin	p.226
Tableau 10 : Parts de marché des marques de biscuits sucrés (octobre 1995)	p.235

METHODOLOGIE

Tableau 11 : Approches hypothético-déductives et constructivistes	p.250
Tableau 12 : Questions de recherche	p.264
Tableau 13 : Nombre d'entretiens conduits	p.284
Tableau 14 : Questions générales abordées lors des entretiens	p.287
Tableau 15 : Thèmes abordés lors des chantiers de fusion	p.288
Tableau 16 : Thèmes abordés lors de la mise en œuvre des recommandations	p.289
Tableau 17 : Thèmes abordés lors du démarrage de la nouvelle entité	p.290
Tableau 18 : Exemple de questions abordées dans un entretien	p.291

SYNTHESES ET PERSPECTIVES

Tableau 19 : Objets et processus d'apprentissage dans la fonction commerciale	p.606
Tableau 20 : Objets et processus d'apprentissage dans l'ADMC	p.607
Tableau 21 : Objets et processus d'apprentissage dans les MDD	p.607
Tableau 22 : Objets et processus d'apprentissage dans le Merchandising	p.607
Tableau 23 : Objets et processus d'apprentissage dans le Trade Marketing	p.608
Tableau 24 : Objets et processus d'apprentissage dans la fonction Marketing	p.608
Tableau 25 : Objets et processus d'apprentissage dans les applications Marketing	p.608
Tableau 26 : Objets et processus d'apprentissage dans la fonction R&D	p.609
Tableau 27 : Objets et processus d'apprentissage dans la productivité et la qualité en R&D	p.609
Tableau 28 : Objets et processus d'apprentissage dans la gestion de la production	p.610
Tableau 29 : Objets et processus d'apprentissage dans la planification des usines	p.610
Tableau 30 : Objets et processus d'apprentissage dans la logistique	p.611
Tableau 31 : Objets et processus d'apprentissage dans la gestion des ressources humaines	p.611
Tableau 32 : Objets et processus d'apprentissage concernant les entreprises dans leur ensemble	p.611
Tableau 33 : Théories évolutionnistes et modes de combinaison	p.651

FIGURES

REVUE DE LITTERATURE

Figure 1 : Apprentissage et environnement	p.40
Figure 2 : Configurations d'apprentissage et modalités d'apprentissage	p.44
Figure 3 : Agents et processus d'apprentissage	p.74
Figure 4 : Connaissance tacite et articulation	p.90
Figure 5 : Type de connaissance et mode de conversion	p.98
Figure 6 : Processus, objets d'apprentissage et type de connaissance	p.106
Figure 7 : Autonomie organisationnelle et indépendance stratégique	p.125
Figure 8 : Degré d'intégration et type de rapprochement	p.130
Figure 9 : Distance culturelle et intégration	p.135
Figure 10 : Culture de l'acquis et culture de l'acqureur	p.138
Figure 11 : Culture et type d'intégration	p.139
Figure 12 : Différenciation culturelle et intégration organisationnelle	p.140
Figure 13 : Changement chez l'acquis et chez l'acqureur	p.141
Figure 14 : Evaluation des type d'intégration	p.143
Figure 15 : Le cube de Buono et Bowditch	p.147
Figure 16 : Le processus d'acquisition et d'intégration	p.153
Figure 17 : Intégration et combinaison des connaissances	p.157
Figure 18 : Modes de rapprochement et combinaison des savoir-faire	p.158

ETUDES DE CAS PILOTES

Figure 19 : Plan de travail	p.170
------------------------------------	-------

PROBLEMATIQUE ET PROGRAMME DE RECHERCHE

Figure 20 : Plan de recherche (1)	p.213
Figure 21 : Plan de recherche (2)	p.215
Figure 22 : Modes de combinaison des compétences	p.217

LA FUSION ENTRE BELIN ET L'ALSACIENNE

Figure 23 : Positionnement des produits Belin	p.229
--	-------

METHODOLOGIE

Figure 24 : Corpus théoriques utilisés	p.261
Figure 25 : Démarche de recherche	p.262
Figure 26 : Démarche méthodologique détaillée	p.304

UN APPRENTISSAGE A DOMINANTE COGNITIVE : LES CHANTIERS DE FUSION

Figure 27 : Evaluation des chantiers	p.315
Figure 28 : Evaluation des chantiers après priorisation	p.316
Figure 29 : Organisation de la planification des usines	p.396
Figure 30 : Activités des logiciels de gestion de production	p.400

Figure 31 : Organisation recommandée pour la planification des usines	p.409
Figure 32 : Apprentissage dans les chantiers et différences organisationnelles	p.433
Figure 33 : Les chantiers comme espace d'interaction et de conversation	p.450
Figure 34 : Modalités de fonctionnement des chantiers dans une fusion	p.455

UN APPRENTISSAGE A DOMINANTE COMPORTEMENTALE : LA MISE EN OEUVRE DES RECOMMANDATIONS

Figure 35 : Chronologie de la fusion et types d'apprentissage	p.484
Figure 36 : Changement comportemental et changement cognitif	p.489
Figure 37 : Changement comportemental, changement cognitif et types d'apprentissage (1)	p.491
Figure 38 : Apprentissage et expérimentation	p.494
Figure 39 : Changement comportemental, changement cognitif et types d'apprentissage (2)	p.496
Figure 40 : Un apprentissage inter-sites	p.512
Figure 41 : Sources et modes de socialisation	p.533

SYNTHESES ET PERSPECTIVES

Figure 42 : Types d'apprentissage et nature des connaissances	p.586
Figure 43 : Processus et objets d'apprentissage	p.605
Figure 44 : Les relations entre les processus et les objets d'apprentissage	p.616
Figure 45 : L'apprentissage de l'individuel au collectif	p.628
Figure 46 : L'apprentissage du collectif à l'individuel	p.629
Figure 47 : L'apprentissage comme ajustement des dimensions collectives et individuelles	p.629
Figure 48 : Les apports de Belin et de L'Alsacienne à la nouvelle entité	p.646

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Nous avons choisi, dans ce travail, d'analyser les phénomènes d'apprentissage organisationnel et de partage de compétences à l'occasion d'une fusion-acquisition entre deux entreprises biscuitières.

L'apprentissage organisationnel ?

L'apprentissage organisationnel, notion de nature plutôt académique et l'organisation apprenante, figure plus managériale de la première, ont reçu, comme le remarque Koenig (1996, 1997), beaucoup d'attention de la part des chercheurs et des praticiens depuis une vingtaine d'années. Cet intérêt s'explique aisément si l'on comprend l'apprentissage comme un facteur contribuant à la compétitivité des entreprises et facilitant leur réorientation stratégique. L'apprentissage, quand il s'exprime au sein d'une entreprise, peut en effet se prévaloir de nombreuses qualités permettant à la fois à l'entreprise de mieux s'adapter à son environnement et aussi de se transformer en améliorant son fonctionnement interne.

L'apprentissage organisationnel peut ainsi être abordé selon la perspective assez classique de l'adaptation. C'est en effet un des principes de la stratégie : l'entreprise doit savoir s'adapter à son environnement externe et suivre son évolution sous peine de disparaître. On reconnaît là l'un des thèmes majeurs de la théorie de la contingence. Cette approche, déjà ancienne, demeure cependant d'actualité. Les entreprises ont besoin plus que jamais de maîtriser des environnements turbulents et complexes et de prendre en compte l'émergence incessante de nouveaux concurrents, de nouvelles technologies ou de nouveaux marchés. Dans des environnements "hyperconcurrentiels" où les avantages acquis sont de moins en moins durables, la faculté de s'adapter demeure donc une des qualités majeures des entreprises. Le besoin d'apprentissage se révèle alors impérieux, comme le note Koenig (1997).

Mais cette vision de l'apprentissage organisationnel comme adaptation ne suffit sans doute pas à en saisir toute la pertinence. En effet, il est apparu depuis les années 80 que la compétitivité des entreprises ne passe pas seulement par un bon positionnement ou par la maîtrise des relations avec les différents partenaires de la filière économique mais qu'elle nécessite aussi que les entreprises travaillent sur elles-mêmes et améliorent leur gestion et

leurs pratiques managériales. La différence sur les concurrents peut en effet reposer aussi sur la bonne maîtrise des modes de gestion interne et l'optimisation des processus organisationnels. C'est sans doute dans ce cadre que s'inscrivent les démarches de recherche de qualité totale, de reconfiguration des processus, de développement de la flexibilité, de meilleure utilisation des savoirs de l'entreprise et aussi d'apprentissage organisationnel. Ce dernier se donne en effet comme un moyen pour l'entreprise de travailler sur elle-même, de détecter et de corriger ses erreurs passées ou ses dysfonctionnements et aussi de capitaliser, de mobiliser et de diffuser les expériences et les connaissances acquises. La notion d'apprentissage organisationnel exprime donc que l'entreprise doit réactualiser sans cesse ses comportements, ses savoirs et ses compétences afin de faire face à ses concurrents. L'entreprise est ainsi comprise dans cette perspective comme un corpus de savoirs et de savoir-faire qu'il faut gérer et développer au mieux.

Mais l'apprentissage organisationnel constitue peut-être un peu plus qu'un outil de management parmi d'autres mis à la disposition des entreprises pour améliorer leur position concurrentielle. C'est sans doute ce que veut montrer Argyris (1996) lorsqu'il pose que l'apprentissage organisationnel doit être compris comme une théorie compréhensive du management, comme une "méta-théorie" englobant la plupart des démarches d'adaptation à l'environnement et de recherche d'efficience interne mentionnées ci-dessus. C'est sans doute cette complexité qui explique pourquoi l'apprentissage organisationnel constitue une notion si difficile à analyser et à mettre en pratique.

Cette difficulté à appréhender l'apprentissage organisationnel est par ailleurs renforcée par la multiplicité des champs disciplinaires auxquels cette notion se réfère, on peut citer par exemple la psychologie, la philosophie, la linguistique ou les sciences de l'éducation et de la communication. La nature composite de l'apprentissage organisationnel tient aussi à sa proximité avec des thèmes tels que le changement organisationnel, l'innovation, les démarches d'amélioration de la qualité, de développement de la créativité ou le transfert de technologie.

Tout cela ne facilite donc pas la tâche du chercheur et soulève de nombreux problèmes. En premier lieu, il semble bien difficile d'appréhender empiriquement l'apprentissage organisationnel dans la mesure où sa réalité apparaît souvent comme reconstruite ou induite à partir de changements organisationnels qui en constitueraient les signes visibles et qui, parce qu'ils sont jugés positifs pour l'organisation, acquièrent la dénomination valorisante

d'apprentissage organisationnel. Aussi n'est-il sans doute pas abusif de voir dans l'apprentissage organisationnel une lecture idéologiquement positive du changement organisationnel. La question de la dimension plus ou moins métaphorique de l'apprentissage organisationnel s'impose elle aussi. Celui-ci n'est-il qu'une généralisation organisationnelle des apprentissages individuels ou alors peut-on légitimement poser qu'une organisation, dans sa totalité, apprend ? Il apparaît aussi indispensable de se poser la question des objets d'apprentissage : que peut bien apprendre une organisation et selon quels processus ? Ce sont ces diverses interrogations qui ont structuré notre démarche et notre recherche.

Généalogie de la recherche et introduction au sujet

La difficulté à définir et à analyser l'apprentissage organisationnel s'avérait particulièrement stimulante pour le chercheur en management que nous souhaitons être. Etudiant en sciences de gestion après avoir réalisé des études de philosophie, destiné à enseigner et à faire de la recherche, notre intérêt pour le thème de l'apprentissage et de la transmission du savoir et des connaissances était déjà vif. Il s'est trouvé renforcé par l'essor et le développement, à la fin des années 80 et au début des années 90, des études consacrées à l'apprentissage organisationnel. Sans nous livrer à une étude historiographique, ce qui serait sans doute assez intéressant par ailleurs, rappelons seulement deux références fortes qui ont permis de faire le point théorique sur la notion : d'une part, aux Etats-Unis, le numéro spécial d'*Organization Science* de 1991 qui rassemble dans une seule livraison des textes de March, Simon, Weick, Cohen et Levinthal et d'autre part, en France et un peu plus tardivement, en 1994, le numéro spécial de la *Revue Française de Gestion*. Et nous n'évoquons pas ici, nous le ferons dans notre revue de littérature, les nombreux travaux de nature théorique et les recherches empiriques consacrées à l'apprentissage organisationnel. Il faut aussi mentionner les approches intégrant des préoccupations managériales comme celles réalisées par Senge ou même par Argyris.

Le foisonnement de travaux consacrés à l'apprentissage organisationnel, leur diversité, la combinaison de considérations théoriques et managériales nous ont donc amenés¹ à considérer que cette notion ne constituait pas une fiction (ou pas seulement) et que l'intérêt qu'elle suscitait ne relevait pas uniquement de la mode. Nous avons dès lors décidé de consacrer notre thèse à l'apprentissage organisationnel. Cela nous a d'abord conduits à

¹ Nous signalons au lecteur que nous n'utiliserons pas dans ce travail le pluriel de modestie et qu'en conséquence, nous avons choisi d'accorder les adjectifs et les participes passés.

dresser une cartographie des études traitant de cette notion, à les mettre en perspective puis à approfondir nos recherches en effectuant une étude empirique..

Dans cette recherche empirique, face aux difficultés inhérentes à l'analyse de la notion et en raison des nombreux travaux déjà effectués, nous avons choisi d'aborder l'apprentissage organisationnel sous angle un peu particulier et qui, peut-être, ne facilite pas les choses. Nous avons en effet pris le parti d'étudier l'apprentissage organisationnel sous la forme du partage de connaissances et de savoir-faire pouvant se produire à l'occasion d'une fusion entre deux entreprises. Plus précisément, il s'agira de montrer dans ce travail comment, dans le cadre d'une fusion, une entreprise peut apprendre d'une autre, c'est-à-dire comment des compétences diverses, technologiques, commerciales, informatiques, managériales peuvent être transférées ou partagées puis diffusées et institutionnalisées dans la nouvelle entité résultant de la fusion.

Nous sommes conscients qu'en adoptant cette posture, nous superposons à la complexité de la notion d'apprentissage organisationnel celle de l'intégration, physique, stratégique, sociale, culturelle, humaine des entreprises engagées dans le rapprochement. Mais nous considérons aussi que cette approche constitue une configuration intéressante qui permet par ailleurs d'aborder un sujet d'actualité. De plus, dans cette perspective, nous n'abandonnons pas la notion d'adaptation puisqu'il s'agira pour les entreprises engagées dans la fusion à la fois de s'adapter l'une à l'autre et aussi de mieux composer avec leur environnement. Nous ne délaissions pas non plus l'idée de détection et de correction d'erreurs puisque le rapprochement entre les entreprises sera compris ici comme le moyen de repérer certains dysfonctionnements et d'améliorer les processus et les pratiques au sein de la nouvelle entité résultant de la fusion.

Apprentissage organisationnel et ... fusions-acquisitions

Analyser l'apprentissage organisationnel à l'occasion des fusions-acquisitions pourrait certes surprendre puisque ces opérations, si nombreuses aujourd'hui, visent en premier lieu, en raison de la mondialisation de l'économie, à acquérir une "taille critique", à accroître leurs parts de marché et à réaliser des économies d'échelle permettant d'obtenir des prix plus compétitifs et des pressions plus importantes sur les fournisseurs ou les clients. Cependant, si l'on n'a jamais célébré autant de " mariages" (que nous n'avons pas l'intention de recenser ici), beaucoup s'interrogent encore sur la manière de conduire ces opérations puisqu'il semblerait que plus d'un rapprochement sur deux soit considéré comme détruisant de la

valeur (*Le Monde*, 18 mai 1999, article de Martine Laronche). Pour beaucoup d'experts, les fusions-acquisitions ne tiennent donc pas toutes leurs promesses. L'ajout des parts de marché ou des capacités de production ne signifie pas nécessairement que la nouvelle activité deviendra plus rentable mais il est à peu près certain que l'organisation résultant de la fusion sera difficile à gérer en raison de sa complexité nouvelle.

Le taux assez élevé de déconvenues rencontrées dans les rapprochements d'entreprises s'explique souvent par l'imprécision des objectifs stratégiques de ces opérations. Mais les échecs sont aussi souvent causés, beaucoup s'accordent à le reconnaître, par un processus d'intégration mal conduit ainsi que par une mauvaise appréciation des différences organisationnelles et culturelles entre les entreprises concernées. Beaucoup de dirigeants, une fois la négociation achevée, ne portent pas nécessairement une grande attention aux diverses modalités de rapprochement organisationnel. Mais ce n'est pas tout de prévoir des synergies à l'occasion d'un rapprochement, encore faut-il les mettre en œuvre. Or, il y a comme un désenchantement dès qu'il s'agit de passer au rapprochement effectif des équipes. Aussi il n'est sans doute pas inutile d'accorder un peu d'intérêt aux formes de rapprochement opérationnel entre les entreprises et aux divers processus d'intégration. Dans ce travail, nous envisageons donc de porter une attention assez précise aux modalités d'intégration et aux transferts ou aux partages de compétences entre les entreprises engagées dans une fusion. Notre approche consistera plus particulièrement à analyser les processus d'intégration comme une forme possible d'apprentissage entre deux organisations. Comprendre l'intégration comme un apprentissage constitue sans doute un moyen de réaliser des synergies de croissance et donc de dépasser les seuls objectifs de partage et de réduction de coûts. Dans cette perspective, les différences organisationnelles et culturelles seront considérées, certes comme des difficultés mais aussi comme une richesse potentielle permettant de créer, à condition de bien piloter le rapprochement et la combinaison de ces différences, une nouvelle entité plus performante.

Programme des chapitres

Ce travail débutera par une revue de littérature consacrée à l'apprentissage organisationnel et aux fusions-acquisitions. L'apprentissage organisationnel sera ici analysé en fonction des différents processus, des sujets d'apprentissage et de la nature de leur objet. Nous distinguerons plus particulièrement une approche comportementale et une approche cognitive de l'apprentissage, cette partition nous semblant structurer assez nettement le

champ des études traitant de cette question. Les fusions-acquisitions seront, elles, analysées selon l'angle de la mise en œuvre et du processus d'intégration. Nous nous attacherons plus particulièrement aux questions "*organizational*" et de "*cultural fit*" et à l'importance des processus de socialisation et d'acculturation. Et nous essaierons de montrer que la problématique de l'apprentissage organisationnel peut se combiner avec celle de l'intégration de deux entreprises.

Cette revue de littérature nous permettra de dégager quelques axes de recherche. Avant de les préciser, nous présenterons quelques études pilotes réalisées dans diverses entreprises ayant réalisé des fusions-acquisitions. Cet affinement empirique de nos premiers travaux théoriques nous permettra de définir avec plus de précision notre problématique et notre programme de recherche.

Puis nous présenterons le cas que nous avons choisi d'analyser plus en profondeur. Notre recherche s'est en effet concentrée sur l'étude d'un unique cas de fusion-acquisition, celui du rapprochement entre Belin et L'Alsacienne. Nous avons en effet pris le parti de suivre et d'étudier au plus près la démarche d'intégration et les processus d'apprentissage qui se sont produits. Nous présenterons donc la méthodologie employée dans notre étude de cas. Après nous être inscrits dans les perspectives de recherche proposées par quelques auteurs de référence, nous présenterons la démarche que nous avons suivie dans le recueil et l'analyse de données.

Puis nous passerons à l'analyse empirique proprement dite. Nous présenterons, dans un premier temps, les deux entreprises, leur profil stratégique, leurs différences majeures et leurs similitudes. Nous expliquerons aussi les raisons qui ont conduit à la fusion ainsi que les principes qui ont réglé le rapprochement opérationnel des deux entités.

Dans l'étude de la fusion, nous distinguerons principalement deux phases :

Nous exposerons, d'une part, notre analyse des travaux des équipes créées pour préparer le rapprochement organisationnel des deux entreprises et pour déterminer le profil organisationnel de la future entité. Ces "*chantiers de fusion*" ont en effet systématiquement comparé les deux organisations, leurs procédures, les outils utilisés, les pratiques mises en œuvre, les perspectives propres à chaque service. Ce travail a permis de déterminer les

compétences propres à chaque entreprise, d'expliciter de nombreux savoirs et de mieux connaître les fonctionnements organisationnels. Ces chantiers de fusion ont ensuite établi des recommandations qu'ils ont présentées à la direction de la nouvelle entité. Nous qualifierons cette période de phase d'apprentissage à dominante cognitive.

Nous présenterons d'autre part la phase de mise en œuvre des recommandations établies par les chantiers de fusion. Ce sera là ce que nous appellerons une phase d'apprentissage à dominante comportementale dans la mesure où il s'agira de traduire, dans la pratique et les comportements, les travaux "cognitifs" effectués lors de la première phase. Nous montrerons comment les recommandations ont été suivies, quelles distorsions elles ont pu subir et selon quels processus. Nous identifierons à cette occasion plusieurs modes d'apprentissage et nous repérerons aussi quelques obstacles au processus de partages de compétences. Nous proposerons, de plus, un modèle combinant l'apprentissage à dominante comportementale et l'apprentissage à dominante cognitive.

Enfin, dans une troisième partie, nous ferons la synthèse des résultats : nous tenterons de discerner pour chaque service étudié, les processus d'apprentissage ayant eu lieu, les sujets et les objets d'apprentissage leur correspondant. Nous essaierons aussi d'évaluer la portée organisationnelle et stratégique des apprentissages identifiés et nous examinerons la question du lien entre les dimensions organisationnelles et stratégiques de l'apprentissage en nous appuyant sur le cadre d'analyse proposé par la théorie de la ressource. Enfin, nous proposerons une relecture de la fusion à la lumière des théories évolutionnistes et nous mettrons en relation les phénomènes d'apprentissage avec la sélection et la rétention de pratiques nouvelles.

La conclusion s'efforcera de dégager quelques implications managériales de notre étude et d'ouvrir de nouvelles pistes de recherche permettant d'approfondir et de compléter notre travail.

Nous entendons donc décrire ici, de façon concrète, certains phénomènes d'apprentissage organisationnel et cela dans un contexte bien particulier, celui d'une fusion entre deux entreprises. Cette approche devrait nous permettre à la fois de mieux comprendre les processus d'apprentissage, les sujets et les objets d'apprentissage. Nous essaierons de mettre en relation ces trois notions. Par ailleurs, ce travail devrait aussi nous permettre d'analyser

les rapprochements organisationnels que sont les fusions comme des occasions d'apprentissage qui, bien pilotées, peuvent faciliter l'intégration et peut-être aussi enrichir l'éventail de connaissances et de compétences de la nouvelle entité résultant de la fusion.

CHAPITRE I

REVUE DE LITTÉRATURE

CHAPITRE I

REVUE DE LITTÉRATURE

A) L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Introduction

Une notion dépendante d'autres champs théoriques

Une notion difficile à circonscrire au sein même des études organisationnelles

Une notion difficile à appréhender empiriquement

I) Définitions et configurations de l'apprentissage organisationnel

- 1) Quelques définitions de l'apprentissage organisationnel
- 2) Les configurations d'apprentissage
- 3) L'organisation et son environnement : l'apprentissage comme adaptation
 - 3.1) Quelle adaptation ?
- 4) L'apprentissage comme travail de l'organisation sur elle-même
 - 4.1) Le déclencheur d'apprentissage
 - 4.2) L'expérience comme déclencheur d'apprentissage
 - 4.3) L'excès de ressources
 - 4.4) L'erreur ou le décalage entre attentes et résultats comme déclencheur d'apprentissage
 - 4.5) Mauvaise performance ou perception partagée de la mauvaise performance ?
- 5) Apprentissage et performance

II) L'approche behavioriste et l'approche cognitive de l'apprentissage organisationnel

- 1) L'approche behavioriste de l'apprentissage organisationnel
 - 1.1) Apprentissage, routines et changement organisationnel
 - 1.2) Mise en perspective
- 2) L'approche cognitive de l'apprentissage organisationnel
 - 2.1) Approche cognitive et changement dans les processus d'apprentissage organisationnel
 - 2.2) Les niveaux d'apprentissage
 - 2.2.1) *L'apprentissage à simple boucle*
 - 2.2.2) *L'apprentissage à double boucle*
 - 2.2.3) *Le désapprentissage*
 - 2.2.4) *Apprentissage et nature du changement organisationnel*
 - 2.2.5) *Apprentissage à simple et à double boucles : une distinction pertinente ?*
 - 2.2.6) *Un troisième d'apprentissage : le deutero learning*

Conclusion

III) Le sujet d'apprentissage

- 1) Apprentissage individuel, apprentissage collectif et apprentissage organisationnel

- 1.1) L'individu apprenant dans l'organisation
 - 1.1.1) *Diversité des individus et richesses des apprentissages*

2) L'organisationnel de l'apprentissage

- 2.1) La dimension sociale et collective de l'apprentissage
- 2.2) Apprentissage organisationnel et connexionisme
- 2.3) La mémoire organisationnelle
 - 2.3.1) *Mémoire organisationnelle, apprentissage et désapprentissage*

3) Un autre sujet d'apprentissage : la population d'entreprises

IV) Les contenus d'apprentissage et les processus correspondants

1) L'organisationnel de l'apprentissage et les objets d'apprentissage

- 1.1) Connaissances explicites et connaissances tacites
- 1.2) Connaissance tacite individuelle et connaissance tacite collective
- 1.3) Tacite de la connaissance et articulation
 - 1.3.1) *Le tacite comme de l'explicite à venir*
 - 1.3.2) *Le tacite comme ce qui résiste à l'explicitation*
- 1.4) Type de connaissance et conversion de connaissance
 - 1.4.1) *La combinaison*
 - 1.4.2) *L'extériorisation*
 - 1.4.3) *La socialisation*
 - 1.4.4) *L'intériorisation*

2) L'apprentissage à dominante cognitive et l'apprentissage à dominante comportementale

- 2.1) L'apprentissage à dominante cognitive
- 2.2) L'apprentissage à dominante comportementale

3) Les barrières à l'apprentissage organisationnel

- 3.1) Une classification des obstacles à l'apprentissage organisationnel

Conclusion

V) Configuration inter-organisationnelle et apprentissage

1) Les alliances

2) Les fusions-acquisitions

Conclusion

B) LES FUSIONS-ACQUISITIONS

I) Les différents types de fusions-acquisitions

1) Fusions-acquisitions de diversification liée et synergies

2) Type de fusions-acquisitions et performance

II) La mise en œuvre des fusions-acquisitions

1) La classification de Napier

2) La classification de Haspeslagh et Jemison

III) L'intégration organisationnelle dans les fusions-acquisitions

- 1) Fusions-acquisitions et changement organisationnel
- 2) Quelques variables à prendre en compte dans l'intégration
- 3) La notion de compatibilité organisationnelle et culturelle
- 4) La rencontre des cultures dans les fusions-acquisitions
 - 4.1) Fusion amicale ou acquisition hostile ?
- 5) L'intégration culturelle
- 6) Les typologies d'intégration
 - 6.1) La classification de Marks et Mirvis
 - 6.2) La classification de Cartwright et Cooper
 - 6.3) La classification de Bastien et Van de Ven
 - 6.4) Le diagramme de Buono et Bowditch

IV) Le processus d'intégration

- 1) Les étapes du processus

V) Fusions-acquisitions et apprentissage

- 1) L'apprentissage stratégique
- 2) L'apprentissage organisationnel
 - 2.1) Les obstacles à l'apprentissage
- 3) L'apprentissage culturel dans les fusions-acquisitions
- 4) Les différences organisationnelles et culturelles : obstacles ou déclencheur d'apprentissage ?
- 5) L'apprentissage du management des fusions-acquisitions

Conclusion

C) ORIENTATIONS DE RECHERCHE

A) L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Introduction

Si l'on s'en tient au grand nombre d'études directement consacrées à l'apprentissage organisationnel, il paraît légitime aujourd'hui de considérer l'apprentissage organisationnel comme un objet majeur des études organisationnelles trouvant sa place à côté d'autres grands thèmes de recherche comme le changement organisationnel, l'innovation ou le transfert de technologie. Et dans une perspective plus managériale, l'apprentissage organisationnel peut être conçu comme un facteur essentiel déterminant la compétitivité de l'entreprise lui permettant de distancer ses concurrents.

La complexité de l'environnement et la nécessité de bonnes capacités d'adaptation expliquent sans doute cet intérêt pour l'apprentissage organisationnel. Huber (1984) souligne que les entreprises doivent maîtriser des environnements toujours plus turbulents, où les relations causales sont toujours plus nombreuses et plus complexes (Koenig, 1997). Par ailleurs, comme le remarquent Dodgson (1993) et Midler (1990), l'essor de la notion d'apprentissage est parallèle au développement de nouveaux modèles industriels, en particulier le modèle japonais et renvoie à l'émergence de modes d'organisation fondés sur la flexibilité, le fonctionnement en réseau ou la qualité totale (Kim, 1990). Il semble aussi qu'aujourd'hui, la compétitivité de l'entreprise ne passe plus seulement, comme dans le modèle développé par Porter, par une bonne maîtrise des relations avec les différents partenaires de la filière économique mais qu'elle exige un travail de l'organisation sur elle-même, sur ses succès et ses échecs, sur ses compétences et ses connaissances. L'entreprise idéale serait dès lors une "organisation apprenante" (Senge, 1990). L'apprentissage serait un facteur déterminant de la réorientation stratégique (Prahalad et Bettis, 1986; Lant, Milliken et Batra, 1992) et de la compétitivité de l'entreprise (Prahalad et Hamel, 1990). La question est alors de savoir comment consolider les divers apprentissages qui ont lieu dans l'organisation pour que celle-ci devienne véritablement apprenante et qu'elle renforce sa position concurrentielle.

Ces diverses réflexions expliquent les grandes orientations de la littérature consacrée à l'apprentissage organisationnel. D'une part, des travaux de nature peut-être plus académique traitant essentiellement des processus d'apprentissage. Ces études sont généralement théoriques et lorsqu'elles sont empiriques, elles demeurent essentiellement descriptives. D'autre part, il existe un pan important de la littérature, de nature peut-être

plus managériale, consacré à "l'entreprise apprenante". Ces travaux se veulent plus prescriptifs et s'efforcent de dégager des méthodes et des règles applicables par l'entreprise afin de faciliter les processus d'apprentissage et, au final, d'améliorer les résultats de l'entreprise et sa position concurrentielle.

Pourtant, au delà de l'indéniable succès du thème de l'apprentissage organisationnel que ce soit dans la littérature académique ou managériale, il faut bien avouer que la notion d'apprentissage organisationnel demeure encore problématique et difficile à définir. Et cela pour quelques raisons essentielles que nous présentons rapidement maintenant.

Une notion "dépendante" d'autres champs théoriques

La notion d'apprentissage organisationnel se situe à la confluence de nombreux champs d'études. Elle est particulièrement redevable aux travaux portant sur la psychologie de l'apprentissage individuel. Elle est aussi influencée par la psychologie sociale et aujourd'hui par les sciences cognitives qui connaissent un essor important. Tout cela contribue à multiplier les perspectives, les angles d'approche si bien qu'il apparaît difficile d'acquérir une vue suffisamment synthétique des champs théoriques. La littérature est, en effet, diverse, abondante et il s'avère difficile d'unifier ou même de comparer les différentes approches. Si parfois les oppositions ou les rapprochements apparaissent suffisamment nets, il arrive souvent que les niveaux d'explication et les théories sous-jacentes n'aient en commun que le mot même d'apprentissage. Vouloir rapprocher ou comparer autant de perspectives peut apparaître inutile et vain. Nous n'avons pas pour ambition ici de faire une somme des travaux, de combiner leur résultats et d'arriver à un grand tableau synchrétique. Kœnig (1997) reconnaît ainsi qu'il est sans doute impossible de produire une véritable synthèse des recherches consacrées à l'apprentissage organisationnel sans réduire et fausser leur diversité. Partant des travaux sur l'apprentissage organisationnel, nous essaierons donc simplement de rattacher telle ou telle position à tel ou tel grand champ théorique. Nous tenterons tout au plus de dresser une géographie raisonnée des différentes conceptions de l'apprentissage organisationnel et de repérer les thèmes principaux organisant l'espace de la réflexion se déployant autour de cette notion.

Une notion difficile à circonscrire au sein même des études organisationnelles

Nous avons évoqué la dépendance théorique de la notion d'apprentissage organisationnel. Il faut aussi souligner que cette notion s'est construite à partir de grands thèmes structurant

les études organisationnelles, que ce soient les théories de l'innovation, de la prise de décision ou du changement dans l'organisation. L'apprentissage organisationnel essaie de se démarquer de ces thèmes tout en les utilisant et en s'appuyant sur leurs résultats. Il ne s'agit pas pour nous de faire état des similitudes ou des différences entre tous ces travaux et de nous livrer à une comparaison systématique, projet qui serait, là encore, dantesque. Nous nous contenterons d'évoquer certaines proximités et certains contrastes lorsque notre recherche l'exigera.

Une notion difficile à appréhender empiriquement

Une des difficultés majeures de l'apprentissage organisationnel est qu'il est difficile à appréhender empiriquement. Ou bien on le perçoit de manière indirecte, par ses résultats. Ce qui est appréhendé est alors plus le résultat de l'apprentissage. Ou bien on étudie le processus d'apprentissage mais il est souvent difficile de le distinguer du simple changement. L'idéal est bien sûr de relier un processus de changement intentionnel et organisé à une amélioration des résultats de l'organisation. Mais comme nous le verrons, tout cela n'est pas si simple : une amélioration des performances ne constitue sans doute pas un signe déterminant pour conclure à un apprentissage, tant elle peut résulter de causes multiples difficiles à identifier et à évaluer. Cependant, on peut estimer qu'un changement organisé dans le comportement d'une entreprise, facilement observable, résulte d'un processus d'apprentissage. Le changement de l'action organisationnelle traduirait alors une pensée sous-jacente nouvelle et reflétant un apprentissage. Mais comme nous le verrons, il n'est pas évident qu'un changement organisationnel, fut-il positif, traduise un processus d'apprentissage.

Par ailleurs, nous essaierons de montrer que le processus d'apprentissage peut être réel sans pour autant se concrétiser par une amélioration des performances de l'organisation ou même par une modification de son comportement. Le changement du comportement organisationnel peut, en effet, être inhibé par des phénomènes de pouvoir qui stérilisent l'apprentissage. De plus, il peut très bien y avoir processus d'apprentissage mais un processus qui aboutit à la production de connaissances fausses !

Sans rentrer dans le vif du sujet, nous voulons montrer ici que les liens entre apprentissage et changement nous apparaissent complexes et qu'il est difficile en particulier d'établir des relations de causalité.

Notons cependant que les études empiriques de processus d'apprentissage organisationnel sont aujourd'hui plus nombreuses et contribuent grandement à la compréhension de la notion. Il y a quelques années, des chercheurs comme Huber (1991) ou Levitt et March (1988) soulignaient le faible nombre d'études empiriques et le caractère non cumulatif de leurs résultats. Fiol et Lyles (1985), repris par Weick (1991) notaient bien que le programme fixé par le texte fondateur de Cangelosi et Dill (1965) sur l'apprentissage organisationnel n'était pas rempli, que les terminologies, les conceptions et les objectifs divergeaient encore beaucoup trop. Sans se prononcer sur la nécessité d'un alignement des réflexions et des terminologies, il semble cependant qu'aujourd'hui on puisse parler d'une certaine consolidation des travaux des uns et des autres. En témoigne l'apparition d'articles rétrospectifs et organisateurs du champ théorique dont celui de Miner et Mézias (1996) constitue un bel exemple. Et après de nombreuses recherches théoriques, des travaux empiriques se développent et cela généralement dans le cadre d'études de cas ou de travaux longitudinaux qui permettent de mieux percevoir les processus et leurs invariants. Il serait d'ailleurs intéressant d'en comparer les résultats. L'accumulation de telles recherches pourrait peut-être donner lieu à des recherches de nature plus quantitatives construites autour de questionnaires élaborés à partir des différents résultats et permettrait de vérifier ou d'infirmer les hypothèses construites, selon la méthode mise en avant par Eisenhardt (1989).

Dans la revue de littérature que nous allons présenter ici, nous entendons donc mettre en perspective critique les différentes approches de l'apprentissage organisationnel, faire en quelque sorte une cartographie du paysage en présentant les grandes configurations d'apprentissage. Nous nous appuierons sur la distinction désormais classique, mais peut-être aussi réductrice ou en tout cas insuffisante, entre apprentissage cognitif et apprentissage comportemental. Nous essaierons aussi de mettre en rapport les analyses sur le processus d'apprentissage (comment apprend une organisation ?) avec celles portant sur le sujet d'apprentissage (qui apprend ? Qu'est-ce qui est organisationnel dans l'apprentissage ?) et celles plus récentes traitant de l'objet d'apprentissage (qu'est ce qui est appris ? Quelles sont les caractéristiques de ce qui est appris ?). Nous entendons donc montrer, au delà de la présentation des travaux majeurs combien l'étude des processus est indissociable de celle des contenus et des sujets d'apprentissage.

I) Définitions et configurations de l'apprentissage organisationnel

Les définitions de l'apprentissage organisationnel sont aujourd'hui pratiquement aussi nombreuses que les travaux qui lui sont consacrés. Il est donc impossible de les recenser toutes ni même de vouloir les condenser en une seule définition complète et unitaire. Comme le remarquent Miner et Mezias (1996) les définitions expriment souvent des approches théoriques et des visions de l'entreprise très différentes. Adopter une approche unitaire reviendrait à gommer des différences ou des oppositions qui justement permettent de mieux comprendre la notion et d'en saisir les enjeux.

Proposons donc quelques approches et définitions dont la diversité permettra de saisir le complexité de la notion.

L'apprentissage est généralement compris ou comme un ajustement du comportement de l'organisation en réponse aux modifications de l'environnement ou comme une démarche d'essais et d'erreurs permettant de corriger le comportement de l'entreprise. Il peut aussi être compris comme une transformation du corpus de connaissances organisationnelles ou comme une interaction entre individus au sein de l'organisation. L'accent peut alors être mis sur le processus (amélioration par répétition d'une action organisationnelle, imitation, innovation organisationnelle, réflexion sur les modes d'action, interaction, socialisation, et mémorisation). Certains auteurs comme Charrue (1991, 1995), Midler (1990) ou Brown et Duguid (1991) s'attachent aussi aux rythmes des apprentissages dans l'entreprise et à leur lieu de développement (service, division, communauté de pratiques...). Nous livrons ici quelques définitions qui n'ont rien d'exhaustif mais qui visent à montrer la diversité des approches. Dans ces définitions, l'accent peut aussi être mis soit sur l'objet d'apprentissage (des informations, des savoirs et savoir-faire, des comportements, des connaissances, des représentations et des structures de représentation, des actions) soit sur le sujet d'apprentissage (l'individu, le groupe, l'organisation entière), soit sur le déclencheur d'apprentissage (erreur, mauvaise performance, innovation, technique nouvelle, changement dans l'environnement de l'entreprise) ou enfin sur l'objectif (efficacité, performance, amélioration des compétences, avantage concurrentiel, survie de l'entreprise).

2) Quelques définitions de l'apprentissage organisationnel

Tableau 1 : Définitions de l'apprentissage organisationnel

AUTEURS	DEFINITIONS DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL
Cyert et March (1963)	Adaptation de l'organisation à son environnement.
Argyris et Schön (1978)	Processus par lequel les membres d'une organisation détectent des "erreurs" et les corrigent en modifiant leur théorie d'action.
Duncan et Weiss (1979)	Connaissances des liens de causalité entre les actions de l'entreprise et les réactions de l'environnement.
Kolb (1984)	Création de savoirs à partir de l'action organisationnelle.
Fiol et Lyles (1985)	Processus d'amélioration des actions grâce à des connaissances nouvelles permettant une compréhension approfondie de l'entreprise et de l'environnement.
Bennis et Nanus (1985)	Moyen par lequel l'organisation accroît son potentiel de survie grâce à sa capacité de négocier les changements de l'environnement.
Levitt et March (1988)	Processus par lequel les organisations codifient les ingénieries du passé et les transforment en routines.
Huber (1991)	Processus par lequel une unité de l'entreprise (personne, service, groupe) acquiert des savoirs potentiellement utiles à l'organisation et grâce auquel l'entreprise élargit son répertoire de comportements possibles.
Garvin (1993)	Processus par lequel une organisation crée, acquiert et transforme ses connaissances et grâce auquel elle modifie ses comportements et ses schèmes d'interprétation, de décision et d'action.
Dodgson (1993)	Processus par lequel les entreprises construisent, développent et organisent leurs connaissances en fonction de leurs actions et de leurs caractéristiques culturelles. Il peut être conçu comme l'acquisition de compétences nouvelles ainsi que comme l'amélioration de compétences existantes.
Weick et Roberts (1993)	Processus par lequel les interactions entre individus sont multipliées et coordonnées.
Ingham (1994)	Processus social d'interactions produisant de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire. L'apprentissage est une démarche cognitive, un processus heuristique de compréhension et de créativité qui opère dans un nouveau schéma de connaissances
Koenig (1994)	Phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences qui modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes.

Nous essaierons d'intégrer dans notre étude les différentes facettes abordées dans ces définitions, sans pour autant prétendre à l'exhaustivité.

Par ailleurs, mentionnons que Huber (1991), dans un article central, repère plusieurs occasions d'apprentissage : l'apprentissage d'une organisation à sa naissance, l'apprentissage par greffe (de personnes ou d'organisations), l'apprentissage par expérience et expérimentation et l'apprentissage par recherche et prospection. De façon parallèle, nous proposons ici trois grandes configurations d'apprentissage. L'apprentissage peut, en effet, être abordé à partir des relations de l'entreprise à son environnement. Il sera alors défini comme une réponse et une adaptation aux évolutions de l'environnement. On peut aussi analyser l'apprentissage organisationnel comme une relation de l'entreprise à elle-même. Cette approche endogène étudie plus spécifiquement les processus d'apprentissage et de développement des savoirs dans l'organisation. Il s'agit de comprendre comment l'organisation repère ses dysfonctionnements, les corrige et capitalise ses expériences. Enfin, l'apprentissage peut aussi être saisi dans une configuration inter-organisationnelle dans laquelle une entreprise apprend en se trouvant confrontée à une ou plusieurs organisations, avec lesquelles elle peut échanger et partager des connaissances et des savoir-faire, que ce soit dans le cadre d'alliances, de fusions-acquisitions ou de tout autre partenariat. Cette configuration fait référence à "l'apprentissage par greffe" repéré par Huber (1991). Le cas que nous étudions dans ce travail appartient à la troisième catégorie : l'apprentissage se fait à l'occasion d'une combinaison de deux organisations, opération qui permet des échanges, et des partages de connaissances et de compétences. Nous considérons donc la fusion entre deux entreprises comme une sorte de greffe. Cependant, nous n'excluons pas de faire référence aux autres modalités puisque, nous le verrons, la configuration de l'environnement a joué un rôle important dans les modalités de la greffe.

2) Les configurations d'apprentissage

	Environnement	Entreprise	Partenaire
	Apprendre de l'environnement	Apprendre de soi-même	Apprendre d'un partenaire
Source d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - environnement économique - technologie - concurrents ... 	<ul style="list-style-type: none"> - expérience - innovation - erreurs passées ... 	<ul style="list-style-type: none"> - alliances - <u>fusions/acquisitions</u> - transfert de technologie - clients - fournisseurs ...
Déclencheur d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - changement dans l'environnement -mauvaise performance 	<ul style="list-style-type: none"> - répétition - dysfonctionnement - innovation 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>différence organisationnelle</u> - <u>compétences visées</u>

Tableau 2 : Configurations d'apprentissage

3) L'organisation et son environnement : l'apprentissage comme adaptation

Les théories de l'apprentissage organisationnel ont été développées, pour une grande part, à partir de la relation de l'entreprise à son environnement. Dans cette perspective, l'entreprise est comprise comme une entité dont la performance est fonction de l'adaptation à son environnement. Elle doit donc adapter sa structure, son comportement aux évolutions de l'environnement et une trop grande inadéquation entre deux termes de la relation menacera la firme de disparition ou au moins d'une restructuration coûteuse (Miller et Friesen, 1980, Tushman et Romanelli, 1985). L'idée centrale de cette conception est donc que la performance et la viabilité de l'organisation sont conditionnées par sa capacité d'adaptation (Hedberg, Nystrom et Starbuck, 1976). C'est l'environnement qui structure et modèle le comportement organisationnel. Ce principe est celui de la théorie de la contingence développée par des auteurs comme Lawrence et Lorsh (1969) ou Galbraith (1977). Selon cette théorie, les structures de l'entreprise performante réfléchissent celles de l'environnement. L'organisation doit savoir répondre aux sollicitations de l'extérieur et la qualité de sa réponse sera fonction du degré de correspondance entre les structures de

l'entreprise et celles de l'environnement (Kalika, 1995). Les modifications de l'environnement sont donc comprises comme un stimulus et l'apprentissage comme une réponse prenant la forme d'une adaptation (Duncan et Weiss, 1979).²

Certains auteurs estiment possible de répertorier les configurations environnementales plus ou moins favorables à l'apprentissage de l'organisation. Ainsi, pour Kœnig (1996), certains contextes environnementaux favorisent plus l'apprentissage que d'autres. Plus précisément, pour Hedberg (1981), l'apprentissage requiert à la fois stabilité et mobilité de l'environnement. Trop d'instabilité rend ce dernier incertain et interdit toute connaissance valide, toute prédictibilité. L'organisation, surchargée d'informations désordonnées, atteint ses limites d'analyse. Elle ne peut déchiffrer et donner une signification utile aux trop nombreux changements de l'environnement. Il y a surcharge d'information. Cela rejoint les travaux de Galbraith (1973) sur la capacité et les limites d'une organisation à traiter et à utiliser l'information issue de l'environnement. Dans les termes utilisés par Lant et Mezias (1992), un taux de changement trop élevé est source d'ambiguïté et de bruit, ce qui rend difficile l'établissement de relations causales pertinentes entre les actions de l'organisation et l'environnement. L'entreprise est en quelque sorte déboussolée, écartelée entre des changements aveugles (Fiol et Lyles, 1985), l'immobilisme ou l'imitation des concurrents (Lant et Mezias, 1992). Dumez et Jeunemaître (1995), dans un cadre d'analyse différent, ont aussi montré que l'incertitude génère des conduites d'imitation chez les entreprises, quitte à ce que ces conduites reproduisent des erreurs. Mais lorsque tout le monde fait les mêmes erreurs, l'impact de ces dernières s'en trouve moins important.

En revanche, pour Hedberg (1981), lorsque les environnements sont relativement stables et donc prédictibles, la recherche d'information est peu coûteuse et l'établissement de relations causales moins hasardeux. L'apprentissage est alors plus facile et les firmes innovantes peuvent se démarquer de leurs concurrents.

² Mentionnons que cette théorie de l'adaptation est rejetée par les théoriciens de l'écologie des populations. Ainsi, selon Hannan et Freeman (1989), c'est l'environnement qui sélectionne les organisations et qui élimine les moins adaptées. Il n'y a pas adaptation active car l'opération serait trop coûteuse et se heurterait à trop de résistances organisationnelles. Les entreprises sont immobilisées par une inertie qui leur interdit de trop grandes révolutions. Hannan et Freeman soulignent la difficulté et le coût élevé d'une adaptation surtout lorsque l'environnement se révèle très instable. Selon eux, le taux de changement produit par l'organisation restera plus bas que celui de l'environnement. Un changement radical, s'il est possible, sera très risqué et l'organisation est en quelque sorte condamnée à n'introduire que des changements incrémentaux qui se révèlent parfois insuffisants. Dès lors les entreprises dont l'adéquation à l'environnement n'est pas suffisante sont progressivement éliminées.

Mais, comme le remarque Hedberg (1981), trop de stabilité peut aussi nuire à l'apprentissage organisationnel dans la mesure où la quantité de stimuli est insuffisante et les changements trop peu significatifs pour occasionner l'apprentissage. Un environnement trop clément et une intensité concurrentielle trop faible sont donc considérés comme défavorables à l'apprentissage. Dans cet environnement, la plupart des organisations sont de nature "bureaucratique" (Fiol et Lyles, 1985). L'apprentissage émerge donc d'une tension entre stabilité et changement, la difficulté étant bien sûr d'établir les seuils en deçà et au delà desquels l'apprentissage peut se produire. A partir des analyses de Hedberg (1981), (Fiol et Lyles, 1985) ont illustré les diverses situations possibles.

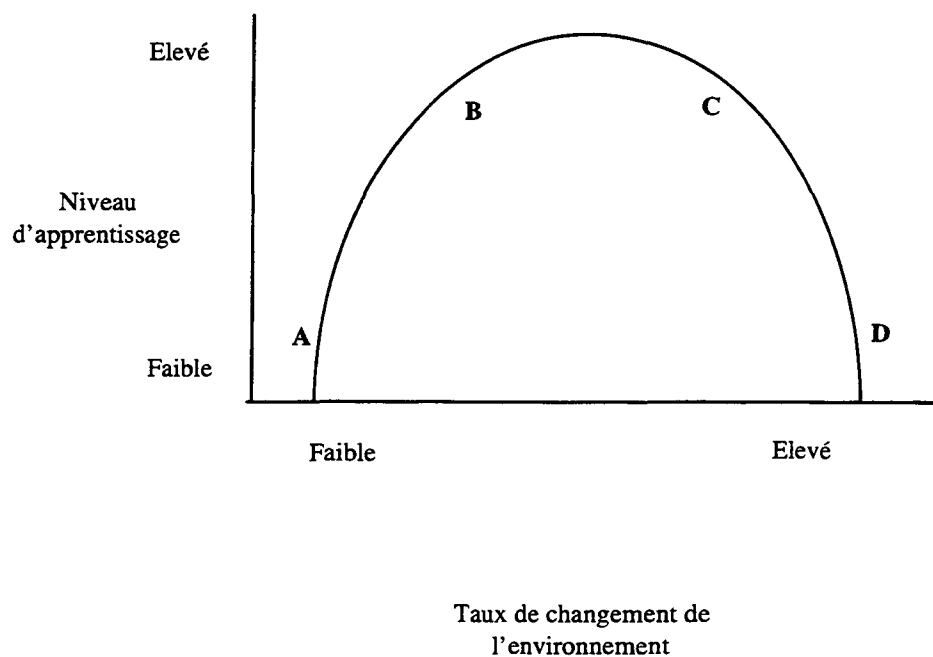


Figure 1 : Apprentissage et environnement

La position A caractérise les organisations de nature "bureaucratique" : il n'y a pas ou peu d'apprentissage. Les environnements sont prédictibles et les stimuli d'apprentissage peu nombreux. C'est le cas par exemple pour les activités arrivées à maturité. La stratégie la plus adaptée est celle du maintien de l'activité, avec éventuellement le rachat de parts de marché et d'une recherche d'efficience interne.

A l'opposé, la position D correspond à un environnement turbulent et peu prédictible. L'apprentissage, ne pouvant s'appuyer sur suffisamment de régularité et de répétition est donc limité. Pour lisser les risques attachés à la trop grande turbulence de l'environnement, une stratégie envisageable, selon Fiol et Lyles (1985), est de se diversifier et même de se diversifier congloméralement, c'est-à-dire de posséder des activités sans liens stratégiques et sans synergies entre elles.

La position B correspond à un changement assez peu important mais avec la possibilité pour l'entreprise d'apprendre, d'expérimenter et de mettre en place de nouveaux principes d'action, tout cela sans trop de risque. Les innovations ne sont en effet pas introduites sous la pression de l'urgence et elles ne risquent pas d'entraîner une crise organisationnelle trop radicale. L'important pour l'entreprise est alors de devancer les changements de son environnement.

Enfin, la position C conjugue un taux de changement important et un apprentissage fort. L'entreprise doit alors faire preuve de flexibilité, pour suivre l'intensité du changement tout en ne basculant pas dans des comportements inconsidérés.

2.1.1) Quelle adaptation ?

La conception de l'apprentissage comme adaptation à l'environnement peut revêtir diverses modalités. La plupart des travaux s'efforcent de définir la structure qui sera la plus appropriée à l'environnement et nous renvoyons là aux travaux de Lawrence et Lorsh (1969), Galbraith (1973) ou Duncan et Weiss (1979). Cependant, au delà des configurations structurelles, la forme de l'adaptation demeure assez peu spécifiée : on suggère que l'entreprise doit être plutôt "organique" afin de posséder une meilleure plasticité et de mieux s'adapter à un environnement très changeant. Or le concept d'adaptation recouvre un très large spectre de comportements possibles.

On peut la concevoir comme un simple ajustement. L'adaptation est alors comprise comme une "réponse-réflexe" dont il faudrait interroger la signification pour l'entreprise. Pour Hedberg (1981), dans ce cas de figure, l'entreprise n'apprend pas véritablement, elle ne fait que réagir et ne possède pas de connaissance de la réalité derrière les stimuli qu'elle reçoit. L'apprentissage est alors ramené à sa plus simple expression de réflexe conditionné. Selon Duncan (1974) il n'y a alors que réaction, sans connaissance des relations causales, ce qui implique que l'apprentissage véritable ou profond exigera, lui, un travail réflexif ou cognitif, un travail sur les représentations qui dépassera de loin le simple ajustement

comportemental. On peut dès lors aussi comprendre l'adaptation comme une démarche, délibérée et plus active impliquant une analyse systématique de l'environnement et une évaluation des modifications organisationnelles envisagées. L'adaptation exige alors de prendre en compte non seulement l'environnement au travers, par exemple d'une démarche de veille stratégique du marché et de la concurrence (Baumard, 1991) mais aussi les contraintes organisationnelles, l'histoire, la culture de l'organisation. L'adaptation peut alors prendre la figure d'un plan très réfléchi, construit sur le long terme ou d'un processus d'expérimentation plus hésitant. C'est sans doute en ce sens que Mintzberg et Waters (1985) ou Quinn (1980) ramèneraient l'adaptation à une démarche incrémentale d'essais et d'erreurs, à un tâtonnement ou à une politique des petits pas, bien loin des grandes manœuvres stratégiques.

L'approche de l'apprentissage comme adaptation de l'entreprise à son environnement appelle quelques remarques. Elle s'est développée en référence aux théories systémiques mais est sans doute restée prisonnière de ce schéma. L'environnement y demeure peu spécifié et il apparaît difficile de mesurer le taux de changement et le niveau d'apprentissage correspondant. Par ailleurs, une telle approche, sans doute à cause de ses fondements théoriques, tend à comprendre l'entreprise comme un système ouvert et n'entre pas dans la complexité et l'épaisseur de l'organisation. L'entreprise demeure en quelque sorte une boîte noire dont les fonctionnements restent peu analysés. Et cette approche privilégie l'action de l'environnement sur l'entreprise, le stimulus sur la réponse. Or, comme l'a montré Piaget en étudiant l'apprentissage du jeune enfant, si l'apprentissage n'était qu'un simple réflexe face à des données extérieures, il serait difficile d'expliquer la formation de compétences aidant à l'action et permettant d'utiliser et de modifier l'environnement.

En ce qui concerne les organisations, il semble par ailleurs difficile, lorsqu'on étudie la notion d'adaptation, de faire l'économie de l'épaisseur organisationnelle, c'est-à-dire de l'histoire, de la culture, des procédures et des pratiques de l'entreprise. Weick (1979) ou Johnson (1988) ont montré que l'entreprise n'a pas un environnement objectif mais qu'elle le construit en agissant comme un filtre. L'organisation sélectionne ses stimuli, en fonction de limites objectives de traitement de l'information (Galbraith, 1973, Kalika, 1995, Simon, 1983) mais aussi en fonction de critères plus subjectifs comme sa culture ou son "paradigme" (Johnson, 1988). En ce sens, l'environnement est non pas extérieur à l'organisation mais il est en elle (Weick, 1979, 1995).

L'hypothèse d'une influence unilatérale de l'environnement sur l'entreprise dans laquelle le stimulus précéderait absolument la réponse de l'organisation et en conditionne le type apparaît donc limitée et il apparaît légitime de distinguer, comme Hedberg (1981) invite à le faire, l'apprentissage de la simple adaptation. L'apprentissage serait alors considéré comme une démarche active consistant pour l'entreprise à transformer son environnement ou à se transformer elle-même. Dans cette perspective, Daft et Weick (1984) décrivent l'organisation comme une combinaison de systèmes interprétatifs : à la suite d'une démarche de "*scanning*" de l'environnement, les informations sont transformées, interprétées. Des relations causales sont construites en fonction des données extérieures qui ont été sélectionnées par l'entreprise et en fonction de sa "vision du monde". L'entreprise entreprend alors une démarche ré-flexive qui n'est plus seulement un simple réflexe. Cela peut passer par une analyse de sa conduite passée et de ses échecs éventuels. Dès lors, peuvent être remis en cause de façon radicale les principes de fonctionnement de l'entreprise. L'entreprise, en systématisant sa démarche, peut donc devenir une "*learning organization*" au sens de Senge (1990). Comme le précise Koenig (1996), il convient donc de dépasser le déterminisme environnemental producteur de simples reconfigurations pour prendre en compte les systèmes d'interactions dynamiques.

A partir de la notion d'adaptation, nous pouvons donc dégager une dimension (passivité/activité) et croiser celle-ci avec la dimension "source ou occasion d'apprentissage" que nous avons évoquée ci-dessus. L'apprentissage pourra donc être étudié à partir des relations à l'environnement qui comprendra dans un sens très large, le marché, les concurrents, les technologies, les fournisseurs mais aussi les partenaires dans des alliances, des transferts de technologie ou des fusions-acquisitions. Nous désignons cela comme un "apprentissage exogène". Mais on pourra aussi concevoir l'apprentissage non pas à partir de la relation de l'entreprise à son environnement externe mais à partir de son rapport à elle-même. L'organisation apprendra alors moins des autres que des ses propres fonctionnements et surtout de ses dysfonctionnements. Cela pourra être désigné comme un "apprentissage endogène". En croisant la dimension (activité - passivité) et celle (apprentissage endogène - apprentissage exogène), nous pouvons construire une grille qui nous permet de situer les principaux types d'apprentissage.

	Apprentissage exogène	Apprentissage endogène
Apprentissage actif	Veille stratégique recherche de partenariat (consortium - alliances - fusion-acquisitions)	Innovation Amélioration des processus Expérimentation « Learning organisation »
Apprentissage passif	Ajustement réactif à l'environnement	Effet d'expérience Apprentissage émergent

Figure 2 : Configurations d'apprentissage et modalités d'apprentissage

Cette grille présente bien sûr des limites et ne prend sans doute pas en compte tous les types d'apprentissage. Mais, en se basant sur les considérations présentées ci-dessus, elle nous invite à prendre en compte ce que nous avons nommé l'épaisseur de l'organisation, à rentrer dans sa texture afin de mieux analyser les processus d'apprentissage organisationnel, en particulier les processus de détection et de détection d'erreurs.

4) L'apprentissage comme travail de l'organisation sur elle-même.

L'apprentissage peut être compris comme un travail de l'organisation sur elle-même, à partir d'une évaluation de ses savoirs ou à partir de ses erreurs pour corriger le comportement de l'entreprise. Tarondeau (1999) qualifie ainsi cette activité "d'introspection". De même, pour Koenig (1996), il s'agit de bien différencier l'apprentissage comme accumulation et gestion de l'expérience de la "réflexivité constructive" qui consiste à analyser et à corriger la démarche organisationnelle. Ce travail est souvent déclenché par une tension ou des erreurs qui troublent la bonne marche l'entreprise. C'est pourquoi, la plupart des travaux sur l'apprentissage organisationnel accordent une grande importance au déclenchement de l'apprentissage et aux processus qui en résultent. C'est ce que nous nous proposons d'étudier maintenant.

Notons dès maintenant que porter son attention sur un déclencheur d'apprentissage n'est pas neutre. Cela implique un changement d'état dans l'organisation, quelque chose comme une rupture ou au moins une prise de distance avec un état antérieur. La question est alors de qualifier cet état antérieur.

Il peut renvoyer à une absence d'apprentissage ou à un apprentissage encore non effectif. L'organisation est alors comprise comme une entité prise dans l'automatisme de ses actions et de ses procédures, relativement aveugle à son propre fonctionnement. Si l'on peut accepter l'idée qu'une organisation apprend en permanence en raison des informations qu'elle reçoit et de ses relations avec ses partenaires ou ses concurrents, cet "apprentissage normal" est considéré dans une telle perspective comme peu significatif et comme n'étant pas le porteur d'une transformation réelle. La notion de déclencheur renvoie donc à une démarche active, organisée, intentionnelle impliquant un saut qualitatif. En cela l'apprentissage n'est pas "naturel" à l'organisation. Notons cependant que qu'il existe un cas de figure qui analyse l'apprentissage comme une entité accumulant de l'expérience en permanence. L'apprentissage est alors compris comme un processus continu et cumulatif. Il n'y a pas vraiment de déclencheur ou alors celui-ci est compris comme une accumulation suffisante d'expérience qui permet à l'entreprise de se distinguer de ses concurrents. C'est la théorie de l'effet d'expérience que nous présenterons succinctement par la suite.

Par ailleurs, la notion de déclencheur peut aussi renvoyer, non pas à une absence d'apprentissage ou à une expérience accumulée mais à un apprentissage obsolète, à un état de connaissance qui, s'il a été utile à l'organisation à un moment donné, s'avère désormais inutile et même handicapant. Le déclenchement de l'apprentissage signifiera alors une correction de l'apprentissage ancien voire son effacement. Le passage à une autre conception de l'organisation, à une transformation profonde exigera alors de passer par un processus de désapprentissage qui consistera à se déprendre de certaines pratiques et de certaines conceptions régissant le comportement organisationnel. Il y aura donc au sein de l'organisation une confrontation et un conflit entre les apprentissages ancien et nouveau, ce qui pourra se traduire par des luttes de pouvoir pour imposer un nouveau paradigme (Doz, 1987, Johnson, 1988)

3.1) L'expérience comme déclencheur d'apprentissage

Dans cette perspective, ce qui déclenche l'apprentissage, c'est la répétition et l'accumulation de l'expérience. C'est dans ce cadre, comme la note Kœnig (1996), que se déploie la théorie de la courbe d'expérience dont nous ne ferons ici que rappeler les principes. Cette approche constitue, semble-t-il, une des approches les plus structurées, mais sans doute pas la plus exaltante, de l'apprentissage organisationnel. Selon cette théorie, l'impact de la répétition

dans la production permet une standardisation des tâches, des processus et des produits ainsi qu'une accélération dans l'exécution des tâches. L'impact de la répétition des opérations sur la productivité se prête à une mathématisation et offre la possibilité d'une mesure précise, au moins en ce qui concerne la fonction de production. La courbe d'apprentissage met alors en évidence que le coût unitaire de fabrication d'un produit ou d'un service décroît d'un pourcentage constant à chaque doublement de la production cumulée.

La baisse des coûts unitaires résulte des économies d'échelle et donc des effets de volume mais aussi d'un effet d'apprentissage résultant de la répétition d'opérations de plus en plus standardisées. Cet apprentissage passe moins par la construction d'un savoir nouveau que par la répétition mécanique d'une opération, par la spécialisation et par l'accumulation d'expérience. Nous rattachons aussi à cette perspective les travaux développés par Arrow (1962) sur le *learning by doing*. C'est pourquoi, nous rangerons ce type d'apprentissage dans la catégorie de l'apprentissage comportemental, c'est-à-dire, pour simplifier, fondé sur la séquence stimulus-réflexe, ce qui ne veut pas dire que toute démarche de réflexion est exclue du processus. Il faut en effet un réel travail cognitif pour organiser la production, la rationaliser afin d'obtenir les effets souhaités de baisse des coûts. Mais, dans la théorie de la courbe d'expérience, l'apprentissage repose tout de même en premier lieu sur la répétition et la quantité produite.

L'intérêt des travaux sur la courbe d'expérience est de permettre des études empiriques nombreuses et portant sur des terrains divers. Si les effets d'expérience ont d'abord été mesurés au sein de la production, ils ont aussi été analysés dans d'autres fonctions comme la R&D, le marketing ou la fonction commerciale même si les difficultés étaient plus grandes. Signalons, sans les détailler et sans prétention à l'exhaustivité, les travaux d'Adler (1990), d'Argote et Epple (1990), d'Epple Argote et Devadas (1991) ou Yelle (1979). Ces recherches repèrent d'ailleurs de nombreuses questions à propos de la continuité de la production (une interruption de la production entraîne t'elle une dépréciation de l'expérience acquise, un désapprentissage involontaire ?), du stade de production (l'effet d'apprentissage ne joue t'il pas surtout au début du processus ?) et de la consolidation des apprentissages (comment superposer des courbes d'apprentissage ? Peut-il y avoir transferts d'apprentissage entre différents sites et ces transferts conduisent t'il à des pertes ou à des accélérations du rythme d'apprentissage ?).

Par ailleurs, la conception cumulative de l'apprentissage et la mathématisation ont permis de construire des recherches fondées sur des modèles de simulation assez rébarbatifs mais féconds dans la mesure où ils permettent la formulation d'hypothèses et envisagent un test empirique. Signalons, entre autres, les travaux de Herriot, Levinthal et March (1985), Lant (1992) ou March, Sproull et Tamuz (1991).

L'approche en terme de courbe d'expérience et d'effet d'apprentissage offre donc de nombreux terrains d'études (fonctions dans l'entreprise, secteurs industriels, pays ...). Elle constitue aussi un outil puissant qui a été formalisé pendant les années 60 par le cabinet BCG et qui a servi à fonder sa fameuse matrice. La courbe d'expérience a, en effet, une incidence stratégique dans la mesure où elle préconise une stratégie de volume et de part de marché afin de faire baisser les coûts unitaires de production, ce qui permet à l'entreprise d'obtenir, dans certains cas, un avantage concurrentiel durable. Mais la courbe d'expérience et les préconisations stratégiques qu'elle induisait ont été remises en cause dans la mesure où la stratégie de volume n'est pas adaptée à certaines activités pour lesquelles la spécialisation ou la différenciation sont préférables et plus rentables.

Il existe donc un corpus de travaux cohérents dans ce domaine mais qui assez curieusement, demeure relativement isolé des travaux se réclamant plus ouvertement de l'apprentissage organisationnel. A cela, nous pouvons proposer quelques explications. Si la théorie peut s'avérer pertinente, comme on l'a vu, pour différentes fonctions au sein de l'entreprise, il est tout de même difficile d'agrèger les différentes courbes d'apprentissage et d'en construire une concernant l'entreprise dans sa globalité. De plus, la notion d'effet d'expérience repose essentiellement sur le principe de la répétition des opérations. Comme le précise Lazaric (1995), l'apprentissage repose sur l'accumulation quasi-mécanique de modifications allant toutes dans le même sens. De même, pour Koenig (1997), l'apprentissage est abordé comme une gestion de la répétition. Or cette conception ne concerne qu'un aspect partiel de l'activité de l'entreprise, souvent confrontée à la nouveauté. Koenig (1997) souligne ainsi que le gestionnaire ne peut se satisfaire d'exploiter des régularités mais qu'il doit aussi analyser les actions en cours et prendre en compte la nouveauté. Enfin, ces travaux contribuent peu selon nous à la compréhension des processus d'apprentissage, dans leur complexité et leurs nombreux paramètres. Cela explique sans doute que les travaux sur la courbe d'expérience ne s'intègrent pas facilement au corpus central qui entend concentrer son attention sur les processus.

3.2) L'excès de ressources

Cyert et March (1963) avaient déjà souligné que les entreprises n'ont pas nécessairement besoin de connaître des difficultés pour apprendre. Ils avaient même émis l'idée que l'excès de ressources et de capacités constituait une condition favorisant l'apprentissage. Dans ce cas de figure, l'organisation dispose de suffisamment de ressources pour explorer l'environnement et développer des projets innovants ou créatifs. Cet excès de ressources renvoie à des ressources financières mais aussi à des redondances dans certains postes, redondances qui jouent en quelque sorte le même rôle que la répétition dans l'effet d'expérience. Il est en effet logique de se dire que ce sont les entreprises disposant de plus de ressources, maîtrisant mieux leur environnement qui sont sans doute les plus capables d'entamer des cycles d'apprentissage. L'apprentissage n'est alors ni passif ni réactif et il s'inscrit dans une démarche d'anticipation de la part de l'entreprise afin de garder suffisamment d'avance sur ses concurrents. Dans le même ordre d'idée, l'apparition de l'apprentissage ne s'explique pas nécessairement par une erreur. Ainsi, pour Fleck (1994), l'introduction d'une nouvelle technique, d'un nouvel outil de gestion peut déclencher un apprentissage sans que des dysfonctionnements forts aient été mis en évidence.

Cependant, si la configuration théorique d'un apprentissage ne reposant pas sur l'erreur ou la mauvaise performance est acceptable, il existe encore peu d'évidence empirique montrant comment les entreprises jouissant de ressources en excès sont des entités plus apprenantes. Il serait même sans doute plus facile de citer des contre-exemples. En effet, comme le précise Hedberg (1981), le surplus de ressources ne conduit pas nécessairement à l'apprentissage, il peut même le paralyser en immobilisant l'entreprise dans ses pratiques, ses procédures et ses schèmes d'analyses de l'environnement. Et comme le précisent Probst et Büchel (1997), c'est moins l'excès de ressources que leur mauvaise utilisation et la crise organisationnelle qui en découle qui constitue le véritable déclencheur d'apprentissage. Celui-ci se déploiera donc plutôt dans les entreprises précipitées dans l'enfer des mauvais résultats et des crises organisationnelles. En quelque sorte, les entreprises heureuses, jouissant de l'excès de leurs ressources et de l'éclat paradisiaque de leurs succès, n'ont pas d'apprentissage.

3.3) L'erreur ou le décalage entre attentes et résultats comme déclencheurs d'apprentissage

De façon plus générale, l'apprentissage est souvent compris comme un processus de correction ou d'ajustement naissant d'une tension.

Ainsi, pour Piaget (1959), la connaissance ne procède ni d'un sujet définitivement achevé ni d'objets déjà constitués qui s'imposeraient à lui mais résulte d'interactions entre données extérieures et activité mentale. Piaget refuse à la fois l'empirisme qui consiste à considérer l'expérience, c'est-à-dire des facteurs purement exogènes informant le sujet réceptacle comme seule origine de la connaissance et l'innéisme qui privilégie les facteurs internes dans la construction du savoir. Selon lui, les structures cognitives ne constituent pas un cadre pré-déterminé mais sont progressivement construites tout comme le sont les objets de connaissance. Piaget propose donc un modèle d'équilibration entre l'acquisition de nouvelles données dans des schèmes existants et l'accommodation des schèmes cognitifs en fonction d'informations nouvelles. La connaissance ne procède ni d'un sujet définitivement achevé ni d'objets déjà constitués qui s'imposeraient à lui mais résulte d'un processus d'interaction entre données extérieures et activité cognitive. Ces interactions, sources de tout apprentissage, se déploient en premier lieu dans l'action. L'apprentissage est alors défini comme un processus continu de création/destruction. Il est de nature dialectique et doit être compris comme une remise en question de connaissances ou de structures cognitives existantes puis comme une résolution de cette contradiction par construction de connaissances nouvelles.

On retrouve l'idée d'une tension dans beaucoup d'études sur l'apprentissage organisationnel. Friedländer (1983) pose ainsi que l'apprentissage naît du contact des différences (différences entre personnes, entre services, entre entreprises et environnement ou entre entreprise et entreprises comme c'est le cas dans les fusions-acquisitions ou dans les alliances). Cangelosi et Dill (1965) ou March et Olsen (1976) repèrent l'apprentissage organisationnel dans les tensions qui apparaissent à l'occasion de conflits entre comportements individuels et normes de l'organisation, à l'occasion de mauvais résultats ou lorsque l'environnement est trop turbulent. Bandura (1977) analyse l'apprentissage comme une insuffisance d'un savoir préexistant face à une situation nouvelle. Le conflit ou du moins la contradiction sont donc à la source du processus d'apprentissage.

Plus communément, le déclencheur d'apprentissage prend souvent la forme d'un dysfonctionnement, ou plutôt de la perception de ce dysfonctionnement comme le soulignent Kœnig (1994) et Ingham (1994). L'apprentissage est alors défini comme un processus de détection et de correction d'erreurs, comme une résolution de problème (Prost

et Büchel, 1997). Argyris et Schön (1978) situent ainsi la naissance de l'apprentissage dans la perception et la tentative de correction du décalage entre performances attendues et résultats effectifs. Pour ces auteurs, il y a apprentissage lorsque les membres d'une organisation agissant en fonction de leurs représentations, détectent un décalage entre les résultats observés et les performances attendues. On cherche alors à corriger l'écart constaté en cherchant la source de l'erreur. L'apprentissage consiste ainsi à remettre en cause, selon des degrés plus ou moins forts, les "théories en usage" (*theories in use*) c'est-à-dire les théories qui structurent l'action collective et individuelle dans l'organisation.

Sitkin (1995) a développé cette idée d'un apprentissage fondée sur l'erreur. Alors que le succès peut être trompeur et renforcer les conduites passées, l'échec a valeur de remise en question. Il conduit au "désapprentissage", notion cruciale selon Hedberg (1981). Il est en effet plus facile de savoir pourquoi on a échoué plutôt que d'expliquer pourquoi on a réussi. Sitkin (1995) suggère donc aux organisations, non pas d'éviter l'erreur ou l'échec mais de les rechercher à condition que ces dernières soient limitées et que l'organisation puisse en tirer des leçons claires. Sitkin (1995) insiste ainsi sur l'apprentissage par expérimentation qui est le lieu de l'erreur limitée, de "l'échec intelligent", maîtrisé et encadré. L'apprentissage par expérimentation permet donc d'intégrer l'erreur et la variété dans l'organisation sans mettre en danger sa cohérence et son équilibre.

Plus radicalement, la profondeur et l'amplitude de l'apprentissage sont souvent à la mesure de la crise causée par les mauvaises performances. Il y aura véritablement apprentissage à partir du moment où le comportement organisationnel sera profondément remis en cause et pour cela il faut qu'il y ait crise. La voie est alors ouverte à l'apprentissage à double boucle (Argyris et Schön, 1978) ou à "l'apprentissage par volte face" (*turn-around learning*) tel que Hedberg (1981) le décrit en l'opposant à l'apprentissage par simple ajustement. En ce sens, la crise et les conflits organisationnels ne doivent pas être forcément compris comme des événements négatifs à éviter impérativement. Ils sont aussi des occasions positives de changement dans l'organisation.

3.4) Mauvaise performance ou perception partagée de la mauvaise performance ?

Il nous semble important de souligner que la mauvaise performance seule est sans doute insuffisante pour déclencher le processus d'apprentissage. C'est moins le dysfonctionnement en lui-même que le désaccord au sein de l'organisation au sujet de

l'amplitude de ce dysfonctionnement qui initie le processus d'apprentissage. Weick (1991) précise que le déclencheur n'est pas un événement externe mais l'interprétation par les membres de l'organisation de cet événement. Il doit donc exister, comme le précise Ingham (1994), une insatisfaction suffisamment grande et un certain consensus entre un nombre suffisant d'individus sur les domaines dans lesquels un savoir nouveau ou une correction devront être produits. Il faut ainsi une perception partagée d'un besoin d'amélioration et cela n'est sans doute pas si facile que cela à trouver. Ensuite, il faut que le nombre d'individus soit suffisant pour qu'une coalition se forme et puisse appliquer de nouvelles idées. En cela, le processus d'apprentissage ne peut être séparé d'une vision politique de l'organisation et de lutte de pouvoirs au sein de celle-ci (Midler, 1990). La perception d'une amélioration est en effet rarement partagée par tous et l'accord sur les formes de cette amélioration est encore plus problématique. L'apprentissage ne se produit pas de soi dans l'organisation même si l'erreur semble patente de l'extérieur ou *a posteriori*. C'est ce qui explique que certaines entreprises persistent dans leur stratégie en dépit de l'accumulation de mauvais résultats.

Argyris et Schön (1978) n'insistent guère sur la question de perception de l'erreur. Il en va de même pour Cyert et March (1963) pour qui la séquence perception-détection-correction ne paraît pas faire problème. Il semble aller de soi que l'échec d'une stratégie conduira naturellement à une réorientation stratégique. De même, pour Cangelosi et Dill (1965), la performance négative conduit à un processus d'apprentissage et de transformation de l'organisation ("*failure leads to change*"). Pourtant, l'étude de Lant, Milliken et Batra (1992) montre que la séquence est plus complexe en réalité. D'abord, suivre une stratégie qui a été couronnée de succès peut mener à de mauvaises performances dans la mesure où l'entreprise répète des solutions qui ont fait leurs preuves mais qui sont désormais inadéquates. Weick (1991) fait d'ailleurs remarquer assez malicieusement que l'apprentissage peut alors se définir non pas comme une modification des réponses face à des stimuli toujours identiques mais comme le fait d'apporter des réponses identiques à des situations changeantes, d'appliquer des catégories stables à une réalité mouvante. Ce serait donc paradoxalement la mauvaise performance, due à des réponses standardisées, qui constituerait le signe de l'apprentissage !

Glynn, Lant et Milliken (1994) soulignent bien qu'il est difficile de déterminer si une organisation porte son attention sur l'information qui est en phase avec le corpus de

connaissances existantes ou sur celle qui est dissonante. De plus, de mauvaises performances n'entraînent pas nécessairement des changements profonds mais peuvent au contraire conduire au renforcement de la stratégie existante (Garud et Van de Ven, 1992; Johnson, 1988; Starbuck et Milliken, 1988). En deçà des luttes de pouvoir, les modèles mentaux orientent, en effet, la perception, restreignent l'éventail des solutions envisageables et limitent donc les possibilités de changement. La mauvaise performance est par ailleurs généralement attribuée à des causes extérieures (Barr, Stimpert et Huff, 1992, Fiske et Taylor, 1984). Enfin, de mauvais résultats entraînent souvent une réduction des ressources et donc des possibilités moindres d'apprentissage ou d'analyse de l'environnement. Lant, Milliken et Batra (1992) montrent clairement que les mauvaises performances doivent s'accumuler sur une période de temps suffisamment longue pour qu'il y ait remise en question et qu'il est nécessaire de prendre en compte les modalités de perception et les processus cognitifs des managers.

5) Apprentissage et performance

Comprendre l'apprentissage comme une démarche de détection et de correction d'erreurs ou de dysfonctionnements, c'est aborder la question de son rapport à la performance de l'entreprise. Comme l'ont précisé Cangelosi et Dill (1965) dans un article fondateur, il est important d'explicitier les liens entre les processus d'apprentissage et la performance de l'entreprise. Dans cette perspective, se profile donc une connotation positive, et que nous qualifions même de positiviste³, de l'apprentissage qui serait compris comme un progrès mesurable. Stata (1989) pose nettement le problème : une organisation apprend-elle vraiment si on ne peut constater une amélioration de ses performances et une plus grande satisfaction de ses clients ? Et la position de nombreux auteurs est que l'apprentissage est généralement bon pour l'organisation (Daft et Huber, 1987).

Le problème de la mesure de l'apprentissage et de sa contribution aux résultats de l'entreprise induit une définition de l'apprentissage comme modification plus comportementale que cognitive : on mesure un changement, on le qualifie de performance

³ La doctrine positiviste de la connaissance, selon laquelle seule la connaissance des faits est féconde et permet d'énoncer des lois, est en effet liée (moins dans le positivisme logique cependant) à une doctrine de l'action et d'effectivité ou de performance de cette dernière. L'objectif est de savoir pour pouvoir, pour agir, selon l'expression d'Auguste Comte. C'est pourquoi, se soucier de l'effectivité de l'action et de la correction de l'action, ce qui est une définition de l'apprentissage, peut être compris comme une attitude positiviste. Le terme n'est pas péjoratif.

s'il est positif et on l'explique par un processus d'apprentissage qui aurait eu lieu en amont de ce résultat.

Or, pour Friedländer (1983), l'apprentissage ne conduit pas nécessairement à un changement de comportement observable et mesurable. Il peut y avoir des changements cognitifs, une modification de la représentation du monde ou des schèmes explicatifs sans que ces changements se traduisent par des changements organisationnels. Ce défaut de traduction du cognitif dans l'action peut s'expliquer par exemple par des résistances organisationnelles, des luttes de pouvoirs qui paralysent la mise en place de l'apprentissage ou alors plus simplement par des difficultés de mise en œuvre. Quant à Weick (1993), il suggère que l'absence de changement comportemental peut être le signe même de l'apprentissage dans la mesure où une organisation apporte comme elle l'a appris des réponses identiques à des stimuli qui peuvent avoir changé. En ce sens, selon Weick (1993), l'apprentissage peut prendre la forme d'une "régression" ou au moins d'un immobilisme surtout lorsque l'environnement est turbulent et source d'incertitude pour l'organisation.

Il semble en tout cas difficile de lier l'amélioration de la performance à une action précise et encore plus d'établir une relation de causalité entre l'amélioration de la performance, une action organisationnelle et un processus d'apprentissage. Ainsi, un changement positif dans l'organisation, une amélioration des performances peuvent s'expliquer par autre chose que par l'apprentissage, par la chance, par exemple, (Barney, 1986), ou par une configuration environnementale favorable, comme l'échec d'un concurrent, le changement de la réglementation ou la reprise de l'activité Crossan et alii (1995). L'amélioration s'explique alors moins par un processus interne d'apprentissage que par une conjoncture favorable. Par ailleurs, qu'une action ait des résultats positifs ne signifie pas qu'elle repose sur une analyse pertinente. Ainsi, des modèles mentaux "incorrects" peuvent mener à des actions correctes comme le suggère Weick (1990). De plus, le processus d'apprentissage peut s'avérer correct en lui-même mais reposer sur des analyses discutables qui vont générer des performances négatives : les entreprises peuvent en effet apprendre correctement des choses non valides (Levitt et March, 1988). Le processus d'apprentissage, même s'il est bien mené, ne conduit donc pas nécessairement à un comportement performant s'il est fondé sur des interprétations fausses. Ainsi, selon March et Olsen (1976), dans le "*superstitious learning*" qu'on peut traduire par "apprentissage à faux" ou "apprentissage mal fondé" (Koenig,

1996), un savoir nouveau est construit et cette construction est cohérente mais elle répond à une cause mal identifiée, en raison de la rationalité limitée des individus ou parce que des systèmes de croyances empêchent une analyse juste des relations entre les événements. L'action de l'organisation est alors fondée sur des causes erronées et peut mener à l'échec. C'est par exemple une des raisons de la disparition du Saturday Evening Post identifiée par Hall (1984). Selon Levitt et March (1988), entretenir la pluralité des interprétations au sein d'une organisation, peut éviter un tel écueil. March (1991) pose aussi que les connaissances des membres de l'organisation doivent se différencier et n'être surtout pas redondantes pour permettre le changement.

De plus, si l'on comprend l'apprentissage comme une remise en cause des pratiques existantes et de la vision du monde instituée dans l'entreprise, il se peut très bien que l'apprentissage apparaisse, au moins à court terme, comme une source de désordre organisationnel et donc de moindre efficacité. Il n'est, en effet, pas évident qu'une entreprise qui apprend soit donc plus efficace, plus performante au moins à court terme. L'apprentissage se traduit alors paradoxalement par une baisse des performances et une "déconcertation"⁴ de l'entreprise. D'où l'intérêt d'un apprentissage intelligent, selon l'expression de Sitkin (1995) qui évite la crise organisationnelle avec tout ce qu'elle peut avoir de démotivant. Crossan et alii (1995) soulignent quant à eux que lier l'apprentissage à l'amélioration des résultats peut conduire à abandonner prématurément des recherches ou des processus de restructuration des modes de pensée et de travail des membres de l'entreprise dont les résultats ne sont jamais immédiats

On attribue généralement d'autant plus de valeur à l'apprentissage qu'il est organisé et maîtrisé (Daft et Huber, 1987). Mais comme le soulignent Mintzberg et Waters (1985), Quinn (1980) ou Weick (1993), l'apprentissage peut être non conscient et échapper à tout contrôle. Reber et Lewis (1977) parlent eux d'apprentissages tacites ou implicites qui échappent à la formulation. L'apprentissage prend alors une forme émergente. Huber (1991) lui-même précise que l'apprentissage n'est pas toujours volontaire, organisé. Et un apprentissage, même structuré, requiert des processus d'expérimentation et d'ajustement. Au demeurant, l'expérimentation est en réalité peu utilisée dans les entreprises car, comme le remarque Huber (1991), elle contredit l'image d'assurance que veulent donner les dirigeants. Proclamer qu'il est nécessaire d'apprendre est courageux mais signifie

implicitement que les connaissances et les compétences à disposition ne sont pas suffisantes, ce qui peut introduire de l'incertitude et de la défiance dans l'organisation.

Au delà de toutes ces remarques qui veulent distendre le lien de causalité entre apprentissage et performance ou au moins en montrer la complexité et qui soulignent en tout cas le fossé entre processus d'apprentissage organisationnel et entreprise apprenante, il n'en demeure pas moins que l'amélioration de la performance demeure comprise comme l'épreuve cruciale, la preuve de l'apprentissage. Comme nous le verrons d'ailleurs dans notre cas, le processus de fusion entre Belin et L'Alsacienne et la logique de combinaison des meilleures compétences et systèmes de chaque entreprise répondaient bien à un objectif d'amélioration des performances et de meilleure adaptation à la configuration du marché. La combinaison des compétences ne cherchait certes pas à corriger des erreurs mais au moins à améliorer les performances de l'organisation, des procédures et des systèmes. Mais, de là à déduire que le processus d'apprentissage et de combinaison de compétences a produit de meilleures performances, il y a un pas que nous hésitons à franchir.

II) L'approche behavioriste et l'approche cognitive de l'apprentissage organisationnel

Comme nous l'avons déjà suggéré, l'apprentissage peut être compris comme une adaptation et comme un changement de comportement mais il peut aussi être conçu comme un changement cognitif. Cette dualité entre un apprentissage reposant sur la notion de représentation et un apprentissage comme conditionnement de comportement structure de manière assez nette les travaux sur l'apprentissage organisationnel. Glynn, Lant et Milliken (1994) posent ainsi que l'apprentissage peut être défini soit comme une adaptation comportementale, un ajustement, généralement de nature incrémentale soit comme un développement de connaissances, ce qui implique d'étudier les processus cognitifs en jeu (Fiol, 1994). Cette opposition, est aussi reprise par Desreumaux (1998) et par Miner et Mezas (1996).

⁴ Nous empruntons ce terme à Baumard (1996)

1) L'approche béhavioriste de l'apprentissage

Cette approche de l'apprentissage organisationnel s'appuie sur les travaux de la psychologie béhavioriste qui posent, sans pour autant en nier l'existence, qu'on ne peut accéder aux états mentaux des individus. La psychologie n'est pas une science de la conscience. Les croyances, les intentions demeurent inaccessibles à l'observateur et la psychologie doit se limiter à ce qu'on peut observer, c'est-à-dire le comportement (Watson, 1914). L'apprentissage est donc abordé du dehors et compris comme une réaction, une réponse à des stimuli répétés. Il est quantifiable dans la mesure où l'on peut mettre en relations des stimulations et des comportements correspondants. Le néo-béhaviorisme de Skinner (1953), tout en continuant à rejeter la vision mentaliste d'un "homme intérieur", a inversé la séquence stimulus-réponse en une séquence réponse-stimulus. Cela signifie que l'individu peut agir sur l'environnement pour obtenir un stimulus dont il connaît la conséquence.

Si ce court détour par la psychologie s'est avéré nécessaire, c'est qu'on retrouve ce type d'analyse dans la théorie comportementaliste de l'apprentissage dans l'organisation. Au niveau individuel, l'approche béhavioriste appréhende en effet l'apprentissage comme une modification des conduites des individus en fonction de séquences stimulus-réponses appropriées. L'apprentissage est analysé en termes de répétition, de conditionnement et de renforcement. Les auteurs de prédilection des manuels d'Organizational Behavior sont d'ailleurs souvent Skinner et Pavlov. La modification d'une conduite résulte d'agents extérieurs et son renforcement peut être négatif en utilisant des mesures dissuasives comme les sanctions et les punitions ou positif grâce à un système élaboré de récompenses matérielles, financières, symboliques et sociales encourageant la reproduction de certaines conduites.

1.1) Apprentissage, routines et changement organisationnel

Au niveau organisationnel, la séquence stimulus-réponse est reprise pour décrire les relations entre l'entreprise et son environnement mais aussi pour expliquer le fonctionnement interne de l'organisation. En effet, pour Cyert et March (1963), Levitt et March (1988), March et Olsen (1975), Nelson et Winter (1982) l'entreprise doit être comprise comme un système adaptatif dont le comportement repose sur un portefeuille de procédures existantes plutôt que sur une logique de conséquentialité ou de calcul rationnel recherchant la solution optimale. Le comportement organisationnel est induit par des règles

et des compétences développées dans l'entreprise au cours de son histoire et de ses expériences. Selon Levitt et March (1988), les actions organisationnelles sont ainsi historiquement dépendantes et les procédures qui guident l'organisation reposent sur des interprétations du passé plutôt que sur des anticipations du futur. Cela signifie qu'en connaissant un portefeuille de solutions perçues comme réalisables par l'organisation, il est possible d'identifier les problèmes que se pose cette organisation. Dès lors, le changement d'une organisation s'explique moins en fonction des problèmes qu'elle rencontre qu'à partir des solutions dont elle dispose.

Dans cette perspective, l'apprentissage organisationnel est dépendant du passé et il est fondé sur des routines. Celles-ci sont des ensembles coordonnés et répétés d'actions (Miner, 1991, Nelson et Winter, 1982). Elles résultent d'un apprentissage (Desreumaux, 1998) dont elles constituent le point d'aboutissement organisationnel. Elles constituent des cristallisations organisationnelles, des solutions pour aider l'organisation à supporter le nombre, la diversité et l'intensité de la variation des stimuli grâce à des réponses standardisées. Les routines permettent donc à l'organisation de supporter la singularité perturbante de la nouveauté en ramenant des stimuli différents à des situations déjà traitées. Elles se construisent selon des processus d'essais et erreurs puis, renforcées par la répétition, elles permettent de sélectionner les problèmes en fonction des solutions existantes. On peut repérer ici un mécanisme semblable à celui décrit par Skinner (1953) selon lequel un comportement est fonction de ses conséquences futures. Avec la répétition, les routines deviennent "naturelles" ou "inconscientes" (Cohen et Bacdayan, 1994) et constituent des automatismes organisationnels qui font l'économie d'une activité cognitive consciente importante. Elles ne nécessitent pas de délibérations, "la plupart des choix sont faits automatiquement" précisent Nelson et Winter (1982).

Dès lors, il peut être légitime de comprendre les routines résultant d'un apprentissage (stimulus-réponse puis réponse-stimulus) comme un obstacle à l'apprentissage si on comprend celui-ci comme une ensemble de réponses nouvelles à des stimuli quasi-identiques (Weick, 1991). Les routines, en restreignant l'éventail des réponses menacent en effet l'organisation d'inertie (Doz, 1994; March, 1991; Leonard Barton, 1992). Elles peuvent être comprises comme des mécanismes isolants renforçant la stabilité organisationnelle face aux variations de l'environnement mais limitant par là même sa capacité à réagir à des problèmes nouveaux. Comme le précise Desreumaux (1998), les routines facilitent la vie organisationnelle mais peuvent se transformer en œillères. Les

routines obéissent en effet à des mécanismes d'auto-renforcement. Preuves d'un apprentissage réussi, elles ont acquis une légitimité organisationnelle si bien qu'elles tendent à se perpétuer et s'avèrent difficiles à changer (Miner, 1991, 1994). Comme le remarquent Fiol et Lyles (1985), Levitt et March (1988) ou Weick (1979), les routines se modifient alors par de petits ajustements et par addition de nouvelles routines complémentaires aux anciennes. Ou alors, la modification est plus radicale et se fait par effacement à l'occasion d'une crise organisationnelle ou d'une réorientation stratégique brutale (Hedberg, 1981, Miner, Amburgey et Stearns, 1990, Tushman et Romanelli, 1985). S'il est légitime de considérer les routines comme des facteurs d'inertie organisationnelle, difficiles à changer si ce n'est par effacement radical, peut-être ne faut-il pas voir seulement dans les routines des obstacles à l'apprentissage et à l'innovation. Ainsi, Moorman et Miner (1998), en étudiant les improvisations de joueurs de jazz, montrent bien que l'automatisme des routines n'est pas nécessairement synonyme de rigidité mais qu'il peut au contraire jouer un rôle de levier qui facilite la créativité en fournissant un répertoire d'actions permettant ensuite d'innover. De même, Brown et Eisenhardt (1995) précisent que la possession de routines technologiques renforce la capacité à développer de nouveaux produits. Cette approche rééquilibre ainsi l'interprétation de Dougherty (1992) selon laquelle les équipes travaillant à partir de routines bien établies et devenues routinières peuvent s'avérer moins créatives dans le développement de nouveaux produits.

Contrairement à l'approche d'Argyris qui se rattache à l'Organizational Development et qui cherche à modifier les postures psychologiques et cognitives des individus, l'approche behavioriste adopte donc une approche de changement plus graduel et de nature organisationnelle : si le système organisationnel connaît de mauvaises performances, il tente de se corriger et cette correction est généralement graduelle. L'apprentissage organisationnel est alors compris comme une modification incrémentale des objectifs de la firme, comme une série d'ajustements des routines existantes en réponse aux évolutions de l'environnement et au déclin des performances de l'entreprise (Mezias et Glynn, 1993, Miner et Mezias, 1996). L'aspect incrémental de l'apprentissage s'explique, on l'a vu, par la dimension politique de l'organisation comprise comme une coalition d'intérêts plus ou moins divergents qui ont trouvé un équilibre et qui cherchent à le préserver mais aussi par la nature même des routines telle que nous l'avons caractérisée ci-dessus.

Notons que, sur le versant cognitif, Argyris (1985, 1993) a lui aussi parlé de "routines défensives", comme autant d'attitudes et de manières d'aborder les problèmes de façon biaisée, afin de ne pas les résoudre, de garder les situations en l'état, c'est-à-dire en fin de compte de ne pas modifier les théories d'action. Ces tactiques d'évitement ou de dissimulation sont souvent inconscientes et tendent à se développer, à se renforcer. Les changements dans l'action ne sont qu'apparents ou superficiels et contribuent à geler les situations encore un peu plus. Et Argyris a fort bien montré que ces mécanismes ne sont pas irrationnels, les acteurs peuvent en donner des explications et des justifications tout à fait pertinentes. Le problème est alors de briser la spirale (on pensera à la phase "*d'unfreezing*" proposée par K.Lewin) et d'obtenir une autre rationalité de la part des acteurs.

1.2) Mise en perspective

La dimension béhavioriste de l'apprentissage organisationnel et l'intérêt accordé aux routines organisationnelles ont suscité des critiques multiples. Cette approche majeure en effet le rôle des procédures au détriment des individus (Granovetter, 1985). De plus, elle oublie que ce sont bien des individus qui perçoivent, qui interprètent les mauvaises performances et qui décident ou non de modifier la stratégie de l'entreprise (Argyris et Schön, 1978). L'approche béhavioriste tend à comprendre l'organisation comme un ensemble unitaire et homogène (Glynn, Lant et Milliken, 1994) et donc à minorer la dynamique intra-organisationnelle et les interactions entre individus ou groupes d'individus au sein de l'entreprise. Enfin, Argyris et Schön (1978) reprochent à la théorie comportementaliste de réduire l'apprentissage organisationnel à une adaptation, à un changement incrémental alors qu'au contraire il se définirait comme une modification radicale des structures cognitives et des cadres d'actions.

2) L'approche cognitiviste de l'apprentissage organisationnel

En psychologie, le courant cognitiviste souligne la nécessité de prendre en compte la complexité du sujet d'apprentissage, de "pénétrer dans le fonctionnement de la boîte noire" comme le précisent Schneider et Angelmar (1993), option que le béhaviorisme refuse totalement. Alors que ce dernier étudie comment l'environnement détermine le comportement, le cognitivisme pose que les conduites humaines sont expliquées en fonction du contenu des états mentaux et des représentations. Divers paradigmes ont servi à

expliquer le fonctionnement du processus d'apprentissage et l'agencement des représentations.

Signalons, par exemple, ceux de Newell et Simon (1972) qui ont étudié la dimension cognitive de l'apprentissage en modélisant l'esprit humain sous la forme d'un système de traitement de l'information. Ces auteurs posent que penser c'est traiter de l'information, c'est manipuler des symboles. Les états mentaux sont donc comparés à des systèmes de signes organisés dans un langage de l'esprit dont il faut connaître les règles sémantiques et syntaxiques. Dans cette perspective computationnelle, les règles du calcul propositionnel sont utilisées pour décrire les agencements des représentations mentales. L'apprentissage y est abordé comme un travail de structuration de l'information en connaissance. Celle-ci peut être de nature procédurale ou de nature déclarative, distinction qui permet de différencier les modes de mémorisation et de rétention des connaissances.

En revanche, le courant connexionniste représenté par Quinlan (1991), Rumelhart (1992) ou Sandelands et Stablein (1987) se distingue de cette approche et cherche à rompre avec une représentation "psychologisante" du fonctionnement cognitif en faisant prévaloir une approche sub-symbolique de la pensée. Les mécanismes cognitifs ne sont plus abordés à partir de représentations internes, de connaissances, de croyances ou d'intentions mais fonctionnent comme un réseau de neurones, les nœuds de ce réseau n'ayant pas de correspondants fonctionnels en termes de conduite ou de représentation. Le sens n'est donc plus incorporé dans des symboles mais résulte d'interactions répétées. Dans ce modèle, ce sont les interactions entre les unités ou les neurones qui sont déterminantes. C'est la quantité de sollicitations et leur intensité qui va donner la prééminence à certains nœuds. L'importance des neurones est donc fonction du nombre de connexions. L'apprentissage repose alors sur l'établissement puis le renforcement de liaisons entre certains nœuds, certains de ces derniers étant plus stimulés par les actions des sujets ou par l'environnement extérieur alors que d'autres nœuds sont délaissés et peu intégrés dans les connexions.

Cette position nous revient, semble-t-il, à réintroduire subrepticement un béhaviorisme interne à l'esprit et à réactiver la traditionnelle séquence stimulus-réponse. En effet, on a remplacé les stimulus par les termes de sollicitation, d'activation ou d'excitation et l'on parle de quantité d'interaction et d'intensité pour provoquer et orienter l'apprentissage.

Nous reviendrons sur l'approche connexionniste lorsque nous aborderons la dimension organisationnelle de l'apprentissage dans la mesure où le connexionnisme constitue sans

doute une façon de dépasser la dimension métaphorique de l'entreprise comme esprit collectif.

2.1) Approche cognitive et changement dans les processus d'apprentissage organisationnel

Retenons pour le moment que selon la perspective cognitiviste, l'apprentissage organisationnel est généralement compris comme une modification de l'état de la connaissance organisationnelle, comme un changement cognitif (Fiol, 1994) ou comme une opération de traitement d'information et d'acquisition de connaissances nouvelles. Huber (1991) analyse ainsi l'apprentissage comme une acquisition de connaissances qui sont interprétées, distribuées et mémorisées dans l'organisation. Pour Fiol et Lyles (1985), Friedländer (1983), Huber (1991) et Inkpen et Crossan (1995), il y a dissociation entre le comportemental et le cognitif car la modification des connaissances dans l'organisation rend seulement possible un changement du comportement organisationnel. Par ailleurs, le changement du comportement organisationnel ne traduit pas nécessairement une modification des systèmes de représentations. Glynn, Lant et Milliken (1994) soulignent ainsi que tout apprentissage ne se traduit pas par un changement et que tout changement ne renvoie pas à un apprentissage. Mais, quand il y a apprentissage, le changement cognitif semble précéder et commander le changement organisationnel. Friedländer (1983) pose ainsi que "le changement est l'enfant de l'apprentissage", que "l'apprentissage est le processus cognitif et que le changement organisationnel n'est que le résultat."

Dans cette perspective, le changement comportemental n'est plus qu'une simple conséquence du changement cognitif, selon une relation de causalité univoque. Laroche et Nioche (1994) soulignent que cette démarche tend à appauvrir l'approche cognitive en la rabattant sur le modèle de décision rationnel qui subordonne l'action à l'analyse. Ils montrent que les liens entre cognition et action sont en réalité plus complexes et que les changements cognitifs peuvent être le produit de l'action organisationnelle. Nous reviendrons sur ce point dans notre étude de cas et plus particulièrement lorsque nous aborderons le processus de mise en œuvre de la fusion et le rapprochement opérationnel des équipes des deux entreprises.

Comprendre l'apprentissage organisationnel comme un changement cognitif n'est pas sans poser des problèmes ou au moins soulever des questions concernant le sujet du changement. Comme le demandent Schneider et Angelmar (1993), "Qui est le sujet d'apprentissage ? Qui est celui dont les représentations sont modifiées ? Faut-il parler des

individus dans l'organisation, du dirigeant, du comité de direction, d'un service ou de l'organisation dans sa globalité ? Cela nous conduit à aborder la question de ce qui est organisationnel dans l'apprentissage. Nous réservons cet épineux problème pour un peu plus tard. Retenons que les changements à l'œuvre dans le processus d'apprentissage peuvent concerner des systèmes de représentations causales dans l'organisation (Argyris et Schön, 1978; Duncan et Weiss, 1979; Hedberg, 1981; Huber, 1991) ou plus largement les croyances et les interprétations des événements (Daft et Weick, 1984; Senge, 1990, Weick, 1979). Comme le note Kœnig (1996), il s'agit donc de savoir "comment ça pense" dans les organisations, c'est-à-dire comment on apprend, on comprend et on y s'accorde.

2.2) Les niveaux d'apprentissage

Dans la perspective cognitiviste, l'apprentissage organisationnel correspond donc à un enrichissement des connaissances ou à une modification des systèmes de croyances et d'interprétation. L'apprentissage renverra à un changement de forte intensité, à une modification significative de l'état des connaissances. Cette approche privilégie donc une conception forte de l'apprentissage au détriment de l'adaptation comprise comme apprentissage mineur. Cette hiérarchie entre adaptation et apprentissage, analysée par Fiol et Lyles (1985), est d'ailleurs adoptée par de nombreux auteurs.

ADAPTATION	APPRENTISSAGE	AUTEURS
Single-loop	Double-loop	Argyris et Schön (1978)
Behavioral level learning	Strategic level learning	Duncan (1974)
Adjustement learning	Turnover learning	Hedberg (1981)
Adaptation	Turnaround learning	Hedberg (1981)
	Unlearning	Hedberg (1981)
Behavioral development	Cognitive development	Fiol et Lyles (1985)
Lower level learning	Higher level learning	Lyles (1988)
Maintenance learning	Innovative learning	Ventriss et Luke (1988)
Adaptative learning	Generative learning	Senge (1990)
Tactical learning	Strategic learning	Dodgson (1991)
Operational learning	Conceptual learning	Kim (1993)

Tableau 3 : Adaptation et apprentissage

Comme le soulignent Dodgson (1993) et Kim (1993), toutes les organisations obéissent à une logique d'apprentissage "normal" ou "naturel". Cet apprentissage est de nature incrémentale, il est à peine conscient et souvent fondé sur la répétition (Fiol et Lyles, 1985). Or, le véritable apprentissage se situe au delà, dans une démarche active, volontariste et structurée. C'est en ce sens qu'Argyris et Schön (1978) définissent l'apprentissage comme une modification et une restructuration des théories de l'action, c'est-à-dire des systèmes de règles et de croyances inscrits dans les pratiques de la firme. Cette distinction entre apprentissage et adaptation renvoie à l'opposition entre apprentissage à simple boucle et apprentissage à double boucle, telle qu'elle a été développée par Argyris et Schön (1978) et reprise par de nombreux auteurs.

2.2.1) *L'apprentissage à simple boucle*

Quand une entreprise détecte un dysfonctionnement ou une non-réalisation des résultats anticipés, elle modifie ses pratiques en vue d'une correction, d'un ajustement. Cette démarche peut être comprise comme un apprentissage d'amélioration, s'effectuant à l'intérieur des cadres préétablis qui régissent l'action organisationnelle, sans remise en cause des théories qui sous-tendent l'action pour reprendre les termes d'Argyris et Schön (1978). Cet "apprentissage à simple boucle" se produit en premier lieu dans le "middle management" (Duncan, 1974), dans la mesure où il a une dimension plus opérationnelle et qu'il n'implique pas de profondes remises en cause du fonctionnement organisationnel et stratégique. Il consiste en effet à adapter les "*theories in use*" (Argyris et Schön, 1978) sans remettre en cause leur structure. Il augmente finalement la stabilité de l'organisation et il réduit la variabilité des comportements. C'est donc un apprentissage peu novateur et peu apte à transformer radicalement l'organisation. Fondé sur l'adaptation à un contexte donné et sur des corrections plutôt que sur des transformations, l'apprentissage à simple boucle apparaît démuné devant des situations nouvelles selon Glynn, Lant et Milliken (1994). De même, pour Dodgson (1993), cet apprentissage ne fait que compléter la base de connaissances organisationnelles sans en altérer la nature ou la structure. Pour Duncan (1974) et Kim (1993), cet apprentissage opérationnel porte d'abord sur des procédures et s'applique à des objets bien circonscrits (comment réparer une machine, comment améliorer un système de reporting, mieux contrôler les coûts de production ou comment améliorer les performances d'une division). Il est donc guidé par les structures cognitives et

les procédures existantes et procède surtout par essais et erreurs. Cet apprentissage, sans être "naturel" est donc normal. Il ne résulte ni d'une crise et ne génère pas de bouleversements dans l'organisation. Selon Duncan (1974), il se produit en effet essentiellement dans des organisations dont les contextes externes et internes sont bien compris et relativement stables, analyse confirmée par Lyles (1985).

2.2.2) L'apprentissage à double boucle

Si l'apprentissage à simple boucle consiste à modifier les réponses à certains problèmes, en revanche, l'apprentissage à double boucle est de nature différente puisqu'il implique de changer la nature du problème ou de la question pour apporter une réponse favorable à l'organisation. Face aux dysfonctionnements, l'entreprise peut en effet estimer nécessaire de modifier les structures même de ses actions et revoir ses cadres d'interprétation (Argyris et Schön, 1978, Ventriss et Luke, 1988). Cela revient cette fois à changer les théories d'action, les normes et les croyances, à définir de nouvelles règles associées à de nouvelles stratégies. Cet apprentissage à double boucle repose alors sur une modification cognitive significative qui implique de questionner les théories et les systèmes de règles existants. Il est intentionnel (Fiol et Lyles, 1985), non routinier, radical et général et il correspond à la définition de nouvelles missions pour l'organisation. Par exemple, plutôt que de chercher à améliorer les performances d'une division, dans cette forme d'apprentissage, c'est l'organisation divisionnelle même qui est remise en question. Selon Kim (1993) ou Moingeon et Edmonson (1996), cet apprentissage majeur est moins orienté vers le "comment" et plus vers le "pourquoi". Il constitue une rupture avec les savoirs existants permettant ainsi la mise en place de nouveaux modèles mentaux. Il s'observe plus dans les hauts niveaux hiérarchiques (Duncan, 1974, Fiol et Lyles, 1985) dans la mesure où il revêt une dimension stratégique (Dodgson, 1993, Lyles, 1988). Cet apprentissage est source de créativité puisqu'il permet l'émergence de nouveaux objectifs et de nouvelles théories de l'action. Nonaka (1994) et Senge (1990) considèrent ainsi l'apprentissage comme une démarche de création de connaissances qui doit permettre à l'entreprise apprenante de se distinguer de ses concurrents.

Il faut noter qu'apprentissage à simple boucle et apprentissage à double boucle diffèrent non de degré mais de nature et que dans cette mesure ils ne se complètent pas mais ont plutôt tendance à s'opposer. Argyris (1982, 1985) a très bien radicalisé la hiérarchie entre niveaux d'apprentissage en montrant que la différence n'est pas simplement d'amplitude

dans la démarche correctrice mais qu'elle est structurelle. Il remarque ainsi que les entreprises qui réussissent assez bien dans l'apprentissage à simple boucle sont peu enclines à l'apprentissage à double boucle dans la mesure où elles mettent en place des routines défensives qui renforcent certaines représentations existantes et qui constituent des dispositifs inhibant l'apprentissage à double boucle. L'apprentissage à simple boucle constitue donc un obstacle à une réforme profonde du fonctionnement de l'organisation puisqu'il participe au renforcement des cadres d'action et de pensée existants, et cela même si des modifications ou des corrections sont apportées. Les individus sont prêts à apporter des ajustements mais sont plus réticents à remettre en cause leurs théories d'action. Starbuck (1983) a aussi souligné que des corrections incrémentales peuvent conduire à la disparition des organisations incapables de se transformer en profondeur.

2.2.3) Le désapprentissage

Le désapprentissage constitue un élément essentiel de l'apprentissage à double boucle dans la mesure où il rend possible la mise en place de nouveaux schèmes d'interprétation et de problématisation du réel. Hedberg (1981) a particulièrement étudié la question du désapprentissage. Il définit ce dernier comme un processus d'effacement des réponses anciennes, comme un processus d'oubli des connaissances et des savoir-faire utilisés. Avec l'évolution de l'environnement et les actions de l'entreprise, les connaissances deviennent en effet obsolètes, les associations qui avaient été valables doivent être remplacées. Hedberg (1981) définit par exemple trois modalités de désapprentissage qui traduisent un dysfonctionnement dans les systèmes d'analyse et dans le lien qui lie les perceptions et les jugements aux actions. Il peut y avoir par exemple problème dans l'identification de ce qui est perçu, les catégories perceptives s'avérant inopérantes. Il peut aussi y avoir perturbation dans la relation entre stimuli et réponses apportées jusque là : on se sait plus quelle réponse apporter à tel stimulus. Enfin, on peut ne plus savoir comment assembler les réponses, leur donner une cohérence face aux changements des contextes externes et internes.

Cette approche semble renvoyer à un processus d'apprentissage passif, subi sous la forme de problème. Le désapprentissage s'impose alors et se traduit par une incapacité de l'organisation. Le désapprentissage est ici compris comme un processus graduel, souterrain voire inconscient. Les connaissances sont alors remplacées parce qu'elles ne sont plus utilisées dans l'organisation. Privées d'utilisation, elles s'estompent progressivement. Mais le processus est alors long et échappe semble-t-il à une entreprise plus volontariste. Il faut

d'ailleurs souligner que l'oubli constitue une condition nécessaire d'utilisation de l'information et des connaissances. Il permet d'échapper à une accumulation qui paralyserait le système cognitif en le surchargeant⁵. Comme le précise Tarondeau (1999), la mémoire peut constituer un poids, aussi l'entreprise doit-elle savoir oublier.

Le désapprentissage se définit donc comme une perte de savoir, une désorientation, une dégradation des repères. Cette désorientation peut d'ailleurs entraîner une réaction inverse et conduire à s'accrocher aux dernières balises que constituent les solutions existantes, même si elles commencent à devenir erronées. Hedberg (1981) souligne bien que le risque du désapprentissage est d'être incomplet et de créer un désordre, une désorientation qui se traduisent par des dysfonctionnements organisationnels plus grands encore. Les effets du désapprentissage sont alors contraires à ceux qui sont recherchés puisqu'ils provoquent crise organisationnelle et déstabilisation générale.

Cela renvoie d'ailleurs à la difficulté d'envisager un apprentissage actif, et cela dans le cadre d'un processus qui ne soit plus subi mais maîtrisé, contrôlé, sûr de son aboutissement et peut-être même relativement serein en raison des promesses d'un plus grand apprentissage à venir. Le désapprentissage s'inscrit alors en pleine consonance avec les objectifs de l'apprentissage à double boucle. Or, ce désapprentissage actif est difficile dans la mesure où il s'agit de se déprendre des savoirs qui ont fait leurs preuves et qui, même s'ils ne sont plus suffisants ou s'ils génèrent de mauvaises performances se sont ancrés dans les corps et les esprits. Comme nous l'avons précisé au-dessus, les théories d'action ont acquis une légitimité, celle des succès, même passés et elles ne se laissent pas remplacer facilement. Dans cette perspective, la mémoire organisationnelle qui constitue un support des processus d'apprentissage dans la mesure où elle apporte de la continuité et de l'organisation dans les savoirs, devient là un obstacle important. La question du degré de maîtrise du désapprentissage renvoie donc, comme le précise Hedberg (1981), au management du changement : comment vaincre les résistances ? Comment modifier les comportements, les savoir-faire, les croyances et les schèmes cognitifs ?

Selon Starbuck (1983), le désapprentissage est un processus difficile et ce d'autant plus qu'il n'est pas individuel mais collectif et qu'il concerne tout un corpus de règles et d'habitudes ancrées dans une collectivité. Au demeurant, selon Starbuck (1983), c'est cette difficulté qui permet de distinguer l'apprentissage individuel de l'apprentissage

⁵ Signalons, dans un tout autre domaine, que Nietzsche a su montrer l'importance de l'oubli et en a même fait une des caractéristiques du surhomme, celui qui sait oublier et donc n'être pas taraboté par le ressentiment.

organisationnel. S'il n'est pas trop difficile pour un individu de remplacer une séquence stimulus-réponse par une autre, c'est en revanche nettement plus ardu pour une organisation quelque peu prisonnière de ses routines ou de ses théories d'action. Les organisations désapprennent donc plus lentement que les individus. L'organisation souffre en quelque sorte de son inertie, souffrance douce cependant, puisqu'elle n'est pas nécessairement perçue par les membres du corps social et donc difficile à éradiquer. Le désapprentissage est alors synonyme de remise en question radicale et de crise organisationnelle.

Nous avons évoqué en abordant le désapprentissage comme composante du processus de l'apprentissage à double boucle la notion de mémoire organisationnelle. Nous proposons au lecteur de traiter cette question non pas immédiatement mais lorsque nous aborderons ce qui est organisationnel dans l'apprentissage.

2.2.4) Apprentissage et nature du changement organisationnel

Comme nous l'avons suggéré, l'apprentissage à double boucle tend à accroître la variabilité des comportements et donc la créativité organisationnelle. Si l'apprentissage à simple boucle se déploie dans des contextes organisationnels stables (Duncan, 1974), l'apprentissage à double boucle s'observe plutôt dans les phases de "réorientation" selon Lant et Mezias (1992) ou Tushman et Romanelli (1985) et des périodes caractérisées par l'ambiguïté et l'instabilité organisationnelles (Fiol et Lyles, 1985). En revanche, l'apprentissage à simple boucle est surtout observé durant les phases de "convergence" (Lant et Mezias, 1992; Miller et Friesen, 1980; Tushman et Romanelli, 1985). Hedberg (1981) pose aussi que l'apprentissage profond est source de déstabilisation pour l'organisation. Cet auteur repère, en effet, un "apprentissage par ajustement" reposant sur des changements incrémentaux, un "apprentissage par renversement" (*turnover learning*) qui consiste à transformer des sous-ensembles de procédures mais sans changer les structures ou l'organisation de l'entreprise et enfin un "apprentissage par volte-face" (*turnaround learning*) qui change les comportements et les théories de l'action. Ce dernier est de nature radicale, il est déclenché par un échec important de l'organisation et survient souvent dans un contexte de crise (Lyles, 1988).

L'apprentissage à double boucle est donc dangereux, il ne laisse pas l'organisation indemne et il apparaît coûteux aux membres de l'organisation. Si Ventris et Luke (1988) conçoivent "l'apprentissage innovant" comme un apprentissage fondé sur la prévention et l'anticipation

plutôt que sur la correction *a posteriori*, ils montrent aussi que cet apprentissage à double boucle est source d'instabilité et de conflits dans l'organisation et donc qu'il est difficile à mettre en place.

Il faut noter que, face à cette distinction et à condition de ranger l'approche béhavioriste du côté de l'apprentissage comme adaptation, les auteurs que nous qualifions de béhavioristes (et en cela nous suivons Miner et Méziat (1996) s'efforcent de prendre en compte les limites de l'apprentissage incrémental et intègrent la nécessité d'apprentissages "profonds" comparables à l'apprentissage à double boucle.

Levitt et March (1988) remarquent, par exemple, que des ajustements peuvent se produire sans changement cognitif. Le changement est alors trop graduel pour permettre l'émergence d'associations claires. Il y a en quelque sorte modification de la situation avant que celle-ci soit comprise. Miner et Meziat (1996) refusent aussi de replier la ligne de partage entre comportementalistes et cognitivistes sur une opposition entre apprentissage mineur par ajustement et apprentissage majeur par révolution. Tout comme Cohen et Levinthal (1989) ont montré que l'innovation combine accumulation et rupture, March (1991) souligne lui aussi le dilemme entre apprentissage par exploitation et apprentissage par exploration. Tout en rappelant que des remises en cause trop fréquentes des savoirs organisationnels peuvent déstabiliser l'entreprise, il montre les dangers des "*competency traps*", pièges dans lesquels tombe une entreprise qui se spécialise trop sur ses compétences et laisse ainsi de côté des possibilités de développement cruciales pour sa survie. "L'apprentissage par exploration" s'inscrit donc en opposition avec "l'apprentissage par exploitation" qui améliore et routinise les savoirs existants mais n'est efficace qu'à court terme (Levitt et March, 1988). De même, Doz (1994) ou Leonard Barton (1992) ont aussi montré l'importance et la difficulté pour une entreprise de renouveler les compétences clés sur lesquelles elle a fondé son développement mais qui en viennent un jour à constituer un facteur d'inertie et un obstacle au changement. Ainsi, comme le précise Desreumaux (1998), il y a une tension au cœur de l'apprentissage: celui-ci est à la fois découverte et mouvement mais, pour se réaliser, il doit viser l'efficacité et se stabiliser dans des règles qui menacent alors l'organisation d'immobilisme.

2.2.5) Apprentissage à simple et double boucles : une distinction pertinente ?

La distinction entre les niveaux d'apprentissage constitue désormais un lieu commun de la littérature sur l'apprentissage organisationnel. Nous avons déjà souligné comment Argyris et Schön (1978) opposent très nettement ces apprentissages et cela de façon convaincante, nous semble-t-il.

Il convient cependant de relativiser la distinction dans la mesure où il n'est pas toujours aisé de distinguer pratiquement ce qui relève de l'apprentissage à simple ou double boucle, tout comme dans les paradoxes du Sorite où il apparaît difficile de savoir combien de grains de sable sont nécessaires pour que l'on puisse commencer à parler de tas de sable⁶. Dans une perspective comportementaliste, des changements stratégiques significatifs peuvent résulter de réajustements anodins ou de combinaisons de routines et de systèmes organisationnels déjà existants (March, 1991; Miner, 1994). Des changements incrémentaux peuvent donc avoir de grands effets et introduire des représentations nouvelles comme nous entendons le montrer lors de la partie de notre étude de cas consacrée à la mise en œuvre de la fusion. De même, les analyses shumpeteriennes tendent à montrer que l'innovation peut résulter de savoirs déjà présents dans une entreprise mais recomposés autrement. Par ailleurs, certains auteurs (Teece, Rumelt, Dosi, Winter, 1994) ont intégré la critique adressée à l'encontre des routines organisationnelles comme facteur limitant l'amplitude de l'apprentissage et ont proposé de distinguer les routines statiques, engendrées à la suite d'actions répétées et les routines dynamiques qui possèdent la capacité interne de remettre en cause des savoirs et des compétences passées. Incorporant la flexibilité, ces routines dynamiques ne figent pas l'apprentissage et permettent à l'entreprise de faire face à des situations radicalement nouvelles. Notons cependant que cette distinction entre routines dynamiques et routines statiques, toute stimulante qu'elle soit, repose encore sur l'ambiguïté de la définition des routines, comme le reconnaît Winter (1994), et qu'elle nécessiterait de plus amples illustrations empiriques.

De plus, ce qui apparaît comme une rupture pour certains n'est pas forcément perçu ainsi par tous les membres de l'organisation. Midler (1990) souligne bien à cet égard que le passage à l'apprentissage à double boucle se traduit généralement par une crise

⁶ On peut aussi évoquer, le paradoxe du chauve : combien faut-il perdre de cheveux pour que l'on se considère comme chauve ? Quel est le seuil au delà duquel une modification dans la quantité (le nombre de cheveux) se traduit par une modification dans la qualité (être chauve ou non). Dans la *Science de la Logique*, Hegel a exprimé cette idée selon laquelle une variation dans la quantité pouvait produire un changement de qualité.

organisationnelle et par une nouvelle répartition du pouvoir dans l'entreprise. On ne peut donc ignorer qui décide du changement de règles, à partir de quel seuil et s'il existe un acteur central donnant consistance et légitimité à une nouvelle théorie d'action. Le processus d'apprentissage est alors intimement lié à des processus politiques, à des conflits d'intérêts et des marchandages. Comme le précisent Glynn, Lant et Milliken (1994), l'apprentissage ne peut faire l'économie de sa mise en œuvre et donc des rapports de force qui structurent l'organisation. C'est là une manière de replier la problématique de l'apprentissage sur celle, plus nette, du pouvoir dans l'entreprise, du changement organisationnel et de sa légitimité. Les études portant sur le changement organisationnel appréhendent d'ailleurs les savoirs que nous supposons résulter d'un processus d'apprentissage, comme une variable explicative des relations de pouvoir, celui-ci demeurant le mobile essentiel des jeux organisationnels.

Il convient donc sans doute de ne pas dissocier trop radicalement les approches comportementales et cognitives de l'apprentissage. Sur le versant behavioriste, Bandura (1977) a montré que, dans le processus d'apprentissage, l'environnement, le comportement et les processus mentaux sont en interaction permanente. Pour Bandura (1977), il convient de relativiser la séquence stimulus-réponse dans la mesure où la connexion entre stimulus et réponse n'est pas nécessairement directe, ce qui laisse la place à un apprentissage par observation puis imitation d'un modèle, ce qu'il appelle "apprentissage vicariant". Le sujet d'apprentissage peut ainsi éviter de répéter certaines erreurs commises par le modèle (Manz et Sims, 1981, Wood et Bandura, 1989). Sur le versant cognitif, Piaget, comme nous l'avons vu, refuse aussi l'idée d'un changement cognitif ou comportemental autonome. A la suite de Kline Harrison (1992), il apparaît nécessaire de rapprocher les perspectives et c'est pourquoi nous proposerons lors de notre étude empirique de définir "l'apprentissage effectif" comme une combinaison de changements comportementaux et cognitifs, nous inspirant en cela des travaux d'Inkpen et Crossan (1995). Un changement seulement cognitif menace en effet l'apprentissage d'inaccomplissement, d'ineffectivité tandis qu'un changement seulement comportemental risque de rester superficiel, peu durable et de devenir un automatisme non compris.

2.2.6) Un troisième niveau : l'apprentissage à triple boucle ou "deutero-learning" :

Au delà de l'opposition entre apprentissage à simple boucle et apprentissage à double boucle, certains auteurs s'inspirant de Bateson ont souligné l'importance d'un troisième

niveau, celui de l'apprentissage à triple boucle ou "*deutero-learning*". C'est en quelque sorte le stade suprême de l'apprentissage, entièrement fondé sur la forme du processus et cela indépendamment de son contenu (par exemple le type de réponse apportées ou le type de problèmes posés).

Il s'agit alors pour une organisation d'apprendre à apprendre. L'apprentissage à triple boucle est donc un "méta-apprentissage" qui conduit à changer les règles des règles. Pratiquement, il s'agit d'analyser les apprentissages passés moins dans leur contenu que dans leur forme et de mettre en évidence les problèmes rencontrés. Il est alors possible de mettre en place des procédures facilitant l'apprentissage, l'accéléralant. La dimension réflexive d'auto-analyse de l'apprentissage fait de celui-ci, pour reprendre une expression d'Hedberg (1981), un "*learning*" libérateur qui n'est pas accumulation ou adaptation et qui dépasse l'apprentissage à double boucle en lui conférant une dimension systématique.

Levitt et March (1988) insistent eux-aussi sur la capacité d'apprendre à apprendre et en font même un facteur déterminant de la compétitivité de l'entreprise. Dans des environnements compétitifs, les petites différences dans la capacité d'apprentissage peuvent en effet avoir de grands effets et donner l'avantage à l'entreprise qui apprend mieux ou plus rapidement. Paradoxalement, comme le notent ces auteurs, ce ne sont pas les entreprises leaders qui possèdent les meilleures capacités d'apprentissage puisque, connaissant peu d'échecs, elles ressentent moins le besoin d'apprendre que les autres entreprises. Dans une optique plus managériale, un auteur comme Senge (1990), dans la "*Cinquième Discipline*", insiste lui aussi sur l'apprentissage à triple boucle comme un facteur de différenciation des entreprises et le désigne comme un des objectifs ultimes des entreprises.

Conclusion

La partition entre apprentissage à dominante comportementale et apprentissage à dominante cognitive est sans doute quelque peu simpliste mais elle structure assez clairement le champ des études sur l'apprentissage comme l'ont bien mis en évidence Miner et Méziat (1996). Un apprentissage sera caractérisé comme comportemental s'il se traduit par un changement visible dans l'action. Ce changement prendra généralement la forme d'une adaptation. L'apprentissage sera considéré comme plutôt cognitif s'il implique une modification des cadres d'interprétations et des schèmes mentaux. Il induira souvent une transformation organisationnelle plus radicale. Bien sûr, la partition n'est pas toujours nette. Ainsi, selon Crossan et alii (1994), on peut ranger Cyert et March (1963) dans la catégorie

comportementale parce que pour ces auteurs l'apprentissage prend la forme d'une adaptation. Cela ne signifie évidemment pas que ces auteurs négligent la dimension cognitive. Leurs analyses sur la théorie de la rationalité limitée en apportent la preuve. Mais ce qui prime dans leur approche de l'apprentissage, c'est le changement dans l'action. En revanche, des auteurs comme Weick (1995) ou Hedberg (1981) nous semblent porter leur attention sur les processus cognitifs en premier lieu. De même, nous plaçons dans le même registre l'adaptation incrémentale, l'apprentissage à simple boucle et le changement comportemental tandis que nous lui opposons un autre registre qui serait celui du changement cognitif, de l'apprentissage à double boucle et de la transformation organisationnelle radicale. Mais, à la suite de Crossan et alii (1994), nous sommes conscients qu'une adaptation peut avoir des racines cognitives ou induire des bouleversements profonds dans une organisation. De même, un apprentissage à double boucle ne se traduit pas nécessairement, dans les faits, par une révolution organisationnelle. Nous tenons donc la distinction entre cognitif et comportementale comme permettant d'apporter des éclairages complémentaires sur l'apprentissage organisationnel mais nous ne souhaitons pas dramatiser l'opposition et nous sommes conscients que, sur le plan pratique, les dimensions cognitives et comportementales demeurent intimement mêlées.

III) Le sujet d'apprentissage

Une des difficultés de la notion d'apprentissage organisationnel réside dans le caractère soi-disant organisationnel de l'apprentissage, difficulté accentuée par le fait que la plupart des textes s'appuient sur les modèles d'apprentissage individuel. Cette proximité est féconde puisqu'elle fournit un matériau théorique et empirique riche mais elle s'avère aussi problématique dans la mesure où elle met en lumière la difficulté à désigner un sujet d'apprentissage qui soit autre qu'un individu.

Ou bien l'apprentissage organisationnel est considéré comme une extension et une consolidation d'apprentissages individuels ou bien on laisse de côté le rôle des individus dans l'apprentissage organisationnel pour considérer, de manière métaphorique, l'organisation comme un individu ou une collectivité. D'un côté donc, une approche "individualiste" qui appréhende l'apprentissage à partir de l'activité cognitive des individus dans l'organisation, de l'autre une position "holiste" qui personnifie l'organisation et appréhende l'apprentissage à partir de systèmes organisationnels comme les pratiques, les

routines, les procédures ou la mémoire organisationnelle. Cette problématique a été bien analysée par Pesqueux et al (1998)

On pourrait d'ailleurs se demander pourquoi la dimension organisationnelle de l'apprentissage pose autant de questions. Comme le précise Hedberg (1981), les organisations n'ont certes pas de cerveau. Mais si l'on considère l'organisation comme un système de traitement de l'information et si l'on comprend la cognition en termes d'acquisition de connaissances, ce que font beaucoup d'auteurs, la difficulté est considérablement réduite. Huber (1991) ne s'embarrasse d'ailleurs pas de cette question : son sujet d'apprentissage est une entité qui acquiert, interprète, diffuse et retient des connaissances, peu importe que cette entité soit un individu, un animal, une organisation ou un ordinateur... De même, la dimension organisationnelle de l'apprentissage est mise en avant par les théoriciens comportementalistes qui analysent le processus d'apprentissage comme une modification des routines organisationnelles, indépendamment des individus.

Enfin, il suffit de considérer l'organisation comme un système social (Ingham, 1994), fondé sur l'interaction entre des individus et des structures (Giddens, 1984 ; Allard-Poesi, 1996) pour que la dimension organisationnelle de l'apprentissage devienne moins problématique. L'entreprise est alors considéré comme un être social capable d'accumuler et d'interpréter de la connaissance (Kalika, 1998). Mais ce qui fait problème, c'est bien sûr l'articulation de l'individuel et du collectif, Kim (1993) parlant à ce sujet de "chaînon manquant". Notons cependant que Glynn, Lant et Milliken (1994) et Kim (1993) ont analysé assez précisément ces interactions. Dans une perspective un peu différente, Allard-Poesi (1996) a par ailleurs analysé les rapports entre les schémas cognitifs individuels et les schémas collectifs et a proposé une perspective socio-cognitive fondée sur l'interaction, permettant ainsi de dépasser la dichotomie entre le social et l'individuel.

Comme le précisent Miner et Mezias (1996), la querelle sur la dimension organisationnelle de l'apprentissage est sans doute condamnée à demeurer vaine dans la mesure où les niveaux d'analyse et les problématiques sont différents, selon qu'on s'intéresse d'abord aux apprentissages des individus ou qu'on est plus attentif aux caractéristiques organisationnelles mais elle mérite sans doute qu'on l'explique quelque peu.

1) Apprentissage individuel, apprentissage collectif et apprentissage organisationnel

Beaucoup d'auteurs, tout en acceptant que l'apprentissage organisationnel est plus que la somme des apprentissages individuels, s'attachent à montrer que ce sont les apprentissages

individuels qui constituent le fondement de l'apprentissage organisationnel. Ainsi, le développement de l'apprentissage organisationnel est compris comme un processus de généralisation allant de l'individu au groupe puis s'étendant à l'organisation entière, et cela chez des auteurs aussi variés que Cangelosi et Dill (1965), Crossan et alii (1994 et 1995), Hedlund et Nonaka (1993), Huber (1991), Kim (1993), March et Olsen (1975), Nonaka, (1994), Senge (1990). On peut repérer là une forme d'individualisme méthodologique selon lequel l'apprentissage est d'abord individuel et qu'une organisation qui apprend le fait d'abord de ses membres (Simon, 1991). Crossan et alii (1994 et 1995) proposent ainsi le tableau suivant qui repère des processus spécifiques à chaque niveau envisagé. Le processus de généralisation de l'apprentissage est par ailleurs compris comme un passage d'une phase intuitive individuelle à une institutionnalisation organisationnelle, les savoirs individuels étant progressivement explicités, partagés et inscrits dans les procédures de l'organisation :

NIVEAU	PROCESSUS	ELEMENTS DU PROCESSUS
INDIVIDU	Intuition	Expérience, images, métaphores, vision
	Interprétation	Langage, schémas conceptuels, conversation et dialogue
GROUPE	Intégration	Ajustement mutuel, interaction régulée, compréhension partagée
ORGANISATION	Institutionnalisation	Procédures, règles, routines, systèmes d'aide à la décision, structures, valeurs...

↓
Apprentissage organisationnel

Figure 3 : Agents et processus d'apprentissage selon Crossan et alii (1995)

Ainsi, pour des auteurs comme March et Olsen (1975) ou Simon (1991), l'apprentissage est d'abord individuel. Pour Daft et Huber (1987), il s'agit alors d'explorer les mécanismes de transfert, de diffusion et de rétention des informations et des connaissances.

En revanche, pour Brown et Duguid (1991) ou Weick et Roberts (1993), l'apprentissage est d'abord social. Il naît des interactions au sein d'un groupe, d'une communauté de pratiques. C'est un processus collectif qui lie les individus dans un contexte organisationnel. La question à traiter est alors celle des modalités d'interaction et de coordination.

Des auteurs comme Duncan et Weiss (1979), Levitt et March (1988), Nelson et Winter (1982) ou Shrivastava (1983), quant à eux, préfèrent dès le début, mettre en avant la dimension organisationnelle de l'apprentissage. L'attention doit alors se porter sur les structures, les procédures, les routines, les normes et les traits culturels de l'organisation qui permettent à l'apprentissage individuel de se développer et qui en façonnent l'orientation. Pour Prahalad et Bettis (1986), il ne faut pas oublier la logique dominante des équipes dirigeantes qui détermine les orientations stratégiques et qui guide les comportements organisationnels et les démarches d'apprentissage.

Un des problèmes est donc d'identifier les processus d'apprentissages propres à chaque niveau identifié, ces processus apparaissant fondamentalement différents selon Crossan et alii (1995), contrairement à ce que semblaient postuler Cangelosi et Dill (1965). L'autre problème est aussi d'analyser le passage d'un niveau à l'autre : comment passe-t-on de l'apprentissage collectif à l'apprentissage organisationnel ? La question semble d'importance pour Kim (1993) qui parle de "chaînon manquant". Et même si l'on refuse la trajectoire ascendante, de l'individu vers l'organisation, il semble en tout cas crucial de repérer les contradictions entre les niveaux d'apprentissage. Ainsi, le niveau organisationnel où l'apprentissage s'articule à partir de procédures et de routines peut-il orienter l'apprentissage individuel ou même rentrer en contradiction avec lui. De même, il peut y avoir contradiction entre le niveau collectif et l'apprentissage individuel, contraint par des phénomènes de "*group think*" (Janis, 1972). Il peut y avoir aussi dissonance entre les niveaux collectifs et organisationnel, l'apprentissage d'un groupe rentrant en contradiction avec l'objectif stratégique d'une entreprise⁷. Huber (1991) pose donc une question fondamentale lorsqu'il demande si l'apprentissage organisationnel doit être compris comme une communauté ou comme une variété d'interprétations. (Il conclut d'ailleurs que les deux sont importants).

1.1) L'individu apprenant dans l'organisation

Comme le remarque Ingham (1994), beaucoup d'études se concentrent moins sur l'apprentissage organisationnel proprement dit que sur l'apprentissage individuel dans un contexte organisationnel. La notion d'apprentissage organisationnel s'appuie en effet, pour une grande part, sur les recherches menées dans le domaine de l'Organizational Development. Portant initialement sur le développement de la connaissance de soi et de la

capacité à communiquer, ces recherches ont été étendues au milieu organisationnel (Ventriss et Luke, 1988). L'objectif était que chacun soit mieux en mesure d'analyser ses méthodes de travail, ses pratiques, ses capacités relationnelles afin de devenir un véritable acteur du changement organisationnel (Pedler, Burgoyne et Boydell, 1990).

Comme le montrent Ventriss et Luke (1988), les travaux d'Argyris et Schön (1978) s'appuient sur ce courant de pensée et placent l'individu au centre des processus d'apprentissage organisationnel. D'ailleurs, là où on pourrait s'attendre à une prééminence de l'organisationnel sur l'individuel, comme celle du tout sur les parties qui le composent, ces auteurs soulignent que les organisations savent moins que leurs membres dans la mesure où elles filtrent, réduisent et uniformisent les savoirs individuels⁸. Pour Argyris et Schön (1978), le fondement de l'apprentissage organisationnel réside donc dans les représentations individuelles des théories guidant l'action organisationnelle. Cette position est aussi tenue par Dodgson (1993), Hedberg (1981) et Kim (1993) pour qui seuls les individus apprennent. De même, pour James, Joyce et Slocum (1988), les organisations ne pensent pas. Quant à Sims et Gioia, pourtant auteurs de *"The Thinking Organization"* (1986), ils renvoient ce titre du côté de la métaphore, même s'ils lui attribuent une grande richesse heuristique (Pesqueux, 1998). S'il y a apprentissage organisationnel, ce ne sera donc jamais que par l'entremise des individus. La vision demeure donc "atomiste" et analyse la dimension organisationnelle de l'apprentissage à partir des apprentissages individuels.

1.1.1) Pluralité des individus et richesse de l'apprentissage

Comme le précise Huber (1991), tous les individus dans une organisation n'apprennent pas et les apprentissages qui se produisent peuvent être contradictoires. Par ailleurs, une compétence nouvelle apportée par un expert peut modifier significativement le comportement d'une entreprise. Kœnig (1997) souligne lui-aussi que qu'un individu, détenteur d'une compétence nouvelle pour l'organisation, peut modifier la capacité de l'entreprise à traiter certains problèmes. L'apprentissage sera alors organisationnel non parce que le sujet de l'apprentissage aura été l'entreprise mais parce que la connaissance apportée par un individu intéressera l'organisation tout entière. L'idée sous-jacente, aussi adoptée par Levitt et March (1988), est alors que l'apprentissage augmentera avec le

⁷ Nous renvoyons le lecteur aux articles de Johnson (1988) et de Doz (1994).

nombre et la diversité des individus et des interprétations. Celle-ci permet, en effet, de réduire les phénomènes "d'apprentissage à faux" consistant à établir de mauvaises relations causales ou les phénomènes de "*group think*" (Janis, 1972). L'apprentissage organisationnel se caractérise alors moins comme un ensemble de croyances partagées que comme une pluralité de croyances. Koenig (1997) suggère, quant à lui, que l'impact de l'apprentissage est plus grand avec le nombre et la diversité des interprétations produites par les individus dans la mesure où l'éventail des expérimentations possibles dans l'entreprise s'en trouve élargi. L'organisation doit donc entretenir la variété et la variabilité des comportements et des connaissances individuelles (Glynn, Lant et Milliken, 1994, March, 1991).

Mais, comme l'a montré Johnson (1988), l'organisation tend aussi à refuser l'hétérogénéité et à rejeter comme dissonantes des interprétations qui viennent contredire le "paradigme dominant" des croyances et des pouvoirs en place. Si l'on transpose les analyses philosophiques consacrées à la croyance (Bourdieu, 1998), le paradigme, compris comme ensemble structuré de croyances, manifeste son antériorité à tout jugement. Il a quelque chose de transcendantal, c'est lui qui rend possible le jugement. Le rapport au paradigme s'exprime d'abord sous la forme d'une proximité si bien qu'on ne peut même pas envisager de douter du paradigme qui joue en quelque sorte le rôle d'une nature. Dès lors, exprimer les caractéristiques du paradigme, expliciter ses présupposés revient déjà à quitter le paradigme, à prendre ses distances et à le remettre en cause. En cela, le paradigme se manifeste par son invisibilité, il empêche le jugement ou génère de l'aveuglement comme l'a bien montré Johnson (1988) à propos de la société Coopers. Le paradigme manifeste donc une forte inertie et procède par auto-justification et auto-renforcement. Sa force de gravitation est telle qu'elle interdit les contestations⁹, ou alors, si le doute s'insinue, c'est la crise organisationnelle qui s'annonce. Il convient donc de profiter de la force du paradigme tout en se défiant de son monolithisme. Garud (1997) souligne de son côté combien les entreprises peuvent être prisonnières de leur trajectoire cognitive et combien il peut être difficile de se détacher de cette "*cognitive stickiness*"¹⁰. Cette problématique renvoie à celle de l'apprentissage par exploration limité par l'apprentissage par exploitation (Doz, 1994;

⁸ Ces auteurs précisent aussi que l'apprentissage organisationnel ne peut se réduire à la simple somme des apprentissages individuels.

⁹ Alexandre Koyré (1966) a montré combien Galilée lui-même a eu du mal à se libérer de croyances fondamentales héritées du modèle aristotélicien qu'il contribuait pourtant à renverser. Selon Koyré, Galilée en est ainsi resté à une vision d'un cosmos ordonné et fini et à celle de la gravité comme propriété essentielle des corps, ce qui l'a empêché de formuler la loi d'inertie.

¹⁰ Terme que l'on pourrait traduire par "glue cognitive".

March, 1991). Intégrant cette question, Huber (1991) suggère donc de décloisonner les organisations et de favoriser les échanges entre services tandis que Johnson (1988) et March (1991) soulignent l'importance de la rotation des managers et l'introduction dans l'entreprise de profils différents.

Cependant, en fondant l'apprentissage organisationnel sur une base individuelle, la remise en cause des structures d'interprétation ne sera possible que soutenue par des stratégies politiques permettant aux nouvelles thèses de trouver des défenseurs dans l'organisation qui formeront des coalitions significatives.

2) L'organisationnel de l'apprentissage

Cependant, la plupart des auteurs affirment que l'apprentissage organisationnel est bien plus que la simple somme des apprentissages individuels. Si les organisations n'ont pas de cerveau, elles disposent de mémoires, de normes, de systèmes culturels (Shrivastava, 1983) qui donnent une dimension organisationnelle aux apprentissages individuels. Selon Argyris et Schön (1978), les représentations individuelles forment un réseau d'images de soi, des autres et de leurs activités constituant ainsi un savoir sur les théories en usage dans l'organisation. Le passage de l'individuel à l'organisationnel s'effectue par l'intermédiaire de représentations partagées issues d'un processus de socialisation. Ces représentations communes sont le moyen d'unifier la multitude de représentations individuelles, de mettre en cohérence les apprentissages individuels. Elles constituent donc l'armature du savoir organisationnel : elles permettent de créer une connaissance commune et d'assurer un équilibre entre des apprentissages individuels disséminés, décentralisés et une nécessaire cohésion de la connaissance organisationnelle. Pour Kim (1993), la "collectivisation" des connaissances, leur généralisation à l'organisation et leur inscription dans des procédures, dans des pratiques et des valeurs partagées différencient qualitativement l'apprentissage organisationnel de l'apprentissage individuel. La consolidation organisationnelle des apprentissages individuels peut alors être problématique. March et Olsen (1976) ont décrit comment l'organisation peut favoriser ou inhiber les processus d'apprentissage individuel. Ainsi, la fonction dans l'entreprise peut orienter les interprétations tout comme l'organisation, par son inertie et ses jeux de pouvoir, peut aussi neutraliser les apprentissages individuels (Glynn, Lant et Milliken, 1994; Leroy et Ramanantsoa, 1997).

Mais, même en faisant appel à la généralisation des apprentissages individuels, peut-on dire que c'est l'organisation en tant que telle qui apprend ? La dimension organisationnelle semble en tout cas le produit de la confrontation ou de l'interaction des apprentissages individuels. Pourtant, comme le soulignent Lant (1992), Miner et Mezias (1996), les groupes et les organisations constituent des sujets d'apprentissage à part entière. Weick et Roberts (1993) parlent de "*collective mind*" tandis que Sandelands et Stablein (1987) utilisent l'expression d'"*organization mind*". Comme le soulignent Schneider et Angelmar (1993), il est certes difficile de définir en quoi la dimension collective diffère de la simple somme d'apprentissages individuels mais les études sur les cartes cognitives, sur les processus d'interaction sociale tendent pourtant à établir l'existence de processus collectifs de sélection et d'interprétation des informations¹¹.

2.1) La dimension sociale et collective de l'apprentissage : l'apprentissage organisationnel ou collectif comme fondement de l'apprentissage individuel

L'apprentissage peut donc être perçu comme organisationnel ou au moins collectif s'il est analysé dans sa dimension relationnelle et interactive. Il émerge de l'interaction de différents systèmes cognitifs et renvoie à une dynamique collective productrice de règles d'action communes (Midler, 1990). Il n'est pas la somme de savoirs individuels mais le produit de leur interaction. Cette interaction permet la construction de savoirs communs. Comme le précise Simon (1991), ce qu'un individu apprend dépend fortement de ce qu'il sait déjà mais aussi de ce que les autres savent et croient. L'apprentissage individuel est donc un processus social. Vygotsky (1934) a d'ailleurs mis en avant la dimension sociale de l'apprentissage : c'est dans l'interaction avec autrui que l'individu se construit et apprend. La dimension organisationnelle de l'apprentissage est alors celle d'un système social et elle repose sur les réseaux d'inter-relations qui se tissent dans les pratiques de travail.

Ici se dégage l'idée forte d'un apprentissage qui ne serait pas un simple agrégat d'apprentissages individuels. Et ce serait même l'apprentissage individuel qui constituerait une figure limite de l'apprentissage organisationnel (Hatchuel, 1997). Il faut en effet souligner que si on peut étudier traditionnellement l'apprentissage dans le passage de l'individuel au collectif, on peut aussi considérer l'apprentissage comme un attribut de l'organisation. L'apprentissage dans l'organisation ne peut être détaché du contexte, des rôles, de la fonction ou de la relation aux autres acteurs. C'est l'organisation qui constitue le

¹¹ Pour plus de détails nous renvoyons à l'article de Schneider et Angelmar (1993).

contexte d'apprentissage, son horizon. C'est elle qui détermine les modes de coordination entre les individus, ce qui explique d'une certaine façon qu'il existe des fonctions ou des lieux d'apprentissage privilégiés au sein de l'organisation. La prise en compte des interactions entre les individus doit donc s'inscrire sur un fond institutionnel qui les rend possibles. Dès lors, l'apprentissage individuel est contextuel et n'est possible qu'en s'inscrivant dans l'institution¹². On rejoint là une certaine position holiste et l'idée qu'il n'y aurait pas d'apprentissage privé tout comme Wittgenstein déniait l'existence d'un langage privé¹³.

2.2) Apprentissage organisationnel et connexionnisme

L'approche relationnelle de l'apprentissage a conduit à s'intéresser non seulement au rôle de l'institution permettant le déploiement des apprentissages mais aussi à la notion de réseau et au connexionnisme. Cette approche privilégie en effet les interactions tout en faisant l'économie de la notion de représentation ou de croyances partagées, ce qui la conduit à négliger le rôle des individus¹⁴. L'apprentissage repose non sur un contenu ou sur des représentations partagées. Il ne se réduit pas à un échange d'informations entre des cerveaux abstraits de tout contexte. Il est de nature "périphérique" : il se réalise en quelque sorte en dehors des individus pour émerger des interactions et dans des contextes précis.

C'est dans cette perspective que des études ont décrit le fonctionnement des communautés d'interprétations et de pratiques. Hutchins (1991) a montré comment un groupe s'est organisé et a appris collectivement pour diriger un navire de guerre dans un port alors que

¹² Vincent Descombes, dans *les Institutions du sens* (1997), a développé ce point en s'appuyant plus particulièrement sur les analyses de Wittgenstein.

¹³ Selon Wittgenstein, un individu parfaitement isolé ne peut agir selon une règle déterminée ni même acquérir la capacité à la faire. En effet, on ne peut parler d'une règle si on ne possède pas les moyens de définir ce qui pourrait constituer une violation de cette règle. Et il est impossible de donner un sens à l'idée de manquement à la règle quand celle-ci est purement individuelle, c'est-à-dire indépendante de tout engagement envers autrui et de tout contrôle collectif. Dès lors, suivre une règle et donc se conformer aux règles d'un langage, à sa grammaire ou, pour le cas qui nous concerne, apprendre, n'ont de sens qu'à condition d'invoquer un autre ordre de phénomènes, différent de celui des actions individuelles, celui des usages et des pratiques instituées. C'est donc sur un horizon institutionnel que peuvent se déployer un langage privé ou un apprentissage individuel.

On peut rapprocher cette position des hypothèses de Durkheim (1955) selon lesquelles c'est l'existence d'un fondement social qui transcende les volontés individuelles et qui fonde la régularité des pratiques individuelles. En d'autres termes, l'individuel (qu'il soit pensée, acte, langage ou apprentissage) n'a de sens et d'existence que parce qu'il existe d'abord du collectif et du social. Précisons qu'il ne s'agit pas là d'une négation du comportement individuel mais que l'intelligibilité de ce comportement doit être rapportée à l'institution sociale et que le comportement peut être compris comme une propriété du social.

¹⁴ Le connexionnisme tend par ailleurs à remettre en questions beaucoup de recherches "cognitivistes" en privilégiant le réseau : c'est le nombre d'interactions entre deux neurones qui va donner forme au réseau, ce qui est une manière, nous semble-t-il, de revenir à un béhaviorisme déguisé.

son système de navigation était hors d'usage. Weick et Roberts (1993) ont analysé les interactions entre acteurs lors des atterrissages et des décollages sur les porte-avions de l'US Navy. Ces auteurs ont en particulier montré que le "*collective mind*" reposait non pas sur une division stricte du travail mais au contraire sur des recouvrements et des redondances entre les tâches. De même, les travaux sur les communautés de pratiques (Brown et Duguid, 1991; Orr, 1990) et l'apprentissage contextuel ou situationnel (Lave, 1991; Lave et Wenger, 1991) ont mis en avant la dimension sociale et relationnelle de l'apprentissage. March (1991) a aussi parlé "d'apprentissage mutuel" et analysé les modes de coordination entre individus travaillant en équipe tandis que Lant (1999) a montré que l'existence de communautés de pratiques, prises dans les fonctionnements organisationnels et les règles institutionnelles, pouvait permettre l'émergence d'une connaissance collective, d'une communauté cognitive et renforcer ainsi l'identité du groupe concerné. Tous ces chercheurs, ainsi que Girin (1995) ou Bougon, Weick et Binkhorst (1977), ont bien montré comment se constituaient des phénomènes collectifs d'apprentissage, de diffusion et rétention des savoirs acquis. L'apprentissage n'est donc plus compris comme transfert d'information mais comme création de connaissances dans l'interaction pratique.

Par ailleurs, l'approche béhavioriste de l'entreprise n'hésite pas à parler d'apprentissage organisationnel dans la mesure où cet apprentissage repose sur des routines et des procédures qui ont pour particularité d'être relativement autonomes et indépendantes des individus : ceux-ci peuvent partir, les routines, résultat institutionnalisé d'un apprentissage collectif, demeurent (Simon, 1991). Certes, les travaux empiriques sur la création, la diffusion et la rétention de routines demeurent rares. La notion même de routine organisationnelle, oscillant entre procédure appliquée à un objet spécifique et structure plus abstraite permettant de résoudre une multitude de problèmes, exige encore un important travail de définition et d'opérationnalisation (Winter, 1994). Cependant, des études expérimentales (Cohen et Bacdayan, 1994) commencent à apporter des résultats. Les travaux empiriques d'Eppe, Argote et Devadas (1991, 1996) ont par ailleurs montré comment la connaissance est incorporée dans des structures, des technologies et ont décrit les processus de transferts d'apprentissage entre des sites de production différents.

2.3) La mémoire organisationnelle

En traitant du désapprentissage nous avons évoqué le thème de la mémoire organisationnelle, le désapprentissage consistant à modifier, voire à effacer la mémoire

organisationnelle. Cette dernière constitue en effet un élément crucial du processus d'apprentissage et lui confère une dimension collective ou organisationnelle.

La plupart des recherches sur la mémoire organisationnelle s'appuient sur des travaux de sociologues dont ceux d'Halbwachs sur la mémoire collective et de façon plus générale, ceux de Durkheim. Mais nous ne faisons ici que citer ces recherches.

Girod (1996), à la suite de Walsh et Ungson (1991), définit la mémoire organisationnelle comme un ensemble de connaissances pertinentes pour les activités de l'entreprise à tous les niveaux et portant sur les concurrents, le marché, la technologie, le contexte interne de l'entreprise ou les relations de causalité entre les actions et les résultats.

Ces connaissances peuvent être de nature déclarative, c'est-à-dire orientées vers des données factuelles et ainsi renvoyer à des états de faits, à des événements. Elles peuvent aussi être de nature procédurale, c'est-à-dire concerner des procédures et des savoir-faire. Elles peuvent être stockées dans les mémoires individuelles mais aussi dans les documents écrits, les archives, les banques de données informatiques ainsi que dans les structures organisationnelles, les communautés de pratiques ou les spécificités culturelles. En cela, et dans un sens large, tout est mémoire dans l'organisation car tout est trace et constitue un signe. Cette forêt de symboles peut être déchiffrée en connaissant l'histoire de l'organisation c'est-à-dire en mettant à nue la mémoire de l'organisation et en organisant tous ces signes dans un système ordonné de signifiants. La mémoire organisationnelle, selon l'extension qu'on lui donne, peut donc être relativement centralisée ou être disséminée, inscrite dans des procédures et des archives ou reposer dans les individus.

Pour Argyris et Schön (1978), l'apprentissage des individus dans l'organisation devient organisationnel s'il peut se déposer dans une mémoire qui permettra ensuite de le partager, de l'augmenter ou de le corriger. Mais les mémoires individuelles sont difficiles à inventorier et à formaliser. Elles ne sont pas nécessairement stratégiques pour l'organisation. Elles présentent aussi un risque de forte volatilité en cas de départ de membres clés de l'organisation. Simon (1991) souligne particulièrement ce risque d'une rotation qui éroderait la mémoire organisationnelle et limiterait, avec le départ des experts, la transmission des expériences et des connaissances. C'est pourquoi, la constitution d'une mémoire organisationnelle passe par un processus d'explicitation et de généralisation puis d'inscription sur des supports tangibles ou dans des procédures de transfert ou de transmission des connaissances.

Cependant, faute d'être souvent sollicitée, la mémoire écrite risque de n'être qu'une mémoire morte. Le paradoxe de la mémoire organisationnelle est d'être d'autant plus vivante qu'elle est traduite dans l'action et non figée sur des supports qui deviennent rapidement obsolètes et qu'il est coûteux de réactualiser. A la mémoire centralisée qui est comprise généralement comme un stock, il faut donc opposer une la mémoire organisationnelle collective, plus diffuse mais aussi sans doute plus active car elle se révèle dans les actions qu'elle guide. Cette mémoire est sollicitée dans l'action et elle se transforme, s'adapte au gré des modifications de l'environnement et des contextes.

Par ailleurs, elle n'est pas la simple addition de mémoires individuelles mais réside dans les interactions entre les individus. Elle est alors implicite, plus difficile à détecter et à circonscrire mais sans doute plus vivace. C'est pourquoi, certains auteurs comme Brown et Duguid (1991), March (1991) mais aussi Argyris et Schön (1978) insistent sur la socialisation et la pratique comme mode de mémorisation pertinent. Les savoirs sont mémorisés de façon informelle mais plus durable dans des communautés de pratiques. De même, selon Nelson et Winter (1982), les routines organisationnelles sont dépositaires de la mémoire de l'organisation. Ces routines ont un substrat individuel mais ne sont effectives que dans un contexte organisationnel. Une mémoire fondée sur l'action et la pratique répétée a pour particularité d'être automatique et non consciente. Elle repose alors sur un consensus implicite entre membres de l'organisation, accord qui porte sur des représentations communes (Argyris et Schön, 1978, Kim, 1993), sur des connaissances et des croyances partagées (Weick, 1991, 1995) ou sur les types l'interaction des acteurs d'une organisation ou d'un service (Brown et Duguid, 1991; Weick et Roberts, 1993).

La mémoire joue donc un rôle déterminant dans l'apprentissage organisationnel : elle est structurée par lui (Kim, 1993; Girod, 1995) mais elle le façonne aussi et l'infléchit. Ainsi, Walsh et Ungson (1991) ont montré que la mémoire organisationnelle peut être comprise comme une accumulation de savoirs mais qu'elle est aussi plus que cela, qu'elle constitue une structure active et dynamique qui oriente la construction des connaissances. De même, selon Huber (1991), le processus de mémorisation constitue une composante importante de la consolidation organisationnelle de l'apprentissage guidant la rétention des savoirs et permettant aussi leur actualisation La mémoire organisationnelle constitue donc un ensemble de connaissances organisationnelles mais elle n'est pas seulement un stock susceptible d'enrichissement ou d'effritement, elle renvoie aussi à une activité cognitive. En

cela, la mémoire organisationnelle peut être comprise comme une construction permanente qui façonne la réalité présente et future ainsi que les structures interprétatives des membres de l'organisation (Casey, 1997).

2.3.1) *Mémoire organisationnelle, apprentissage et désapprentissage*

Si la mémoire organisationnelle peut être comprise comme un stimulant d'apprentissage, elle peut aussi être envisagée comme un obstacle (Girod, 1995, Walsh et Ungson, 1991). D'une part, la mémoire constitue un élément déterminant de la stabilité organisationnelle. Bien organisée, elle favorise et accélère l'apprentissage (Cohen et Levinthal, 1990). Elle permet de garder le souvenir des erreurs à ne pas répéter (Walsh et Ungson, 1991) et facilite la construction des alternatives. Mais d'autre part, la mémoire peut empêcher l'apprentissage ou le contraindre fortement. Soulignons par exemple que l'organisation n'a pas nécessairement une vue pertinente de son passé¹⁵. De plus, la mémoire organisationnelle peut agir à l'insu des acteurs de l'organisation, orienter leurs pensées et leurs actions sans qu'ils en soient conscients. Johnson (1988) a ainsi bien montré comment la mémoire organisationnelle est un facteur d'aveuglement limitant la portée du changement stratégique.

Walsh et Ungson (1991) soulignent certes que c'est surtout le contenu de la mémoire organisationnelle qui fait obstacle à l'apprentissage et au désapprentissage et moins la structure de rétention elle-même. Cependant, contenu mémoriel et processus de mémorisation sont liés et cela n'est pas sans conséquence pour le désapprentissage qui consiste à recomposer la mémoire organisationnelle, voire à en effacer certaines composantes afin de libérer l'organisation d'un passé qui l'empêcherait d'innover. Si l'on retient la distinction entre une mémoire déclarative qui concerne des savoirs explicites, verbalisables et qui renvoient à des faits établis et une mémoire procédurale qui concerne les savoir-faire et les procédures, il est vraisemblable que le désapprentissage sera plus difficile et plus long lorsqu'il portera sur la mémoire procédurale alors que la mémoire déclarative s'avère plus facile à travailler et à modifier. Selon Baddeley (1992), la mémoire procédurale est, en effet, fondée sur un apprentissage progressif, incrémental, reposant sur

¹⁵ Certaines entreprises attachent une grande importance à faire appel à l'histoire de l'entreprise. Cette entrée de l'histoire dans l'entreprise est bien sûr à considérer avec précaution dans la mesure où elle sert souvent les objectifs des dirigeants, leur permettant de justifier certaines décisions ou d'en appeler à des valeurs fondamentales de l'entreprises. Le travail sur l'histoire et la mémoire de l'entreprise peuvent constituer certes un dévoilement mais aussi une occultation.

le renforcement des séquences stimulus-réponse. Elle crée des habitudes dont il est difficile de se déprendre et ce d'autant plus qu'elle est détachée des savoirs déclaratifs qui la fondent. Dans la mesure où la mémoire procédurale est difficilement explicitable¹⁶ et si la restauration des connaissances procédurales est partiellement inconsciente, il sera difficile d'agir sur le corpus de ces connaissances à moins d'agir sur les comportements et de forger de nouvelles habitudes (Bourdieu, 1998). C'est un des enjeux essentiels du changement organisationnel, comme l'ont souligné Beer, Eisenstat et Spector (1990), pour qui le changement des modes de pensée passe par un changement des comportements¹⁷ qu'il n'est pas toujours aisé de mettre en place. De même, si on adopte une perspective connexionniste, le désapprentissage consistera à désactiver un réseau au profit d'un autre mais cette opération prendra nécessairement du temps. Le changement ne sera donc pas facile et laissera un temps de latence pendant lequel le sujet d'apprentissage sera relativement désorienté. Cependant, selon Moorman et Miner (1998), le développement de la mémoire procédurale et le développement de routines ne nuit pas nécessairement à l'improvisation ou à l'innovation. Ainsi, les joueurs de jazz possèdent un grand savoir-faire et un répertoire de phrases musicales qu'ils peuvent combiner, moduler, transformer de façon très créatrice. En ce sens, la mémoire procédurale sert l'innovation et permet le désapprentissage.

Pour des auteurs comme Hedberg (1981), Nystrom et Starbuck (1984), le désapprentissage est un oubli actif et il apparaît comme la condition nécessaire d'un apprentissage. Mais, comme le remarque Hedberg (1981) lui-même, le désapprentissage est rarement intentionnel et se manifeste souvent par le fait de ne plus savoir apporter une réponse à un problème. La thèse de Charbit (1991) en constitue une bonne illustration. De plus, comme nous l'avons déjà souligné, les organisations désapprennent plus lentement que les individus en raison de l'inertie de la mémoire organisationnelle, surtout si elle repose sur des interactions nombreuses et une bonne cohésion du corps social. Le désapprentissage exige alors un changement radical qui peut être synonyme de crise (Probst et Büchel, 1997).

¹⁶ La mémoire procédurale est souvent tacite ou implicite, difficilement verbalisable, par exemple lorsqu'elle renvoie pratiques mais elle peut aussi être inscrite dans des manuels de procédures.

¹⁷ Comme le souligne Bourdieu (1998), le comportement et les habitudes sont toujours ouverts au changement mais dans les faits, il existe aussi un seuil au delà duquel le changement devient pratiquement impossible. L'invariance de l'habitude tend alors à paralyser la méta-disposition d'un comportement qui consiste à évoluer et à pouvoir s'adapter.

C'est pourquoi, dans la perspective d'un désapprentissage effectif et concernant l'organisation dans sa totalité, Nyström et Starbuck (1984), Virany, Tushman et Romanelli (1992) préconisent le remplacement des équipes dirigeantes, mesure qui constitue un élément important du processus de désapprentissage. Janis (1972), Johnson (1988), Wiersema et Bantel (1992) insistent, quant à eux, sur la nécessité de diversifier les profils des équipes dirigeantes, leur hétérogénéité favorisant la diversité des interprétations et donc une mémoire organisationnelle plurielle. Le désapprentissage revêt alors une forme moins dramatique. Mais on peut alors se demander si l'hétérogénéité est compatible avec les processus de socialisation dans des communautés de pratiques qui tendent peut-être à l'uniformisation en réduisant la variété des interprétations et des savoirs. Comme le précise Casey (1997), la question cruciale qui surgit est donc celle de la transformation de la mémoire organisationnelle et du statut de la diversité au sein de cette mémoire. Faut-il la comprendre comme une entité assez monolithique ou plutôt comme quelque chose de plus évolutif, se transformant en fonctions d'interprétations individuelles qui ne sont pas nécessairement pas convergentes ?

3) Un autre sujet d'apprentissage : les populations d'entreprises

Enfin, au delà des groupes d'individus ou de l'organisation même, Miner et Haunschild (1995) ont montré que des populations d'entreprises constituent elles aussi des sujets d'apprentissage. Selon Dar et al, (1995), Mezas et Lant (1994), Miner et Robinson (1994), des groupes d'entreprises peuvent, en effet, acquérir collectivement des routines et partager leurs expériences. Miner et Haunschild (1995) ont étudié ainsi les cycles de variation, sélection et rétention de routines dans des groupes d'entreprises et analysé le comportement de ces groupes face à l'émergence de "standards" dans l'industrie électronique.

L'imitation constitue, par ailleurs, comme l'a montré l'approche institutionnaliste de DiMaggio et Powell (1983), un processus d'apprentissage au niveau des populations d'entreprises. Ces auteurs ont étudié les interactions qui lient les organisations et guident leur comportement. Sous l'action d'une "main invisible", d'un isomorphisme secret, les firmes tendent à adopter des comportements similaires et à suivre des acteurs centraux, qui, de par leur position de leader, construisent un modèle de légitimité. Huff (1990) a par ailleurs développé l'idée de paradigme sectoriel, qui fournit aux entreprises un répertoire d'attitudes et de repères stratégiques. Dans une autre perspective, Dumez et Jeunemaître

(1995) ont aussi analysé les phénomènes d'imitation et de mimétisme entre entreprises cimentières.

IV) Les contenus d'apprentissage organisationnel et les processus correspondants

Si les écrits sur l'apprentissage organisationnel sont désormais nombreux, il est intéressant de noter que la plupart s'attachent au processus et prennent finalement assez peu en compte les contenus même de l'apprentissage, laissant sans doute cela à des études plus spécialisées et centrées sur des objets bien circonscrits comme l'innovation, la gestion de projet ou la qualité totale par exemple.

Ce relatif désintérêt pour les objets d'apprentissage peut aussi s'expliquer par la hiérarchie entre niveaux d'apprentissage que nous avons présentée plus haut. L'apprentissage à double boucle, valorisé par beaucoup d'auteurs, est en effet un apprentissage de deuxième degré : son objet est plus un "pourquoi" qu'un "comment". Quant au stade suprême de l'apprentissage, le "deutéro-learning" ou apprentissage à triple boucle, il dématérialise un peu plus son objet puisque c'est un processus qui consiste à apprendre à apprendre. L'entreprise apprenante sera celle qui saura introduire de la répétition dans les processus d'apprentissage à double boucle et qui sera en mesure d'adopter une posture d'apprentissage systématique et de variété interne permettant une plus grande diversité d'approche cognitive. Cette capacité à apprendre peut être à la source d'un avantage concurrentiel (Levitt et March, 1988). Paradoxalement, comme le soulignent ces auteurs, les meilleures capacités d'apprentissage ne se retrouvent pas chez les leaders dans la mesure où connaissant peu d'échecs, ils ont moins tendance à rechercher et à organiser l'apprentissage.

L'analyse des contenus d'apprentissage connaît cependant aujourd'hui des développements plus larges qui ont pour but de préciser la nature de la connaissance organisationnelle et des compétences en jeu dans les processus d'apprentissage. Citons, entre autres, les travaux de Baumard (1996), Duncan et Weiss (1979), Garud (1997), Hedlund et Nonaka (1993), Ingham (1994) Kogut et Zander (1992), Nelson et Winter (1982), Nonaka, (1994), Shrivastava (1983), Spender (1993, 1995), Tarondeau (1998) ou Winter (1987). Quant aux travaux de Di Bella, Nevis et Gould (1996), ils montrent que les phénomènes d'apprentissage gagnent à être appréhendés à la fois sous l'angle des processus et sous celui

du contenu correspondant à ces processus. Les développements qui vont suivre s'inspirent de la plupart de ces travaux.

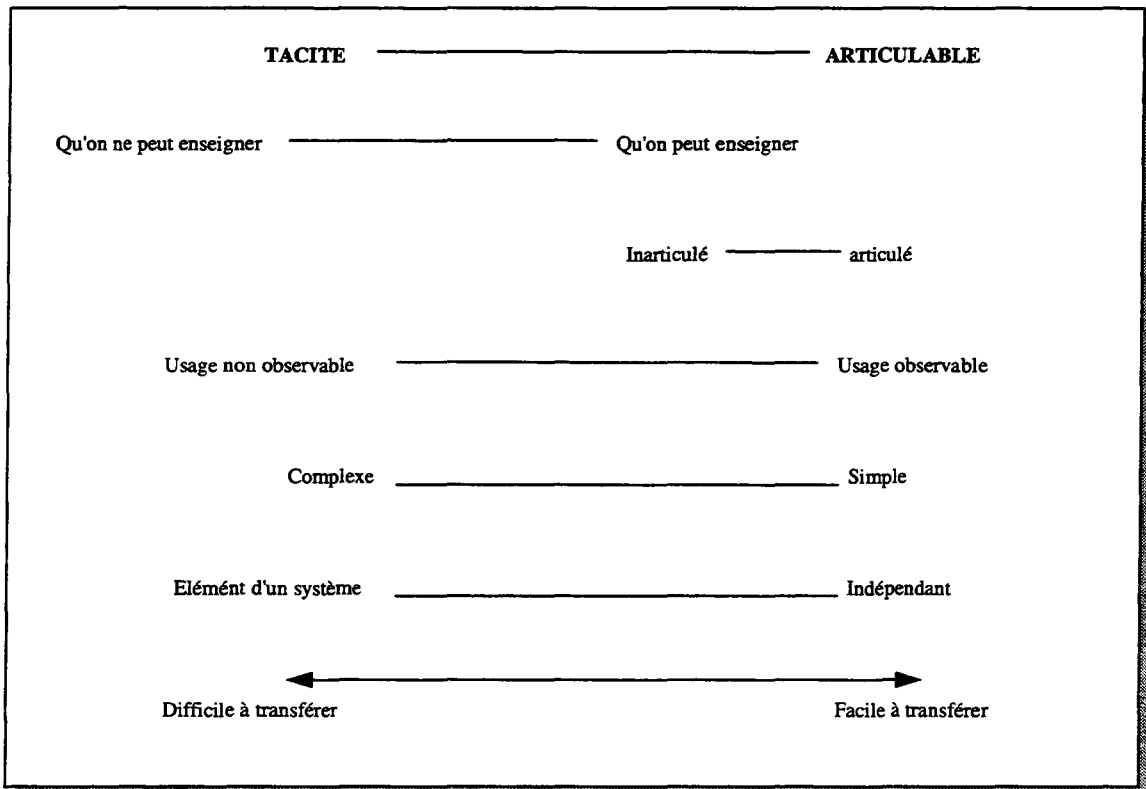
1) L'organisationnel de l'apprentissage et les objets d'apprentissage

Remarquons tout d'abord que la dimension organisationnelle de l'apprentissage peut être appréhendée à partir de l'étendue de la connaissance concernée ou de son impact. En effet, un apprentissage peut être considéré comme organisationnel si la connaissance nouvelle est généralisée à toute l'organisation et diffusée à tous les membres de l'organisation. Mais on peut aussi considérer que l'apprentissage est organisationnel si une connaissance, sans être appropriée par tous les membres de l'organisation, a un impact organisationnel significatif (Huber, 1991) et conduit à des changements stratégiques. Les problématiques sont ici différentes : d'un côté, c'est la question de la diffusion et de l'extension de la connaissance qui sera cruciale. De l'autre, ce seront les conséquences de l'apprentissage qui importeront. Duncan et Weiss (1979) ont combiné ces deux approches et défini la connaissance organisationnelle comme ce qui concerne l'organisation dans son ensemble et contribue à l'amélioration des performances. Mais l'apport de ces auteurs est aussi de définir la connaissance organisationnelle comme possédant plusieurs attributs qui spécifient bien son caractère collectif et organisationnel. Elle est "communicable" et non privée, c'est-à-dire compréhensible par la plupart des membres de l'organisation. Elle est "consensuelle", c'est-à-dire que les membres de l'organisation en reconnaissent la validité et l'utilité et enfin elle est "intégrée", c'est-à-dire inscrite dans les structures et les procédures de l'organisation. Signalons que Duncan et Weiss (1979) sont conscients que les managers peuvent, par ailleurs, utiliser une connaissance privée, intuitive et informelle et que la signification d'une partie de la connaissance organisationnelle peut échapper à certains membres de l'organisation ou être l'enjeu de lutte et de conflits d'intérêts. Il ne s'agit donc pas de voir l'organisation comme un univers transparent où les connaissances seraient librement accessibles à tous et ne feraient que l'objet de partages consensuels échappant à des stratégies de rétention ou de manipulation.

Avec leur définition de la connaissance organisationnelle, Duncan et Weiss (1979) abordent à la fois le caractère formel et informel, explicite et tacite, individuel et social, déclaratif et procédural de la connaissance organisationnelle. Ces aspects ont aussi été abordés par Shrivastava (1983) qui a analysé les mécanismes par lesquels une connaissance est ancrée dans l'organisation. Shrivastava (1983) repère ainsi plusieurs dimensions

importantes concernant la connaissance organisationnelle, son étendue et son degré de formalisation. En se généralisant, mais pas nécessairement à toute l'organisation et en se formalisant, c'est-à-dire en prenant une forme symbolique, la connaissance individuelle acquiert une dimension moins subjective. Elle devient transmissible et se systématisé. En s'institutionnalisant, la connaissance génère des normes d'action, des guides (procédures de contrôle, planification ...), des croyances et des valeurs. Shrivastava (1983) s'efforce ainsi de caractériser la connaissance organisationnelle selon son degré de structuration, d'explicitation de formalisation et de standardisation et selon son étendue. Il est donc conduit à traiter des médias de communication : rapports écrits, mémos, compte rendus oraux mais aussi rumeurs, mythes ou histoires. Il accorde aussi une place à la dimension sociale et culturelle de la connaissance organisationnelle. Il indique par ailleurs qu'il faut tenir compte du contexte dans lequel se développe la connaissance organisationnelle étudiée, que ce soit une décision singulière, une connaissance acquise lors d'une situation d'urgence ou de crise ou dans le cadre d'un fonctionnement normal de l'organisation. Enfin, selon Shrivastava (1983), il est aussi nécessaire d'étudier les strates organisationnelles où se développe la connaissance : département ou service, division, réseau informel. Cette distinction entre les niveaux de la connaissance organisationnelle est aujourd'hui largement acceptée et a aussi été adoptée par Crossan (1995), Hedlund et Nonaka (1993) ou Nonaka (1994).

La définition proposée par Duncan et Weiss (1979), de nature théorique et celle de Shrivastava (1983) dans une approche plus empirique, font référence aux notions de "tacite" de la connaissance. Cette notion a été étudiée par Winter (1987) dans son rapport à l'apprentissage. Winter (1987) a en effet proposé, à partir de Polanyi (1958), une taxonomie des connaissances et des savoirs présents dans l'organisation en fonction de leur "tacite" ainsi que de leur degré de complexité et de leur degré de dépendance, la connaissance étudiée pouvant faire partie d'un système plus vaste. En fonction de son positionnement par rapport à ces catégories, une connaissance sera alors plus ou moins facilement enseignable et selon des processus différents.



Source : Winter (1987)

Figure 4 : Connaissance tacite et articulation

1.1) Connaissances explicites et connaissances tacites

La connaissance explicite est généralement comprise comme une connaissance verbalisée, articulée, symbolisée. Son accès est relativement simple car médiatisé par le langage. C'est pourquoi, la connaissance explicite prête peu à discussion, elle met en jeu des interlocuteurs qui, même s'ils ne se comprennent pas tout de suite, peuvent s'ajuster, préciser leur vocabulaire et réduire les malentendus. La connaissance explicite est, de ce fait, assez rarement abordée comme telle dans les recherches en management, comme si, parce qu'explicite, elle ne posait pas problème et ne prêtait pas à ambiguïté. Or, même explicite, une connaissance requiert, si elle est prise dans un processus d'apprentissage, une démarche d'interprétation et met en jeu tout un système de croyances. De plus, la frontière tracée entre connaissance explicite et connaissance tacite n'est peut-être pas si nette, précise et si bien délimitée. Gioia et Mehra (1995) soulignent ainsi que la distinction n'est pas aussi évidente que pourrait le laisser croire l'abondante littérature sur le sujet. Elle prête encore à des débats philosophiques et psychologiques serrés. En effet, distinguer et séparer le tacite de l'explicite n'est pas chose aisée, non seulement parce que le tacite est difficile à repérer

et à analyser mais parce que connaissance tacite et connaissance explicite sont sans doute intimement intriquées, mélangées et qu'il existe de la "tacite" dans l'explicite tout comme la "tacite" peut se prêter à une explicitation, au moins partielle. Plus radicalement, signalons que pour certains philosophes se réclamant de Wittgenstein, la connaissance tacite n'a aucune existence... De toute façon, pour Gioia et Mehra (1995), le processus d'apprentissage mêle intimement les deux dimensions.

La connaissance tacite, qui a un statut plus difficile à analyser, bénéficie d'une grande attention de la part des chercheurs désireux d'accéder aux secrets qu'elle recèle. Nous nous référons ici aux travaux de Winter (1987), Nonaka (1994) ou Baumard (1996). Le caractère tacite de la connaissance tiendrait à plusieurs facteurs, dont on peut citer :

- la complexité
- la spécificité contextuelle et l'interdépendance
- la relation à l'action
- le lien au corps et au caractère singulier d'une personne.

C'est ce que nous nous proposons d'aborder maintenant.

1.2) Connaissance tacite "individuelle" et connaissance tacite collective

Nous employons ici le mot "compétence" plutôt que celui de "connaissance" pour souligner que la "tacite" tient souvent au fait que la connaissance est difficilement séparable de l'action qui la met en œuvre et qui la rend effective.

La compétence tacite peut être individuelle et prendre la forme d'un savoir-faire, de l'habileté gestuelle, du tour-de-main et de l'expertise. Elle est difficile à analyser et encore plus à communiquer sous une forme articulée. La valeur de cette compétence s'exprime dans sa mise en œuvre, dans l'action. Citons, pour suivre Polanyi (1958), l'exemple du nageur qui peut être un praticien accompli et même un champion sans pour autant connaître les lois de la dynamique des fluides. Le savoir-faire auquel renvoie la compétence tacite ne consiste pas, en effet, à appliquer une règle à laquelle on penserait d'abord, il n'est pas la conséquence d'un savoir théorique préalable dans la mesure où, dans le savoir faire, on va de l'action à la règle et non l'inverse.

La compétence tacite peut aussi être de nature sociale ou organisationnelle, non maîtrisable par un seul individu. Cette connaissance s'exprime dans un corpus de règles prêtant à de multiples interprétations. La culture d'entreprise constitue ainsi une forme de connaissance tacite, cependant relativement explicitable, même si le discours sur la culture n'exprime que

partiellement sa richesse et sa diversité. Les connaissances tacites collectives renvoient donc à une manière de se comporter dans l'entreprise, d'agir et de travailler ensemble. La "tacite" de ces connaissances tient alors à leur caractère social et à la multiplicité des interactions entre les individus. Aussi, pour appréhender ces connaissances, faut-il comprendre le contexte, c'est-à-dire les formes sociales particulières à partir desquelles la connaissance a été créée. Il faut donc connaître les normes, les conventions, les codes et les institutions qui structurent une connaissance et en commandent la signification, selon la perspective développée par Wittgenstein, selon laquelle l'action individuelle n'a de sens qu'au sein d'une institution collective se manifestant par des règles.

La connaissance peut ainsi s'analyser en fonction de son caractère tacite ou explicite mais aussi en fonction de son caractère individuel ou collectif. Ces catégories d'analyse fournissent la grille de représentation des types de connaissances communément utilisées dans les recherches managériales (Baumard, 1996, Nonaka, 1994).

Notons cependant, avant de poursuivre, qu'une connaissance soit tacite ne signifie pas qu'elle soit secrète ou très localisée. Elle peut en effet se diffuser dans l'organisation, devenir une connaissance commune mais implicite (Spender, 1993), connue mais non dite. Par ailleurs, affirmer que la connaissance tacite est souvent de nature idiosyncrasique, personnelle, inductive et située dans un environnement spécifique ne doit pas faire oublier que la pratique est douée d'une certaine flexibilité et qu'elle peut s'adapter. Elle est douée d'une certaine plasticité qui lui permet de se reproduire alors que les conditions d'effectuation ne sont pas les mêmes ou sont sujettes à des variations continues. Le savoir-faire peut en effet s'adapter sans que le sujet n'effectue pour autant un effort de calcul ou de réflexion explicite. Ainsi, le joueur de tennis peut adapter presque instantanément son coup droit en fonction de la vitesse de la balle, de la nature du terrain, du vent et de nombreux autres paramètres.

1.3) "Tacite" de la connaissance et articulation

En abordant la connaissance tacite, il apparaît qu'une problématique essentielle s'articulant à cette notion est celle de l'articulation et de l'apprentissage de la connaissance tacite.

Précisons qu'une connaissance peut être tacite relativement, c'est-à-dire potentiellement explicitable. Mais il est aussi possible de comprendre la tacite en un sens absolu, la connaissance échappant alors à toute articulation. Le tacite peut donc être compris comme

de l'explicite à venir, comme une modalité provisoire attendant son langage ou alors comme ce qui résiste par nature à toute explicitation. La "tacité" est alors ontologiquement constitutive de certaines connaissances échappant à la médiation du symbole. L'enjeu sera donc celui du mode d'apprentissage et même de la possibilité de l'apprentissage. S'il est aisé de concevoir qu'une connaissance tacite soit enseignable et puisse être apprise dans la mesure où elle peut être articulée, en revanche, comment appréhender et apprendre une connaissance absolument tacite ? L'accès à une telle connaissance relève alors d'une mystérieuse alchimie combinant la singularité des situations, des individus apprenants et des connaissances en jeu.

1.3.1) Le tacite comme de l'explicite à venir

Une connaissance tacite peut être considérée comme une connaissance explicite à venir à condition qu'elle puisse être exprimable au moyen d'un langage et de symboles. De tels signes permettent de transcrire une connaissance et de la transmettre à autrui. La connaissance tacite est alors scindée en éléments bien distincts et séparés, susceptibles d'énonciation. L'articulation dans un langage constitue donc une condition de transmission, le langage pouvant être naturel (comme on parle d'une langue naturelle) ou formalisé dans des symboles mathématiques. L'intérêt de l'articulation des connaissances est d'autoriser une transmission et une appropriation par un grand nombre de personnes ainsi que de faciliter la mémorisation de ces connaissances. Ainsi, à partir du moment où l'on reconnaît une valeur à une connaissance tacite (on analyse alors difficilement la nature de la tacité mais on perçoit son impact), les managers recherchent une reproduction et une diffusion de cette connaissance. Nonaka (1994) évoque, par exemple, la tentative d'une entreprise japonaise pour reproduire le pain artisanal. La tacité de cette connaissance semblant résister à une explicitation nette, l'entreprise délégua sur le site de fabrication une personne capable de percer le secret du pain artisanal en apprenant à le fabriquer (élaborer et rouler la pâte, la cuire) mais aussi en étant capable de formuler, d'articuler, au moins partiellement, cette connaissance tacite afin de pouvoir la généraliser et de permettre une fabrication industrielle du pain artisanal.

Ce qui est recherché dans l'entreprise, c'est donc la réduction de l'incertitude et de l'ambiguïté afin de prendre des décisions les plus rationnelles possibles ou de préserver les connaissances de la firme. Notons que c'est paradoxalement en explicitant la connaissance que l'entreprise se donne la possibilité d'y avoir accès plus facilement et de la breveter (et

donc de la protéger). L'explicitation du tacite est alors comprise comme une diffusion et comme une appropriation.

On peut alors se demander pourquoi certaines connaissances demeurent tacites alors qu'elles sont explicitables. Une réponse à cette question réside dans l'insuffisance des capacités cognitives. La rationalité limitée interdit alors l'articulation mais la tacité demeure de fait et n'est pas de droit. Par ailleurs, des connaissances peuvent demeurer tacites en raison du coût d'articulation, du refus à la faire, pour des raisons de protection par exemple (pour préserver une innovation) ou tout simplement parce qu'il est inutile d'articuler toutes les connaissances tacites. Il est bien évident que la plupart de nos actions quotidiennes sont fondées sur des connaissances tacites et sur des automatismes : quand on fait un signe à un taxi, on se dit rarement "je vais lever le bras afin que le chauffeur de taxi me voit et s'arrête" (Bourdieu, 1998). De même, un boxeur esquive le coup en se décalant, ce qui lui permet de riposter éventuellement, mais ce comportement est le produit d'un processus d'habitation et de conditionnement par entraînement. C'est une action sans représentation de cette action. Il en va de même dans l'entreprise où sont développées des procédures et des automatismes afin de réserver le travail cognitif au traitement de problèmes importants et non routiniers. Bourdieu (1998) dénonce ainsi une certaine position intellectualiste qui consisterait à penser qu'on agit en fonction de principes explicites clairs alors que, selon lui, beaucoup de nos actions relèvent d'un automatisme et d'un conditionnement social plus ou moins discret.

La motivation à articuler une connaissance tacite peut donc surgir lorsqu'une situation échappe à l'analyse et à la compréhension ou lorsque l'on souhaite faciliter le transfert ou la transmission de cette connaissance. Notons cependant que ce n'est pas parce qu'une connaissance est articulée qu'elle est largement répandue alors que certaines connaissances tacites difficilement explicitables, comme faire du vélo, sont en revanche largement répandues !

1.3.2) Le tacite comme ce qui résiste à l'articulation

A côté des connaissances tacites, restées inarticulées mais articulables, on peut envisager qu'il existe des connaissances tacites échappant par nature à toute articulation, et cela même si les capacités cognitives des individus étaient plus développées. Comme le précise Bourdieu (1980), le tacite et la pratique obéissent à une logique bien particulière qui n'est

pas celle de la logique. D'où une analyse négative du tacite et des savoirs pratiques qui sont souvent décrits comme informels, non discursifs ou inconscients. En appeler à une opacité irréductible du tacite permet de dépasser une position intellectualiste ou cognitiviste qui comprendrait le tacite comme de l'explicite à venir. On peut en effet contester qu'il y ait une limite de droit à l'articulation et qu'il existe des connaissances tacites inarticulables. Il y aurait en quelque sorte une "caractéristique universelle", pour reprendre l'expression de Leibniz, qui permettrait de tout symboliser et de tout soumettre à calcul. Il existe d'ailleurs des tentatives pour décomposer les actions réalisées par les individus en unités primitives permettant de mieux comprendre la pratique et d'en saisir la syntaxe expérimentale. L'objectif est alors, pour reprendre la belle expression de Foucault, d'analyser "la pierre noire de la pratique" (Foucault, 1963, p.118), de s'introduire dans cette pénombre où le langage n'a plus de mots (Foucault, 1963, p.173). Il s'agit de mettre à nu la structure langagière de la pratique, de construire un alphabet de l'action et d'élaborer une grammaire de l'expérience. Pour cela, il faut analyser, si nous reprenons les termes employés par Foucault (1963), comment s'articule le faire et le dicible et déterminer s'il y a une réversibilité sans résidu de la pratique dans l'énonçable. Ainsi, Foucault expose, dans *La Naissance de la Clinique* (1963), le projet de tourner le langage vers le domaine du perçu dont la singularité risque d'échapper à la forme du mot et même de devenir imperceptible à force de ne pouvoir être dit. La question est donc de savoir si la pratique est structurée comme un langage, s'il y a réversibilité absolue du visible dans l'énonçable, si la totalité de la pratique s'épuise dans une structure signifiant-signifié. En connaissant la loi de l'enroulement du langage sur la pratique, cette dernière deviendrait alors transparente et donc plus facilement reproductible ou transférable.

Cette grammatisation de la pratique peut se retrouver par exemple dans la tentative de Jonathan Webb, rugbyman anglais pour communiquer son savoir-faire de buteur. Ainsi, cet arrière explique comment taper une pénalité :

"Ma méthode, ma routine ? Talonne le cercle et ensuite le creux. Place toujours le ballon de telle sorte que la valve soit légèrement tournée vers la droite, juste comme ça¹⁸, et puis il faut orienter le nez du ballon légèrement vers les poteaux pour avoir plus d'élan vers l'avant. Visée, calme intérieur. Tiens compte du vent. Droit debout. Le pied gauche

¹⁸ On remarque que l'explication, la verbalisation ne peut tout de même pas se passer du recours au visible, à l'illustration.

effleurant le ballon, le droit aligné juste derrière. Visualise le coup dans son envol. Oeil et pied sur la même ligne droite. Frotte les mains. Quatre pas précis en arrière. Stop. Vérifie. Visualise. Ensuite deux pas de côté sur la gauche s'il s'agit d'un ballon Mitre comme ceux que nous utilisons à Bristol, un et demi s'il s'agit d'un ballon Gilbert à Twickenham. Il faut les contrôler mieux, bien qu'ils aillent plus loin. Visualise la sensation du pied (...). Si tu essaies de noter sur un papier exactement tout ce que tu fais quand tu envoies une balle entre deux poteaux avec une certitude absolue, ce sera impossible, tu y seras encore dans un million d'années, mais il suffit que tu l'aies fait une fois, ton corps-et-esprit détient alors la formule exacte, toute prête à être répétée" (Collins, 1992, p.121).

Cet effort d'explicitation du geste ne permet cependant sans doute pas de buter gagnant à coup sûr. Il faut signaler, par exemple, que l'exposé de J.Webb en appelle à la pratique ou au moins à la description. Le parler doit s'effacer devant le visible, le toucher et le faire. De même, pour Wittgenstein (1976, § 489) il y a un moment où il faut passer de l'explication à la simple description, il faut regarder la pratique, la laisser parler d'elle même et pour elle-même. Lave et Wenger (1990), dans un autre registre, citent le cas des apprentis bouchers qui ont besoin de voir, sentir, toucher la viande pour pouvoir la découper correctement. D'autre part, dans le discours de J.Webb, certaines expressions comme "calme intérieur" ou comme "visualise la sensation" renvoient à des états difficilement descriptibles, en tout cas moins que la différence entre les ballons Mitre et les ballons Gilbert. En revanche, si tout le geste n'est pas réversible dans l'articulation du discours, on peut remarquer que le savoir-faire, les geste ne demeurent pas hors de toute représentation. Il y a au moins un travail de re-présentation, de distanciation qui permet d'analyser l'action, même si cela ne garantit pas une reproduction fidèle. En cela, l'habileté et le geste ne se donnent pas comme un pur automatisme ou comme un geste mystérieux et même quasiment magique.

Prenons, à la suite de Vergnaud (1996) l'exemple d'un autre sportif, le perchiste Serguei Bubka. Son saut apparaît comme un geste d'une grande complexité. Cependant sa conduite lors d'un saut peut aussi être appréhendée comme une démarche réglée reposant sur un recueil et une analyse d'informations. Si la répétition et l'entraînement de Bubka ne sont pas étrangers à son succès, il faut aussi faire une place à un travail (une analyse des gestes sur une bande vidéo, par exemple) et à une réflexion. Il apparaît, dans le propos d'inspiration cognitiviste de Vergnaud, qu'on n'apprend sans doute pas à sauter à la perche seulement en sautant à la perche mais qu'il existe aussi pour S.Bubka une théorisation partielle des

éléments du saut. Si toute la pratique ne se réduit pas à l'articulable, il y a néanmoins une représentation du déroulement du saut et même un calcul ou au moins une appréciation des distances, des forces, de l'élasticité de la perche, des mouvements et de la répartition des masses du corps. Et c'est parce que le geste n'est pas spontané mais raisonné qu'il peut être adapté, réglé et restructuré en fonction des caractéristiques particulières de la situation au moment du saut.

Si nous revenons au monde de l'entreprise notons que ces efforts de représentation et d'analyse des pratiques peuvent se retrouver dans la décomposition d'opérations routinières, que celles-ci soient des gestes, des activités cognitives. Ericsson et Polson (1989) ont ainsi analysé les processus cognitifs employés par un serveur dans un café pour livrer des commandes très variées à des clients nombreux et eux aussi très variés. Rappelons aussi les travaux de Pentland (1995) sur les routines dans la restauration rapide et sur l'élaboration d'une grammaire organisationnelle des pratiques. Les recherches sur les systèmes-experts participent aussi de cet effort pour expliciter ce qu'il y a de calcul et d'automatisme dans les gestes ou dans les démarches d'analyse et de résolution de problèmes pratiques.

Cependant, il y aurait sans doute quelque illusion à espérer épuiser la pratique dans le langage. On peut mentionner la portée, encore limitée, des systèmes experts ou l'exemple du porcher cité par Vergnaud (1996) : lors d'une étude des postes de travail d'un abattoir de porcs en vue de sa modernisation, l'intérêt s'est porté sur peu poste peu qualifié celui qui consistait à diriger avec un bâton les animaux de l'entrée de l'abattoir au lieu du sacrifice. La tâche, occupée par la même personne depuis vingt ans, fut jugée peu complexe et susceptible d'être supprimée. Mais en approfondissant l'étude, il est apparu que le porcher était une des personnes les plus importantes de l'abattoir, et cela parce que les porcs sont cardiaques et qu'il est important qu'ils ne meurent pas avant d'arriver sous le couteau du boucher, la viande étant alors perdue ou de moins bonne qualité. Or, le porcher s'était construit, avec l'expérience, une compétence critique qui lui permettait de choisir les animaux à abattre et de les acheminer rapidement. Il avait donc recours à la fois à des catégories qui lui permettaient de prendre rapidement des décisions et à des gestes adéquats qui lui permettaient de diriger les animaux avec son bâton sans les traumatiser.

Ces exemples visent à montrer que la connaissance tacite semblerait réfractaire à une explicitation totale et qu'elle requiert un apprentissage faisant lui aussi appel à la pratique.

En effet, selon Hedlund et Nonaka (1993) et Winter (1987), qu'une compétence soit tacite ne signifie pas qu'elle soit sans structure et inenseignable. Simplement, l'apprentissage prendra une autre forme que celui d'une articulation ou d'une explicitation. C'est pourquoi il nous faut maintenant traiter des liens entre l'apprentissage et la forme de la connaissance et des savoirs à apprendre et, pour cela, nous nous appuyerons sur les travaux de Nonaka (1994) et Nonaka et Takeuchi (1997) qui ont mis au coeur de leurs analyses la question du rapport entre le tacite et l'explicite.

1.4) Type de connaissance et conversion de connaissance

A partir de la partition entre connaissances tacite et explicite, Nonaka (1994) et Nonaka et Takeuchi (1997) proposent quatre modes de conversion de connaissance selon qu'elle subit une transformation du tacite en explicite, de l'explicite en tacite, ou qu'elle reste dans la dimension tacite ou explicite. Dans ce cadre, l'apprentissage est alors compris comme un processus de conversion de connaissances, processus mêlant intériorisation (passage d'une connaissance explicite à une connaissance tacite), extériorisation (passage d'une connaissance tacite à une connaissance explicite), socialisation (passage d'une connaissance tacite à une autre connaissance tacite) et enfin combinaison (transformation d'une connaissance explicite en une autre connaissance explicite).

	Connaissance tacite	Connaissance explicite
Connaissance tacite	Socialisation	Extériorisation
Connaissance explicite	Intériorisation	Combinaison

Figure 5 : Type de connaissance et mode de conversion

1.4.1) La combinaison

Le processus de combinaison consiste à convertir une connaissance explicite en une autre connaissance explicite. Cette opération sur la connaissance est mineure, elle consiste surtout à la reformuler en vue d'un interlocuteur ou d'un support précis. La combinaison

consiste donc à ré-agencer une connaissance ou à l'intégrer à d'autres connaissances explicites. Elle peut donc être comprise comme une reformulation ou une transmission dans lesquelles la nature de la connaissance n'est pas altérée. Dans la combinaison, le code entre le "récepteur" et "l'émetteur" est commun et la communication ne doit pas poser problème. Notons cependant le processus de combinaison, même lorsqu'il est compris comme une simple transmission n'est pas aussi clair qu'on pourrait le penser et qu'il exige un travail d'ajustement et d'interprétation que Nonaka (1994) aborde assez rapidement

Au delà de la simple transmission, la combinaison peut être fructueuse et donner lieu à une nouvelle connaissance à forte valeur ajoutée pour l'entreprise. La combinaison peut donc être comprise ou bien sur le mode de la mise en cohérence des connaissances explicites ou bien comme bien plus qu'une simple superposition de connaissances, c'est-à-dire comme un mélange riche de propriétés nouvelles. Mais Nonaka (1994) donne assez peu d'exemples de création de connaissances nouvelles par combinaison.

1.4.2) L'extériorisation

Cette notion ("externalization") désigne le processus de mise à jour du tacite, sa transformation en connaissance explicite. L'extériorisation traque donc l'explicitable dans le tacite et passe par un processus de verbalisation, de symbolisation et d'explicitation de la connaissance. Il s'agit d'appliquer un code symbolique sur lequel tout le monde s'accorde à un certain nombre de notions ou d'actions jusqu'alors demeurées implicites. Le tacite représente en effet une source d'incertitude et de malentendu potentiel entre les différents acteurs de l'entreprise qui s'efforcent d'atteindre plus de clarté et de transparence dans leurs échanges. L'extériorisation représente donc un travail de décontextualisation et d'abstraction qui permet la transmission, la généralisation, la correction et l'application à d'autres contextes.

Il faut noter qu'elle ne passe pas seulement par un processus de formalisation : si la connaissance est trop particulière, trop attachée à un contexte précis, l'extériorisation peut prendre une autre forme. La "métaphorisation" (Dougherty, 1992, Nonaka, 1994) permet, par exemple, de transmettre verbalement des connaissances difficilement codifiables grâce à des images frappantes ou à des récits exemplaires. Orr (1990) et Weick et Roberts (1993) ont montré l'importance du savoir narratif (savoir raconter des histoires) dans ces types d'apprentissage.

Il convient de noter qu'il serait très limitatif de limiter l'apprentissage à un processus d'explicitation de connaissances tacites. D'un point de vue politique et organisationnel, l'explicitation, si elle fait l'objet d'une démarche structurée et volontaire, a en effet, comme l'ont montré Argyris et Schön (1978) de fortes chances de porter plus sur les "*espoused theories*", c'est-à-dire sur les théories affichées officiellement que sur les "*theories in use*" qui renvoient aux pratiques réelles des individus. Or, Argyris et Schön (1978) ont montré que le décalage entre ces deux notions était grand. Dés lors, l'apprentissage doit passer par d'autre modalités.

1.4.3) *La socialisation*

Il serait illusoire de penser que tout processus d'apprentissage doit se plier à une tentative d'extériorisation et de formulation des savoirs et savoir-faire. Il existe sans doute en effet une "tacite" irréductible à toute représentation symbolique et à toute articulation, cette irréductibilité tenant à la nature même des compétences, à leur contextualité ou à leur architecture collective. On peut posséder un savoir-faire et être incapable d'en formuler clairement le fonctionnement. La transmission et même la création de savoir-faire passent alors essentiellement par l'imitation (Bandura, 1977), la pratique, la socialisation et le travail en équipe plutôt que par un enseignement formalisé (Brown et Duguid, 1991). Contrairement aux deux processus évoqués auparavant qui se déroulent dans le visible et la symbolisation (ou cherchent à y accéder), la socialisation n'a affaire qu'à de la connaissance tacite. Selon Nonaka (1994), elle consiste à transformer une connaissance tacite en une autre connaissance tacite. L'apprentissage dans ce cas de figure est plus discret. Il ne passe pas par l'explicitation mais par des processus d'interaction entre enseignant et enseigné.

Il faut noter que ce que Nonaka (1994) désigne par socialisation diffère quelque peu des acceptions usuelles, notamment en sociologie. Nonaka (1994) se situe clairement dans une problématique de connaissance et d'accès à la connaissance et moins dans une analyse centrée sur les déterminants de l'acculturation. Cependant, les deux approches se rejoignent si l'on considère que l'acculturation est un processus de transmission de connaissances portant sur la culture et les comportements.

1.4.4) *L'intériorisation*

Le dernier mode de connaissance analysé par Nonaka (1994) est l'intériorisation ("*internalization*"), qui consiste à transformer une connaissance explicite en une

connaissance tacite et qui consacre la dimension pratique de l'apprentissage. C'est en quelque sorte une opération de "routinisation" qui consiste à réduire la distance avec la connaissance, à l'intérioriser au point d'en oublier sa construction. L'intériorisation consiste en une "incorporation", une incarnation de la connaissance, qui passe d'un symbolique à un niveau "sub-symbolique", corporel et vécu. Après un travail de décontextualisation (l'extériorisation), il s'agit de recontextualiser la connaissance, de résorber la césure entre théorie et pratique. Cela se fait généralement par la pratique répétée. La connaissance, initialement verbalisée et symbolisée est alors incorporée au sens propre pour être finalement oubliée, ou plutôt disparaître du champ de conscience et s'automatiser progressivement. Le passage à la pratique constitue la modalité principale d'intériorisation et la répétition y joue un rôle central (Shiffrin et Dumais, 1981). L'exécution fréquente conduit, en effet, à une automatisation, à une routinisation. Les connaissances déclaratives sur lesquelles s'appuient initialement les procédures tendent alors à s'effacer au profit de la vitesse d'exécution (Ackerman, 1988). Pour Garud (1997), il n'y a d'ailleurs pas nécessairement rapport de dépendance entre le "*know how*" et le "*know why*". Dans la pratique, le "*know how*" peut se suffire à lui même. Ainsi, pour reprendre l'exemple de Polanyi (1958), on peut savoir faire de la bicyclette sans être physicien ou savoir faire un gâteau sans être un chimiste au fait des interactions entre les éléments composant le gâteau. La mise en procédures et la phase de routinisation se caractérisent donc par le renforcement des associations entre stimuli et réponses et correspondent au stade d'autonomie et au stade associatif repérés par Anderson (1981). Cette automatisation doit être comprise comme une libération dans la mesure où elle laisse la possibilité à l'individu de réfléchir, de consacrer son esprit à des problèmes nouveaux.

Bien sûr, les processus d'intériorisation peuvent être problématiques et le passage de l'explicite au tacite s'avérer difficile. On sait ce qu'il faut faire, la procédure à suivre mais il est encore besoin d'acquérir une expérience, un "tour de main". Une démarche d'essais et d'erreurs est alors indispensable.

L'intériorisation se traduit donc par un passage du cognitif au comportemental. La connaissance est mise en pratique et devient véritablement effective et opérationnelle. C'est même, selon Brown et Duguid (1991), dans cette phase d'intériorisation que se constitue le véritable apprentissage. Ce qui compte, pour ces auteurs, c'est de savoir faire, de devenir un praticien et non d'apprendre une pratique. L'apprentissage n'est pas un "*cranial process*", un processus intellectuel mais consiste à appliquer les connaissances et à les adapter au

contexte de travail et aux communautés de pratiques. La connaissance, par ce processus, quitte son niveau d'abstraction pour s'intégrer aux contingences du réel et devenir concrète.

2) Apprentissage à dominante cognitive, apprentissage à dominante comportementale et objets d'apprentissage

A partir de ces différents modes de conversion des connaissances et des savoirs, il nous est possible de distinguer deux grandes catégories d'apprentissage qui seront fonction de la forme des connaissances et des savoirs à l'œuvre dans ces apprentissages. Comme le pose Ingham (1993), l'accès au contenu, le transfert ou le partage des compétences dépendent en effet de la forme de ces compétences. Les modalités d'apprentissage seront donc fonction des différents contenus d'apprentissage. On peut supposer que les processus seront rendus plus difficiles quand les compétences seront tacites, non articulées, complexes et dépendantes. On peut dès lors, selon Ingham (1992), repérer deux grandes catégories d'apprentissage : l'apprentissage à dominante cognitive. Il concerne en priorité les compétences axées sur la connaissance dont le contenu est articulé ou articulable. Il passe par une explicitation ou même par une formalisation de la connaissance. L'apprentissage à dominante comportementale : il apparaît plutôt quand la connaissance n'est pas articulée ou articulable mais peut cependant être enseignée, de façon moins directe et moins explicite, en s'appuyant sur la pratique.

2.1) L'apprentissage à dominante cognitive

L'apprentissage à dominante cognitive peut être abordé comme une acquisition de connaissances et de savoirs de nature assez explicite. C'est ce que Kim (1993) désigne par "*conceptual learning*" tandis que Dutton et Thomas (1985) parlent de "*learning by studying*". Contrairement aux savoir-faire, les connaissances en jeu sont articulables (Ingham, 1993; Polanyi, 1958; Winter, 1987). Elles peuvent être qualifiées de déclaratives (Anderson, 1981, Cohen, 1991) et concerner non pas un "*know-how*" mais des connaissances factuelles ("*know that*" selon Kogut et Zander, 199; Ryle, 1949 ou "*know what*" selon Garud (1997)), ce qui est censé faciliter leur enseignement. Ces connaissances, en lien avec des événements ou des faits sont faciles à consigner et à acquérir mais leur dégradation peut aussi être rapide si des changements se produisent. La connaissance factuelle devient alors obsolète. L'apprentissage à dominante cognitive repose donc sur la "combinaison" identifiée par Nonaka (1994). Il peut aussi s'appuyer sur un processus

d'explicitation ou d'extériorisation" (Nonaka, 1994). On s'efforce alors de codifier les savoir-faire, de dégager des principes généraux permettant un apprentissage plus aisé.

Mais, de manière plus significative pour la conduite de l'entreprise, l'apprentissage à dominante cognitive peut être tourné vers la compréhension des raisons, vers l'analyse des principes d'action organisationnelle. Pour Dutton et Thomas (1985), cet apprentissage consiste à établir des liens de causalité. C'est alors un "savoir pourquoi", un "*learning why*" (Kim, 1993; Leroy et Ramanantsoa, 1997, Moingeon et Edmonson, 1996) qui permet d'accéder à un apprentissage à double boucle. Le contenu de cet apprentissage est alors évidemment moins formalisable.

L'apprentissage à dominante cognitive, selon Garud (1997), est d'abord individuel mais peut se généraliser à l'organisation et constituer finalement une logique de fonctionnement de l'entreprise guidant ses actions et ses réflexions.

2.2) L'apprentissage à dominante comportementale

L'apprentissage comportemental concerne essentiellement des connaissances tacites, non formulées ou même non formulables. Orienté vers le "comment" (Kim, 1993; Kogut et Zander, 1992), il a donc pour objet des connaissances procédurales tournées vers l'action concrète (Anderson, 1981, Ingham, 1994), difficilement articulables comme les routines, les savoir-faire et les savoir-être. Cet apprentissage correspond à un "*learning how*" ou à un "*learning by doing*" selon Argote et Epple (1990), Arrow (1962) Dutton et Thomas (1985), Kim (1993), Kogut et Zander (1992). Il désigne comment accomplir une tâche et renvoie à un processus d'essais et erreurs ou d'accumulation d'expérience. Cet apprentissage procède souvent par accumulation et petites corrections (Levitt et March, 1988). Il est long à élaborer mais aussi à disparaître ou à s'éroder (Garud, 1997), dans la mesure où il s'inscrit dans des processus de production (Argote, 1995), des automatismes et des routines organisationnelles (Nelson et Winter, 1982) dont nous avons déjà souligné l'inertie ou la tendance à l'auto-renforcement. Les connaissances lui correspondant sont de nature procédurale. Certaines d'entre elles sont articulables sous forme de procédures (Garud (1997) mais la plupart de ces connaissances sont de nature tacite (Polanyi, 1958, Spender, 1993).

Nous avons suggéré que la "tacite" des connaissances et des savoirs s'explique par une syntaxe compliquée, enchevêtrée qui ne peut se décomposer en une somme de savoir-faire partiels mais apparaît plutôt comme une totalité close, ce qui explique la difficulté à

l'enseigner. Elle renvoie donc à une syntaxe expérimentale qui s'applique à des situations concrètes et temporellement situées. La maîtrise de cette syntaxe est généralement incarnée dans des experts et des personnes expérimentées qui ont acquis et intégré tout un ensemble d'astuces et de savoir-faire difficilement formalisables. L'apprentissage se réalise alors grâce à une pratique répétée qui permet d'accumuler l'expérience ou au travers de l'imitation de l'expert par le novice (Bandura, 1977, Nonaka, 1994, Winter, 1987).

De façon plus globale, l'apprentissage à dominante comportementale se réalise en participant à une communauté d'interactions (Nonaka, 1994; Weick et Roberts, 1993) ou à une communauté de pratiques (Brown et Duguid, 1991; Lave, 1991, Lave et Wenger, 1991, Ostroff et Kozlowski, 1992) ce qui permet de modeler progressivement et discrètement les manières d'agir (Bandura, 1977). Pour Brown et Duguid (1991), pour apprendre, il faut pratiquer, participer, d'abord de façon "périphérique", c'est-à-dire en observant, puis de manière plus complète, en réalisant soi-même les tâches, ce qui permet d'accumuler de l'expérience et d'acquérir la légitimité de l'expert. Il s'agit donc de pratiquer plutôt que d'apprendre sur la pratique. Si l'on reprend la perspective développée par Nonaka (1994), l'apprentissage à dominante comportementale s'effectue alors surtout sous forme de "socialisation". Apprendre ne consiste plus à traiter et analyser de l'information mais à s'insérer socialement dans un réseau de pratiques. Brown et Duguid (1991) citent ainsi les travaux de Orr (1990) portant sur la démarche de réparateurs de photocopieurs. Les problèmes auxquels doivent faire face les réparateurs sont souvent bien différents de ceux imaginés par les concepteurs et dont les solutions sont consignées dans des manuels qui se révèlent assez peu utiles. C'est surtout en partageant les expériences, les astuces que se construit un corpus d'exemples, d'histoires. L'apprentissage émerge alors de façon assez informelle par interaction au cœur de cette communauté de pratiques selon des processus de narration et de socialisation bien différents des manuels de procédures ou des formations théoriques. L'apprentissage social correspondant peut ainsi renvoyer à un "*know where*" (Garud, 1997) consistant à savoir trouver le savoir-faire nécessaire, à repérer l'expertise. Il s'agit alors de savoir qui fait quoi, de connaître comment se répartissent les connaissances dans l'organisation.

La difficulté soulevée par l'apprentissage social réside dans sa discrétion et son opacité : il est en effet difficile de maîtriser et d'organiser un tel processus. De plus, il est fréquent d'apprendre sans avoir conscience de ce qui est appris ou même sans percevoir qu'on

apprend. C'est ce que Reber et Lewis (1977) désignent par "apprentissage implicite". L'apprentissage peut donc être non intentionnel, émergent, naître du hasard et profiter des circonstances, ce qui n'amointrit d'ailleurs pas nécessairement sa valeur. Baumard (1995, 1996) souligne bien que trop chercher à fixer et à standardiser les règles d'un "bien apprendre" peut nuire à l'apprentissage et qu'il faut lui préserver ses qualités "émergentes". Chercher à tout expliciter, à tout codifier réduit en effet la liberté des acteurs, diminue l'espace de jeu social et limite l'apprentissage. Le succès des communautés de pratiques repose justement sur la dimension tacite des connaissances et serait remis en question par des tentatives d'explicitation systématique. Certes, la cohésion d'une communauté de pratiques peut faire obstacle à l'apprentissage et au changement mais, comme le précise Baumard (1996), la connaissance tacite constitue aussi un facteur de maintien de la flexibilité organisationnelle. Les routines et les pratiques sont la mémoire de travail de l'organisation et une codification systématique pourrait dérégler les ajustements mutuels ou fossiliser cette mémoire active. L'apprentissage ne se réduit donc pas à une codification tout comme la connaissance n'est pas une information, même interprétée, comme le remarque Baumard (1995), qui en souligne le caractère protéiforme, complexe et multiple. Cependant, comme le précisent Gioia et Mehra (1995), répondant à Spender (1995), la prise de distance réflexive vis-à-vis des pratiques demeure aussi nécessaire à l'apprentissage. L'organisation doit s'efforcer de trouver un mode managérial lui permettant à la fois d'organiser l'apprentissage tout en lui laissant suffisamment de latitude et d'incertitude.

Nous présentons ici un tableau synthétisant notre propos et présentant l'apprentissage à dominante cognitive et l'apprentissage à dominante comportementale. Nous avons essayé d'attribuer à chacune de ces catégories les processus d'apprentissage et les caractéristiques des objets d'apprentissage correspondants. Selon Garud (1997), il existe différentes vitesses d'acquisition, d'accumulation et de dégradation des savoirs. Ainsi le "*know how*" et le "*know why*" sont plus longs à acquérir et à se dégrader que le "*know what*" qui devient rapidement obsolète. Ce tableau essaie donc de prendre en compte la difficulté à articuler les savoirs et les connaissances, ce qui permet d'appréhender le degré de difficulté du processus d'apprentissage.

	<u>Processus d'apprentissage</u>	<u>Objet d'apprentissage</u>	<u>Difficulté à articuler les savoirs</u>
Apprentissage à dominante comportementale	Socialisation Observation imitation Répétition Pratique Essais et erreurs	Culture - pratique collective Comportement Savoir-faire Routines Connaissances procédurales	<u>tacité</u> <u>complexité</u> + + - -
Apprentissage à dominante cognitive	Formation (training) Combinaison Analyse - comparaison Formalisation - codification Prise de conscience Compréhension - réflexion	Données factuelles Procédures standards Connaissances déclaratives Connaissances explicites Raison et principes d'action "Paradigme" d'entreprise	- - + + <u>tacité</u> <u>complexité</u>

Figure 6 : Processus, objets d'apprentissage et type de connaissance

3) Les barrières et les obstacles à l'apprentissage organisationnel.

De nombreux auteurs se sont efforcés de répertorier ce qui pouvait bloquer ou déformer l'apprentissage. Kœnig (1997) identifie ainsi deux types de résistances, celles de nature stratégique et consciente en vue de défense d'intérêts individuels ou collectifs et celles de nature plus discrète et moins consciente qui reposent sur les automatismes développés dans l'entreprise. Les obstacles sont donc nombreux et peuvent être de plusieurs natures.

L'apprentissage peut être empêché par les caractéristiques de son objet, c'est-à-dire par la nature même des connaissances en jeu. Celles-ci peuvent être trop complexes, difficiles à verbaliser et à diffuser ou à généraliser. La connaissance demeure alors privée ou restreinte à un service ou quelques individus. L'extériorisation de la connaissance, pour reprendre l'expression de Nonaka (1994), est alors difficile et freine l'apprentissage organisationnel. L'intériorisation peut aussi poser problème : les connaissances sont alors difficiles à mettre en pratique en raison de leur trop grande abstraction ou de la spécificité du contexte organisationnel.

Il est par ailleurs possible d'identifier des résistances organisationnelles liées à la répartition des pouvoirs dans l'entreprise. L'apprentissage, surtout s'il est plus qu'un simple ajustement, est en effet un facteur de changement important. Son application va donc se traduire par des changements organisationnels et corollairement par un bouleversement de

l'équilibre des pouvoirs. Certaines personnes auront donc tout intérêt à refuser la mise en application de l'apprentissage, non par opposition à l'apprentissage lui-même, mais par refus des conséquences organisationnelles de ce dernier.

L'apprentissage peut aussi être freiné par le manque de ressources, qu'elles soient financières humaines ou temporelles. En effet, la plupart des auteurs s'accordent à reconnaître que le processus d'apprentissage est coûteux et qu'il ne peut souvent se déployer que grâce à un excès de ressources ("*slack of resources*"), excès qui n'est souvent disponible que lorsque l'entreprise ne connaît pas de difficultés, c'est-à-dire à un moment où le besoin d'apprendre se fait sans doute moins ressentir. Il y a donc un paradoxe : quand l'entreprise peut apprendre, elle n'en n'éprouve guère la nécessité. L'excès de ressources peut même constituer une barrière psychologique dans la mesure où il réduit le sentiment d'avoir à apprendre. Mais lorsque l'entreprise doit apprendre, lors de difficultés, elle n'en n'a guère les moyens, justement par manque de ressources excédentaires. La pression de l'environnement et ses conséquences sur l'entreprise peuvent donc limiter les ressources de cette dernière et bloquer l'apprentissage en empêchant toute démarche d'expérimentation et d'essais-erreurs.

L'apprentissage peut aussi être freiné par d'autres apprentissages, différents ou contraires. On peut en effet imaginer que deux processus d'apprentissage se développent en même temps et de façon concurrentielle. L'opposition des apprentissages peut reposer dans le processus même (méthode, rythme, agents impliqués) ou, cas de figure plus problématique, dans les conclusions des deux apprentissages. Il y a alors ce que l'on peut désigner comme un conflit cognitif.

Le processus d'apprentissage peut aussi être limité par des problèmes de sensibilité au déclencheur d'apprentissage, en raison de la force du "paradigme", par exemple, ou d'un succès de l'entreprise interdisant toute remise en question. L'apprentissage est verrouillé dans des compétences existantes qui interdisent toute innovation majeure. Il ne peut alors revêtir qu'une forme incrémentale.

Comme nous venons de le suggérer, le plus souvent, l'apprentissage en cours se heurte à un apprentissage déjà réalisé, un apprentissage effectif qu'il vient contredire ou effacer. L'apprentissage exige alors un désapprentissage difficile, une remise en question des acquis

cognitifs mais aussi des agencements de pouvoirs qui les concrétisent dans l'organisation. Le désapprentissage exige de réorganiser l'état des connaissances existantes, voire de les effacer, comme l'on précisé Hedberg (1981) et Dodgson (1993). Or pour reprendre les termes de March (1991), le succès des apprentissages passés génère des "*competency traps*" qui bloquent toute innovation ou toute remise en question des connaissances existantes. Selon les termes d'Argyris (1985), le désapprentissage implique, en effet, de retravailler les théories de l'action qui se sont instituées dans l'organisation et dont la légitimité et la force reposent dans une certaine efficacité reconnue par le groupe.

La notion de désapprentissage est liée à celle de mémoire organisationnelle dans la mesure où il s'agit de modifier le contenu ou la structure de la mémoire organisationnelle ou même de l'effacer. Le désapprentissage constitue donc une condition nécessaire d'apprentissage mais il se heurte au succès des interprétations et des pratiques passées, aux habitudes et à l'inertie des routines qui tendent à se préserver. C'est pourquoi, le désapprentissage prend souvent du temps... Il exige une "déshabitude" et une mobilisation autour de nouveaux savoirs ou de nouvelles pratiques et donc des ressources à mobiliser, ce qui n'est pas toujours évident, surtout lorsque l'organisation a besoin de désapprendre, c'est-à-dire lorsqu'elle est en crise (Ramanantsoa et Moingeon, 1995).

Le désapprentissage renvoie donc aux défenses organisationnelles et individuelles. Argyris (1990) évoque la notion de "*skilled incompetence*". Celle-ci est une stratégie défensive qui consiste à s'appuyer sur des comportements d'évitement, sur des omissions et des dissimulations ou sur des présentations biaisées des situations, cela afin de ne pas montrer sa possible incompétence et de perdre la face dans l'organisation. Les individus tendent alors à ne pas tenir compte des informations dissonantes avec le corpus de connaissances existantes ou avec leurs pratiques et tendent à éviter les face-à-face ou les discussions qui traiteraient explicitement des problèmes ou des divergences. Chacun suivant ce type d'attitude, il en résulte de profonds malentendus, des incompréhensions ou des conflits qu'il est difficile de résoudre. Par ailleurs, Argyris (1985, 1990, 1993) précise que les comportements et les pratiques suivent un principe d'auto-conservation et mettent en place des "routines défensives" qu'il est d'autant plus difficile de surmonter qu'elles sont souvent implicites, voire inconscientes aux acteurs eux-mêmes et qu'elles sont fondées sur des succès passés.

La notion de "routines défensives" telle qu'elle est analysée par Argyris renvoie aux travaux de l'école béhavioriste sur routines et l'inertie des pratiques. Levitt et March (1988)

montrent par exemple, qu'il y a comme une lutte entre les pratiques et les routines, celles qui sont institutionnalisées s'ancrant dans les habitudes et se renforçant au détriment de routines alternatives. Mais, comme le remarquent ces auteurs, les routines ont toujours en quelque sorte un retard par rapport à la situation présente. Leur succès est toujours un succès passé et rien ne dit que les routines sont encore adéquates à la situation présente. Le problème est alors de modifier ou de remplacer les routines, c'est-à-dire de remettre en cause leur légitimité. Il faut alors des échecs ou des erreurs d'une ampleur significative ou surmonter l'inertie et la légitimité des routines existantes.

Comme l'ont bien montré Argyris et Schön (1978), l'apprentissage à simple boucle" peut aussi être un obstacle à l'apprentissage à double boucle, le succès du premier rendant difficile la remise en question des cadres de pensée impliqués par le second. L'apprentissage à double boucle n'est pas, en effet, une extension du premier, un stade supérieur mais il est qualitativement différent et consiste à remettre en cause le "*single loop learning*".

Signalons enfin que Larsson et al (1999), à partir d'une étude sur les alliances, ont repéré divers obstacles à l'apprentissage inter-organisationnel et mis en évidence les logiques de collaboration, de compromis et de compétition. Cette approche peut, moyennant quelques ajustements, être reprise pour les fusions-acquisitions, cas qui nous intéresse plus particulièrement.

3.1) Une classification des obstacles à l'apprentissage

Nous nous référons ici à une classification des obstacles à l'apprentissage réalisée par Espejo et al (1996) qui croise les obstacles à l'apprentissage à simple boucle ou à double boucle et les freins qui empêchent l'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel. A la suite de Levitt et March (1988) et Kim (1993), Espejo et al (1996) repèrent quatre obstacles à l'apprentissage à simple boucle :

- "*role-constrained learning*"
- "*audience restricted learning*"
- "*superstitious learning*"
- "*ambiguous learning*"

et trois obstacles à l'apprentissage à double boucle :

- "*superficial learning*"
- "*fragmented learning*"
- "*opportunistic learning*"

Certains de ces obstacles peuvent concerner aussi bien l'apprentissage individuel que l'apprentissage organisationnel. Par ailleurs, comme le reconnaissent ces auteurs, il n'est pas toujours facile de distinguer ces types d'obstacles ou d'inhibiteurs dans la mesure où ils se combinent et sont interdépendants. Les distinctions proposées par Espejo et al (1996) entre les obstacles l'apprentissage à simple boucle et ceux à l'apprentissage à double boucle ne sont d'ailleurs pas toujours convaincantes. C'est pourquoi, nous ne détaillerons pas les distinctions subtiles qui caractérisent les différentes formes d'apprentissages et nous contenterons-nous d'en présenter les grands principes.

Dans le "*role-constrained learning*" et dans le "*superficial learning*", un individu ou un groupe d'individus ne sont pas en mesure de modifier leurs cadres d'action ou d'interprétation, soit en raison de la force de l'habitude, soit parce que le nouveau modèle d'interprétation est difficile à établir, soit parce que les individus ne disposent pas de capacités cognitives suffisantes pour abandonner les modèles existants ou, plus simplement, des ressources et du temps nécessaires. Espejo et al (1996) citent ainsi l'exemple d'un manager incapable de modifier sa conception du marché ou d'un autre qui ne dispose pas de suffisamment d'informations pour se construire un nouveau modèle d'action. On peut aussi imaginer qu'un individu ne puisse exploiter ses analyses en raison d'une charge de travail trop importante qui lui prend tout son temps. Il peut aussi exister des goulots d'étranglement. La personne chargée de collecter les expériences est surchargée ou ne peut accomplir sa tâche seule, il y a alors déperdition d'apprentissage.

Dans "*l'audience learning*", l'apprentissage cognitif ou conceptuel de certains individus peut avoir lieu mais sa mise en œuvre dans l'organisation, c'est-à-dire sa traduction dans l'action, est rendue difficile en raison d'obstacles cognitifs. Ainsi, certains individus peuvent avoir modifié leurs schèmes cognitifs mais leur connaissance demeure particulière et n'est pas partagée avec une majorité d'acteurs organisationnels, soit parce que ces

individus ne disposent pas de la légitimité suffisante ou du pouvoir d'influer sur leurs collaborateurs ou parce que la nouveauté de leurs représentations se heurte aux schèmes d'interprétation existant chez les autres acteurs de l'organisation. On peut aussi imaginer qu'il n'existe dans l'entreprise aucune instance permettant de recueillir les suggestions innovantes proposées par les individus et de les exploiter. Et celui qui propose de nouvelles solutions peut aussi être considéré comme sortant de son rôle pour perturber les règles établies et ainsi déranger l'organisation. La dissonance apparaît trop grande avec les pratiques en cours et le changement menace l'équilibre organisationnel.

Dans *l'audience-restricted learning*", les suggestions sont certes écoutées, acceptées par certains, voire par la direction, mais les changements organisationnels envisagés demeurent lettre morte, en raison d'une inertie organisationnelle difficile à corriger. On peut évoquer ici l'exemple de principes implicites qui règlent le raisonnement et orientent l'action organisationnelle à l'insu des acteurs eux-mêmes. C'est en ce sens que des praticiens comme Argyris ou Schön, se réclamant de l'Organizational Development, s'efforcent de rendre les acteurs conscients de ces principes cachés qui déterminent l'action et qui souvent suscitent des conflits entre les individus au sein d'une organisation, conflits d'autant plus difficiles à résoudre que les acteurs sont persuadés de la justesse de leurs analyses. Rentre aussi dans cette configuration l'exemple de l'inertie des pratiques et des procédures. L'organisation demeure en quelque sorte prisonnière de ses règles d'action. Sa rationalité interne est forte et prévaut sur les ajustements rendus nécessaires par la modification de l'environnement.

L'apprentissage, accepté par beaucoup, peut aussi être freiné par la volonté de certaines personnes clés s'opposant à une transformation organisationnelle, soit parce qu'elles sont intellectuellement contre soit parce qu'un tel changement réduirait leur pouvoir dans l'organisation. L'idée de changement peut enfin être présente mais mal déclinée organisationnellement et inapplicable en raison d'une trop grande abstraction ou d'une mauvaise maîtrise des principes de management du changement.

Dans le cas du *"fragmented learning"*, il y a apprentissage à double boucle : les modèles mentaux d'un groupe d'individus dans l'entreprise sont modifiés mais pas ceux de l'organisation tout entière. Ils ne sont pas généralisés à l'organisation soit par ce que l'information demeure cloisonnée soit en raison de luttes de pouvoirs. On peut aussi

imaginer que les modèles mentaux au sein d'une organisation sont trop divers et trop divergents pour permettre une intégration et un partage des conceptions. Espejo et al (1996) citent ainsi l'exemple de modèles d'organisation de la production ou de mesures des performances incompatibles. Nous évoquerons par la suite, pour le cas qui nous concerne, des incompatibilités sur les objectifs qui ont induit une "déconcertation" au sein de la force de vente.

Espejo et al (1996) placent aussi dans cette configuration le cas d'experts qui sont amenés à quitter l'organisation sans avoir suffisamment partagé leurs connaissances. L'organisation se trouve alors démunie, elle a perdu de la connaissance. Moins dramatique mais tout de même problématique est aussi le cas d'une information pertinente sous-utilisées ou restreinte à un nombre limité d'unités organisationnelles.

"*L'opportunistic learning*" est assez proche : une innovation organisationnelle forte est partagée par une équipe mais refusée par d'autres entités dans l'entreprise ou aussi par des partenaires de l'entreprise, moins "en avance" cognitivement. L'apprentissage s'est développé de façon trop autonome, il est demeuré coupé du reste de l'organisation ou de l'environnement. Espejo et al (1996) citent ainsi le cas d'une entreprise qui isole une équipe, avec des ressources, un budget pour développer de nouvelles idées et les mettre en œuvre. Isolée du reste de l'organisation, l'équipe échappe ainsi à de probables résistances. Mais l'innovation doit alors être vendue au reste de l'organisation ou à ses partenaires. Il y a en quelques sorte un apprentissage à deux vitesses au sein de l'organisation et ce différentiel constitue un obstacle fort. Dans cet ordre d'idées, Kim (1993) cite ainsi l'exemple du projet "Saturn" de General Motors développé à l'écart des structures existantes pour surmonter la lourdeur des procédures existantes et favoriser l'innovation. Mais le résultat atteint s'est avéré trop différent du fonctionnement du reste de l'organisation. Il y avait donc risque d'incompatibilité entre l'innovation et l'organisation. La nouveauté de l'apprentissage génère en quelque sorte une scission organisationnelle. Avec l'innovation, c'est une deuxième entreprise qui naît. Espejo et al (1996) citent aussi l'exemple d'équipes à qui on accorde trop d'autonomie et qui développent, que ce soit dans la vente ou sur la chaîne de production, des méthodes ou des manières de travailler trop différentes de l'existant et, en tout cas, non généralisables par la suite en raison de leur trop grande singularité.

Dans le "*superstitious learning*" et "*l'ambiguous learning*", il peut y avoir changement dans l'organisation ou dans la pratique des individus mais les principes expliquant et légitimant ces changements sont erronés. L'apprentissage cognitif ou conceptuel fait défaut. Par exemple, dans le "*superstitious learning*", la réflexion théorique précédant l'action a été insuffisante ou mal menée. Les schèmes d'explications des phénomènes, les liens de causalité entre l'action organisationnelle et les modifications de l'environnement ont été mal identifiés. Il y a donc décalage entre les modèles mentaux et la situation concrète. Notons que cette analyse de "l'apprentissage à faux", c'est-à-dire reposant sur des liens de causalité erronés entre une action et un état a été effectuée par Levitt et March (1988). Cet "apprentissage à faux" peut concerner aussi bien les individus que les organisations. Rentre dans ce cas de figure l'exemple d'une organisation qui s'est construite une représentation juste de son environnement et qui a adapté en conséquence son comportement et sa stratégie. Mais l'organisation n'a pu percevoir les changements de l'environnement ou les interprète en fonction d'un modèle d'explication erroné si bien qu'elle continue d'appliquer des règles d'action désormais inadéquates à la configuration du marché et de l'environnement.

Enfin, "*l'ambiguous learning*" consiste, selon Espejo et al (1996), à ne pas évaluer les actions, quantitativement ou qualitativement. L'information est alors insuffisante pour permettre de dire s'il y a eu effectivement apprentissage. Cette insuffisance peut être causée par un manque d'outils fiables ou parce que l'information dépend d'autres unités organisationnelles peu soucieuses de la partager et de la diffuser afin de garder une plus grande emprise sur les processus de décision.

Conclusion

Au terme de cette analyse, il apparaît que l'apprentissage organisationnel constitue une notion problématique et complexe mais qu'elle est féconde et qu'elle permet d'aborder des questions que ne posent pas directement les travaux sur le changement organisationnel ou sur les systèmes de contraintes dans les organisations.

La distinction que nous proposons entre les approches behavioriste et cognitives permet de bien comprendre les enjeux de la notion. L'apprentissage peut en effet être compris soit comme une adaptation, un ajustement comportemental répondant à une modification de

l'environnement, soit comme un changement cognitif permettant de faire face aux situations nouvelles et de remettre en cause les savoirs existants. Cette distinction renvoie aux niveaux d'apprentissage, à la différence entre simple correction et transformation des cadres d'analyse et d'action. Elle constitue une interrogation structurant la plupart des recherches portant sur l'apprentissage organisationnel.

Notons que le dualisme entre apprentissage à dominante cognitive et apprentissage à dominante comportementale conduit à négliger ou à minorer les dimensions affectives et émotionnelles qui jouent aussi un grand rôle dans l'apprentissage. Des recherches sur le rôle des croyances et des émotions dans les différentes formes d'apprentissage sont sans doute nécessaires. Cela permettrait de mieux comprendre la notion mais aussi de la réinsérer dans des processus plus vastes, en particulier ceux que Weick (1995) étudie sous le terme "*d'organizational sense making*". Choo (1998) fait aussi le rapprochement entre les théories de l'apprentissage organisationnel et celle du "*sense making*".

L'étude de l'apprentissage organisationnel passe aussi sans doute par une analyse approfondie du rapport entre les processus, les objets et les sujets d'apprentissages. Elle permet d'aborder les questions de variété et de redondance des connaissances organisationnelles et de traiter de l'impact stratégique de l'apprentissage. Par ailleurs, les travaux sur les caractéristiques des savoirs, sur leurs dimensions tacites et explicites constituent des champs de recherche très riches qui pourraient être combinés avec les travaux plus traditionnels portant sur l'analyse des processus cognitifs.

L'apprentissage ne peut, en effet, se limiter à la codification et au transfert organisé des savoirs. L'explicitation ou le transfert ne garantissent pas son effectivité et l'apprentissage a sans doute besoin d'un espace de non-exprimé pour pouvoir se déployer pleinement. Cela signifie que les processus d'apprentissage ne peuvent être totalement organisés sous peine d'être stériles. Mais l'apprentissage nécessite aussi une approche réflexive et une analyse des pratiques. Le processus d'explicitation permet alors de repérer les dysfonctionnements et de créer des représentations ou des connaissances communes.

La difficulté de la notion se manifeste aussi dans le caractère organisationnel de l'apprentissage. La question des liens entre apprentissage individuel et organisationnel n'est certes pas nouvelle, mais elle demeure incontournable. L'apprentissage organisationnel peut être saisi comme la consolidation institutionnelle des apprentissages individuels, leurs

inscription dans des procédures et des pratiques. Il est alors plus que la somme des apprentissages individuels. Mais c'est encore à partir de l'apprentissage individuel qu'il est saisi. A l'opposé, une approche holiste considère que l'apprentissage individuel ne peut se déployer et être défini ainsi que dans un contexte organisationnel qui lui donne son sens. L'apprentissage individuel est alors second et constitue un cas limite de l'apprentissage organisationnel. Il y a là sans doute encore matière à de nombreuses analyses.

L'apprentissage organisationnel ne peut se développer, au delà des multiples obstacles qu'il peut rencontrer, si les managers refusent de libérer et d'investir des ressources dans des processus hasardeux et difficilement contrôlables. Les entreprises doivent ainsi valoriser l'échec comme facteur d'apprentissage. Rappelons la paradoxale mais stimulante proposition de Sitkin (1995) légitimant l'apprentissage mais aussi l'échec, pour peu que ce dernier soit "intelligent". Selon Sitkin (1995), l'échec intelligent résulte d'un écart avec des objectifs clairs et planifiés, il est d'amplitude modeste et concerne un sujet intéressant directement l'activité de l'entreprise. L'échec intelligent est alors générateur de variété organisationnelle. Il est possible de l'analyser, d'en tirer les leçons et d'entamer des expérimentations. C'est pourquoi, comme le montre Sitkin (1995), non sans humour mais fort logiquement, le dirigeant doit accepter l'échec de ses collaborateurs et même l'encourager, le reconnaître comme un facteur de performance au même titre que les autres et donc le récompenser !

Nous avons proposé dans notre revue de littérature de distinguer plusieurs formes d'apprentissage : au delà de ces distinctions entre "*learning what*", "*learning how*", "*learning why*" ou "*learning when*", sans doute faut-il aussi mentionner une figure échappant à l'enseignement et qui renvoie à l'expérience concrète du décideur. Comme le remarquait Kant dans son analyse du jugement transcendantal¹⁹, on peut posséder beaucoup de belles règles, beaucoup de connaissances très complètes et manquer de jugement, qualité qui repose d'abord sur l'exercice. Ce jugement, qu'on peut qualifier avec Garud (1997) de "*learning when*", consiste à savoir intégrer tous les paramètres nécessaires et à avoir le sens de l'anticipation pour pouvoir saisir l'instant propice, le "*kairos*" et prendre la bonne décision au bon moment. Cette capacité de jugement, de "savoir que faire" (Koenig, 1997)

¹⁹ Kant, E. (1975) Critique de la raison pure, p.149. PUF

et "quand" est aussi celle qu'Aristote²⁰ désigne dans l'*Ethique à Nicomaque* sous le terme de "*phronesis*", de prudence ou de sagesse pratique, difficilement enseignable, étrange combinaison de connaissance, d'intuition et d'expérience. C'est peut-être là, au delà même des différences dans les ressources des entreprises, au delà des écarts de compétences, ce qui permet de distinguer en dernier ressort les entreprises les unes des autres et qui semble pouvoir garder, encore un moment, la saveur du mystère.

V) Configuration inter-organisationnelle et apprentissage

Nous avons jusqu'ici abordé l'apprentissage dans une perspective de correction et d'amélioration renvoyant à un travail de l'organisation sur elle-même. Mais, dans l'ouverture de notre exposé, nous avons suggéré qu'il existait aussi d'autres configurations d'apprentissage pour une entreprise, en particulier lorsqu'elle se trouvait au contact d'une autre organisation, que ce soit dans le cas d'une alliance ou dans celui d'une fusion-acquisition.

Nous nous proposons maintenant d'évoquer brièvement ces deux configurations, avant d'aborder plus en détail la question de l'intégration organisation dans les fusions-acquisitions.

1) Les alliances

Les alliances constituent des occasions d'apprentissage dont les processus ont été analysés en détail par Garette (1991), Ingham (1994), Hamel (1991), Parkhe (1991) ou Simonin et Helleloid (1993) à la suite des études de Lyles (1988) et Westney (1988)²¹. L'apprentissage est, en effet, souvent compris comme une motivation plus ou moins explicite à la formation de l'alliance et il est abordé à partir des objets d'apprentissage (une technologie, un marché ou un process particulier) et des processus d'apprentissage afférents.

Doz et Shuen (1988), Hamel (1991) et Hamel, Doz et Prahalad (1989) considèrent que les alliances sont une manière de mettre à nu et de s'emparer des compétences de son partenaire. Hamel (1991) développe ainsi un modèle concurrentiel où l'alliance est une course à l'apprentissage. Selon une dialectique de coopération et de rétention, il s'agit pour chaque partenaire de donner suffisamment de gages pour rester courtois tout en

²⁰ Aristote (1965) *Ethique à Nicomaque*, Vrin

²¹ Nous renvoyons le lecteur à ces articles que le manque de place nous interdit de présenter ici.

préservant les compétences spécifiques de l'entreprise. L'apprentissage exige ainsi que soient mis en place des dispositifs organisationnels permettant de profiter au mieux des relations avec le partenaire. Il est donc nécessaire de disposer d'une bonne capacité d'apprentissage permettant la réception et la diffusion des compétences acquises. Selon Hamel (1991), le processus d'apprentissage est donc dépendant des caractéristiques organisationnelles des partenaires (transparence, réceptivité, capacité d'apprentissage) ainsi que de la nature des compétences et des objets d'apprentissage. Certaines compétences sont faciles à intégrer car bien codifiées, explicitées ou objectivées dans des produits tandis que d'autres sont moins tangibles et plus difficiles à saisir. La gestion de l'alliance demande donc une grande attention à la perméabilité de l'interface, de la "membrane organisationnelle" entre les deux partenaires (Doz et Shuen, 1988). L'étude des alliances entre firmes japonaises et firmes occidentales semble d'ailleurs montrer une meilleure capacité d'apprentissage de la part des japonais tandis que les occidentaux éprouveraient des difficultés à s'appropriier les compétences des firmes japonaises en raison de leur plus grande "tacite". Hedlund et Nonaka (1994) ont d'ailleurs montré que l'apprentissage dans les entreprises japonaises repose peu sur la codification mais se fonde beaucoup sur la diffusion de savoirs tacites au travers de processus de socialisation difficiles à reproduire. L'alliance n'est donc pas un espace stable destiné à durer mais plutôt une configuration dans la quelle chacun essaie de s'appropriier les compétences de son partenaire. Paradoxalement, le signe du succès d'une alliance résiderait donc plus dans sa fin que dans sa continuation (Garette, 1991).

2) Les fusions-acquisitions

Comme nous allons le présenter plus en détail maintenant, les fusions-acquisitions constituent elles aussi des configurations d'apprentissage.

Les travaux décrivant les processus d'apprentissage demeurent cependant encore peu nombreux. Les motivations de telles opérations renvoient, en effet, d'abord à la recherche d'une taille critique, à l'exploitation d'économies d'échelle, à l'accroissement du pouvoir de marché ou à la politique de diversification de l'entreprise. Les phénomènes d'apprentissage et d'acquisition ou de partage de compétences constituent cependant un élément non négligeable du processus de rapprochement. C'est ce que nous souhaitons maintenant exposer.

B) LES FUSIONS-ACQUISITIONS

Il n'est pas dans notre intention de présenter ici une revue de littérature complète sur les fusions-acquisitions, travail qui prendrait beaucoup de place. Nous préférons concentrer nos analyses sur un point moins développé dans les travaux existants, celui de la mise en œuvre des fusions-acquisitions et du management des différences stratégiques, organisationnelles et culturelles. Cependant, auparavant, nous tenons à faire un bref rappel sur les objectifs et les motivations stratégiques des fusions-acquisitions.

I) Les différents types de fusions-acquisitions

Dans les typologies en vigueur, établies à partir des travaux de FTC (Federal Trade Commission) américaine, on distingue généralement :

- les fusions-acquisitions verticales
 - les fusions-acquisitions horizontales
 - des fusions-acquisitions concentriques ou de diversification reliée
 - les fusions-acquisitions conglomerales
- les fusions-acquisitions verticales impliquent des entreprises exerçant leur activité à des stades différents d'une même filière économique.
- les fusions-acquisitions conglomerales impliquent des entreprises dont les activités n'ont pas de rapport entre elles. Ces activités sont généralement motivées par une volonté de diversifier le risque et d'équilibrer le portefeuille d'activités. Ces opérations répondent généralement à des préoccupations financières.

Dans la perspective de l'apprentissage entre entreprises, nous nous intéresserons ici essentiellement aux fusions-acquisitions horizontales et aux fusions-acquisitions de diversification reliée.

- les fusions-acquisitions horizontales concernent des entreprises appartenant au même secteur d'activité.

Les principaux objectifs de ces opérations sont d'ordre économique et stratégique :

- d'améliorer le pouvoir de marché, c'est-à-dire la capacité de l'entreprise à agir indépendamment de ses concurrents en élevant des barrières à l'entrée, en augmentant son pouvoir de négociation auprès des fournisseurs et des clients.
- d'accroître les parts de marché
- de réaliser des économies d'échelle et de partage de coûts : elles peuvent concerner la fonction de fabrication mais aussi les fonctions de gestion, de R&D ou le marketing et la commercialisation.

Cependant, comme l'a montré Capron (1996), il ne faut pas restreindre les fusions-acquisitions horizontales à une seule logique de restructuration dans la mesure où il est possible d'y exploiter différents types de synergies et de bénéficier de transferts de compétences et de savoir-faire.

- Les fusions-acquisitions concentriques ou de diversification liée sont fondées sur la proximité des métiers. Elles concernent des entreprises dont les activités sont liées ("*related*"), généralement sur le plan technologique, industriel ou commercial (Rumelt, 1974).

1) Fusions-acquisitions de diversification liée et synergies

Les principaux objectifs de ces fusions-acquisitions sont d'exploiter des synergies entre des activités différentes mais jugées complémentaires. Ces synergies reposent sur la possibilité de partager des coûts (mise en commun de la logistique, des achats ou de la force de vente, réunion de centres de recherche, économies de frais de Siège...) ainsi que sur la complémentarité des activités. Ces dernières sont en effet différentes mais suffisamment proches pour que le développement d'une des activités serve le développement d'une autre. On peut donc dire que ces fusions-acquisitions visent à réaliser des économies de champ, de gamme ou d'éventail (Dehry, 1997) : le partage d'actifs et de ressources bénéficie à des produits ou des services différents, c'est-à-dire qui ne sont pas concurrents sur leur marché et qui ne sont pas substituables. Ces économies représentent la différence entre la somme des coûts d'activités menées indépendamment et celle des coûts des activités menées conjointement. Par exemple, les coûts de production peuvent être répartis sur une gamme élargie de produits.

L'intérêt des fusions-acquisitions concentriques ou reliées repose donc dans l'exploitation possible de partages de coûts et d'économies d'éventail reposant sur la complémentarité et l'interdépendance des activités. Biggadike (1976) a ainsi étudié la nature des liens entre les entreprises impliquées dans ces fusions-acquisitions. Il identifie le lien technologique, les économies d'échelle sur le plan de la production, les liens commerciaux et marketing, les liens d'intégration verticale et aussi les liens financiers. Salter et Weinhold (1979) ont, quant à eux, analysé les liens entre les ressources des entreprises impliquées dans une fusion-acquisition. Selon eux, il y a adéquation ("*strategic fit*") lorsque ces ressources sont complémentaires, c'est-à-dire qu'une entreprise peut utiliser les ressources du partenaire afin de développer ses propres activités. C'est grâce au partage et à la complémentarité des ressources puis à leur combinaison opérationnelle que peuvent être créées de nouvelles compétences qui n'auraient pu l'être de façon autonome. Salter et Weinhold (1979) distinguent ainsi les compétences de management général et les compétences plus particulièrement liées à une fonction (R&D, production, marketing ...). Selon ces auteurs, c'est le rapport entre ces compétences qui détermine le type de fusion-acquisition. Ainsi les fusions-acquisitions seront reliées lorsqu'il sera possible de rapprocher les compétences de nature fonctionnelle alors que les fusions-acquisitions conglomérales se limiteront au transfert de compétences de management général et aux échanges financiers. De son côté, Chatterjee (1986) a identifié les synergies collusives (particulièrement fortes dans les fusions-acquisitions horizontales), les synergies opérationnelles (très présentes dans les fusions-acquisitions reliées) et les synergies financières (développées surtout dans les fusions-acquisitions conglomérales). Mais il a aussi montré qu'il serait abusif d'associer un seul type de synergie à un seul type de fusion-acquisition. En effet, selon lui, plusieurs catégories de synergies peuvent exister au sein d'un même type de fusion-acquisition. Nous retiendrons ce point pour notre étude puisqu'il tend à signifier que les fusions-acquisitions horizontales peuvent être le lieu de synergies et de complémentarités opérationnelles et, pour prolonger la perspective, de phénomènes d'apprentissage. Véry (1989), Mitchell (1994) et Capron (1998) ont montré eux-aussi que les fusions-acquisitions, même horizontales permettent le transfert de ressources ou de compétences en ingénierie, en R&D, en production ou concernant les services commerciaux.

2) Type de fusions-acquisitions et performance

Un grand débat structurant le champ des études sur les fusions-acquisitions porte sur leurs performances respectives. On peut distinguer deux positions bien contrastées. Pour Singh et Montgomery (1987), en raison des synergies exploitables, les fusions-acquisitions liées seraient plus performantes que les fusions-acquisitions non liées. De même, pour Shelton (1988), les fusions-acquisitions les plus créatrices de valeur sont celles qui combinent des actifs identiques ou complémentaires alors que les opérations conglomerales ne créeraient pas de valeur. En revanche, pour Lubatkin (1987), les fusions-acquisitions liées ne créent pas plus de valeur que les rapprochements entre des entreprises dont les métiers n'ont aucun rapport. Et pour Chatterjee (1986), les fusions-acquisitions non liées peuvent même apporter des performances supérieures.

Aujourd'hui, le débat reste ouvert, mais ses termes ont été précisés par Seth (1990) qui explique les points de divergence par des interprétations et des mesures différentes de la notion de "*relatedness*" c'est-à-dire du degré de familiarité ou de connexité entre les entreprises impliquées dans une fusion-acquisition. Capron (1998) a elle aussi clairement remis en perspective les différentes positions.

Des travaux, aujourd'hui nombreux, tendent à montrer, toutes choses égales par ailleurs, que le succès des opérations de fusions-acquisitions est relativement rare. Les mauvaises performances constatées tiennent non seulement à la distance stratégique entre les entreprises concernées mais aussi à la gestion du rapprochement des entreprises et du processus d'intégration. Au-delà des problèmes d'adéquation stratégique, il apparaît en effet nécessaire de prendre en compte les différences organisationnelles et culturelles ainsi que la manière de conduire la fusion. Ainsi, même en acceptant l'idée qu'une acquisition liée ou concentrique serait *a priori* plus performante en raison des synergies potentielles, le résultat de l'opération dépendrait de la mise en œuvre de ces synergies. *A contrario*, des acquisitions de type conglomeral, peu porteuses de synergies, pourraient cependant s'avérer performantes justement parce que les processus d'intégration organisationnelle sont faciles à conduire car réduits au minimum.

Il nous semble donc important d'étudier avec plus d'attention la mise en œuvre des fusions-acquisitions et les notions d'adéquation organisationnelle et culturelle entre les entreprises.

II) La mise en œuvre des fusions-acquisitions

Si l'on suit les travaux de Napier (1989) ou d'Haspeslagh et Jemison (1991), il est nécessaire de prendre en compte les processus et les caractéristiques organisationnelles des entreprises impliquées dans une fusion-acquisition. Les opérations de fusions-acquisitions ne seront donc plus analysées selon le seul degré de familiarité entre les métiers des entreprises. Bien sûr, les modalités de rapprochement dépendront du degré de "connexité" entre les métiers des entreprises concernées. Il faudra cependant prendre aussi en compte des données organisationnelles et culturelles, ce que ne font pas les travaux que nous avons présentés ci-dessus.

1) La classification de Napier

Napier (1989) effectue une classification des fusions-acquisitions en fonction des objectifs stratégiques de l'opération mais aussi en fonction du degré d'autonomie organisationnelle laissée à la cible. Elle repère ainsi trois types de rapprochement :

- les fusions-acquisitions d'extension
- les fusions-acquisitions de collaboration ("collaborative")
- les fusions-acquisitions de restructuration ("redesign")

a) Dans les fusions-acquisitions d'extension, une grande autonomie est laissée à l'acquis. Les systèmes de management et les fonctions opérationnelles sont à peine modifiés. L'acquéreur peut alors se contenter de contrôler les résultats de l'acquis en lui fournissant les tableaux de reporting adéquats. L'objectif de ce type d'opération est d'abord financier et les rapports entre partenaires sont réduits. Dans ce cas, l'apprentissage inter-entreprise est faible dans la mesure où les interactions sont limitées et les métiers assez éloignés.

b) Les fusions-acquisitions de collaboration décrivent en revanche des opérations où les partages d'actifs sont importants. Ces partages se traduisent au niveau des activités opérationnelles des entreprises et entraînent par là-même des changements culturels. Ces opérations concernent généralement des entreprises dont les activités sont similaires ou proches. Le faible écart entre les systèmes de management, les technologies mises en oeuvre, les lignes de produits, les marchés mais souvent aussi entre les caractéristiques

culturelles justifie un fort degré d'intégration. Napier (1989) distingue deux types de fusions-acquisitions de collaboration :

- "fusions-acquisitions de synergie"

Dans ce cas de figure, les deux entreprises mettent en commun leurs fonctions managériales et opérationnelles. La mise en commun peut s'effectuer au Siège et concerner les fonctions administratives mais elle peut aussi porter sur des fonctions opérationnelles (force de vente, production...). Pour Napier (1989), ce type d'intégration correspond à des fusions-acquisitions horizontales. Organisationnellement, la mise en œuvre optimale des synergies implique un partage du pouvoir et une combinaison relativement équilibrée qui peuvent conduire à la création d'une nouvelle entité combinant les points forts de chaque partenaire. On parle alors de fusion véritable. Napier rappelle ainsi la fusion de deux entreprises ferroviaires régionales pour former une nouvelle compagnie, la Norfolk and Southern Railway. Napier (1989) évoque les processus d'apprentissage mutuel. En effet, dans ce type de rapprochement, chaque entreprise doit apprendre de l'autre ses systèmes, ses compétences, ses outils de management. Ce processus de combinaison-crédation peut être long et rencontrer de nombreuses difficultés puisqu'il exige de repenser les fonctionnements existants.

- fusions-acquisitions d'échange

Dans ce cas, les relations entre partenaires sont fortes mais ne se traduisent pas nécessairement par une combinaison organisationnelle. La collaboration entre les entreprises prend surtout la forme d'échange et de transfert de connaissances ou de savoir-faire de toute nature. Les compétences d'une entreprise sont alors décontextualisées puis recontextualisées dans un autre cadre organisationnel et renforcent le développement de l'entreprise réceptrice. Ce type d'opération correspond aux fusions-acquisitions reliées ou concentriques. Il existe alors des passerelles, des connexions entre les métiers mais les différences organisationnelles et stratégiques persistent. Napier (1989) cite ainsi l'exemple de l'acquisition d'EDS par General Motors. L'objectif de cette opération était de s'appuyer sur les compétences d'EDS pour transformer les systèmes de traitement de données de General Motors mais aussi pour modifier son style management et améliorer sa réactivité. Dans ce cas de figure, on parle donc moins de combinaison, d'intégration que de transfert de compétences entre partenaires.

c) Enfin, les fusions-acquisitions de restructuration sont des opérations qui impliquent un rapprochement organisationnel fort mais celui-ci prend moins la forme d'un partage que d'un alignement d'un des partenaires sur l'autre. Il y a alors imposition de systèmes de management, de pratiques, généralement de l'acquéreur sur l'acquis. Ce dernier est donc restructuré, remodelé à l'image de l'acquéreur qui constitue l'émetteur de pratiques et de systèmes de gestion. Selon Napier (1989), dans ce cas, la taille de l'acquéreur est généralement plus grande que celle de l'acquis. La restructuration de ce dernier peut être source de traumatismes et de changements organisationnels profonds.

2) La classification d'Haspelagh et Jemison

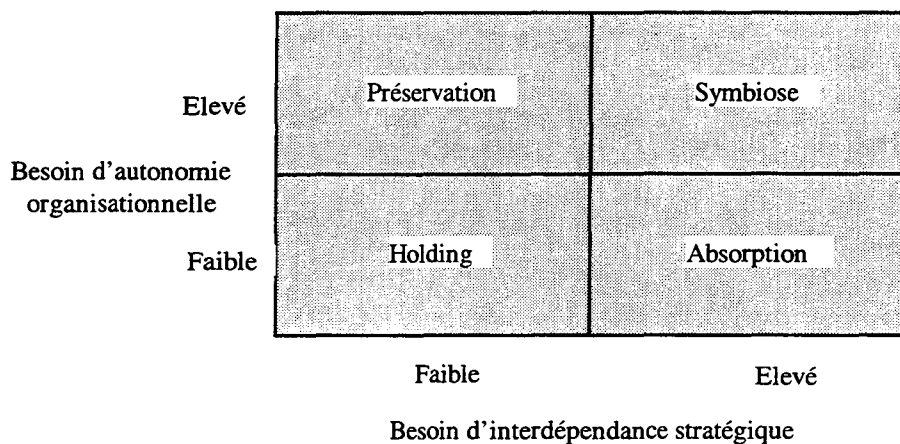
Tout en fondant leurs analyses sur les motivations stratégiques des fusions-acquisitions, Haspelagh et Jemison (1991) portent eux-aussi une grande attention au processus d'intégration. Celui-ci déterminera la performance de la nouvelle entité. Cela exige de prendre en compte non seulement les motivations stratégiques de l'opération mais aussi les caractéristiques organisationnelles et culturelles des entreprises concernées.

Selon les deux auteurs, les fusions-acquisitions peuvent répondre à trois objectifs :

- une fusion-acquisition peut viser à renforcer la présence dans un domaine d'activité ("*domain strenghtening*"). C'est le cas lorsque les activités sont semblables (mêmes produits et/ou mêmes technologies et/ou mêmes marchés). Ce type d'opération constitue un moyen de défense ou de renforcement de la position concurrentielle.
- une fusion acquisition peut aussi élargir le domaine d'activité et permettre de fabriquer de nouveaux produits ou d'accéder à de nouveaux marchés ("*domain extension*"). Cette approche renvoie aux fusions-acquisitions reliées ou concentriques. Si les métiers sont différents, il peut cependant exister entre eux une certaine familiarité qui permet de profiter de synergies et d'apporter ou de recevoir de nouvelles compétences pour les appliquer à son activité.
- une fusion-acquisition peut conduire l'entreprise dans un domaine totalement nouveau ("*domain exploration*"). On pense bien sûr aux opérations "conglomérales" dont l'objectif est de diversifier le risque mais aussi aux manoeuvres destinées à

relancer une entreprise dont l'activité principale est en phase de déclin. Si ce type d'opération requiert *a priori* peu de rapprochement organisationnel, il permet cependant d'exposer l'acquéreur à d'autres technologies, à d'autres approches marketing, d'autres styles de management et à une autre "logique managériale", pour reprendre l'expression de Prahalad et Bettis (1986).

Comme nous l'avons dit, l'intérêt de l'approche d'Haspeslagh et Jemison (1991) est de prendre en compte non seulement les motivations stratégiques de l'opération mais aussi les spécificités organisationnelles des entreprises impliquées. Pour ces auteurs, la création de valeur recherchée dans une fusion-acquisition peut en effet être réduite à néant en cas de rapprochement organisationnel inopportun. Ils soulignent ainsi qu'une fusion-acquisition peut détruire de la valeur si l'intégration conduit à détériorer certaines caractéristiques organisationnelles et culturelles. Il importe donc parfois d'éviter ou de limiter l'intégration organisationnelle afin de préserver les compétences, savoirs et savoir-faire à transférer d'une entreprise à une autre. A partir de ces analyses, Haspeslagh et Jemison (1991) construisent ainsi une grille croisant le besoin d'interdépendance stratégique et le besoin d'autonomie organisationnelle.



Adapté de Haspeslagh et Jemison (1991)

Figure 7 : Autonomie organisationnelle et indépendance stratégique

Les fusions-acquisitions d'absorption traduisent la nécessité d'une grande interdépendance stratégique et un faible besoin d'autonomie organisationnelle des entreprises impliquées.

L'intégration est alors forte et concerne les fonctions opérationnelles, la structure, les procédures, la culture. Ce processus d'alignement des organisations peut être long surtout si les entreprises sont de taille comparable, et cela même si elles sont dans le même domaine d'activité. Ce type d'intégration, que l'on peut rapprocher des fusions-acquisitions de collaboration-synergie dégagées par Napier (1989), aboutit à effacer les frontières organisationnelles et culturelles entre les entreprises.

Les fusions-acquisitions de préservation nécessitent de maintenir l'autonomie organisationnelle de l'acquis et de laisser une certaine latitude dans la définition de ses objectifs stratégiques. En effet, il s'agit d'éviter une intégration qui pourrait briser l'équilibre de l'entreprise acquise et qui détériorerait les compétences productrices de valeur pour l'acquéreur. L'acquis est donc préservé, il est laissé intact, en "couveuse". Il est à noter, selon les auteurs, que ce type d'opération ne correspond pas uniquement aux fusions-acquisitions conglomérales visant à diversifier le risque financier mais concerne aussi les opérations se donnant pour objectifs de découvrir de nouveaux secteurs ou de nouvelles activités, en vue de s'y développer plus massivement par la suite.

Les fusions-acquisitions de symbiose se caractérisent par un besoin d'interdépendance stratégique élevé ainsi que par la nécessité de préserver l'équilibre organisationnel de l'acquis. Dans ce type d'opération, les entreprises combinent étroitement leur stratégie mais préservent leur autonomie dans la mesure où une intégration opérationnelle est perçue comme destructrice de valeur. Il s'agit donc de préserver les frontières organisationnelles afin de ne pas détruire la spécificité de chaque entreprise. En revanche, il est possible de d'échanger les compétences, ce qui exige de rendre les frontières organisationnelles suffisamment perméables et de mettre en place des procédures d'émission et de réception des compétences. Ce type d'opération peut être rapproché des fusions-acquisitions de collaboration décrites par Napier (1989).

Les fusions-acquisitions de type Holding sont, elles, plus à rapprocher des opérations de diversification du risque. L'acquis est laissé totalement autonome et les transferts entre acquéreur et acquis sont essentiellement de nature financière. Ces échanges peuvent à la rigueur concerner quelques capacités de management général mais l'idée est ici de minimiser radicalement le contact entre les entreprises.

Dans la classification de Haspeslagh et Jemison (1991), la distinction entre les fusions-acquisitions de préservation et celles de type holding mérite quelques précisions. Ce qui différencie principalement les fusions-acquisitions de préservation est en effet la volonté de l'acquéreur de donner à l'acquis les moyens de son développement, de le choyer et d'en tirer des enseignements pour sa stratégie à moyen et long terme. L'acquisition a donc une valeur stratégique et pas seulement financière.

Haspeslagh et Jemison (1991) ainsi que Napier (1989) soulignent donc que la prise en compte des spécificités organisationnelles et culturelles est cruciale pour le succès d'une fusion-acquisition. Plus spécifiquement, Haspeslagh et Jemison (1991) détaillent les conditions nécessaires pour mettre en oeuvre des transferts de compétences, et cela en fonction de chaque type d'opérations. L'angle d'approche de ces auteurs demeure cependant stratégique puisque ce sont les objectifs stratégiques de la fusion qui déterminent le degré d'intégration. Les caractéristiques organisationnelles sont certes à prendre en compte mais sont soumises à des considérations stratégiques.

Cependant, des auteurs comme Buono et Bowditch (1989) ont montré que les recherches de complémentarité et les promesses de synergies peuvent échouer en raison même des différences culturelles et organisationnelles ainsi que d'une mauvaise gestion du processus d'intégration. De même, David et Singh (1994) précisent qu'à côté de l'adéquation stratégique, il faut aussi intégrer dans le processus de rapprochement des données sur les dimensions structurelles, les systèmes d'information, les procédures, les pratiques réelles, les caractéristiques culturelles et les styles de management. Il faut donc se tourner vers auteurs qui ont concentré leurs analyses sur le processus de lui-même et sur la spécificité des entreprises concernées.

III) L'intégration organisationnelle dans les fusions-acquisitions

Au-delà des objectifs stratégiques, il convient ainsi de prendre en compte les déterminants organisationnels et d'évaluer la cohérence entre les organisations devant se rapprocher. Comme le précise Desreumaux (1993), les nombreux échecs des fusions-acquisitions résident dans le soin insuffisant porté à leur conduite, en particulier dans la gestion du rapprochement organisationnel. A la limite, c'est la perspective qui est inversée puisque c'est la possibilité d'une mise en phase organisationnelle qui va déterminer le bien fondé de

la stratégie. C'est d'ailleurs ce que souligne Deiser (1994) pour qui c'est l'ajustement organisationnel qui est stratégique. De même, Hafsi et Toulouse (1994) montrent bien que les choix stratégiques motivant une fusion-acquisition peuvent entrer en conflit avec les déterminants de la mise en œuvre et que le processus même d'intégration doit être considéré comme un facteur stratégique.

1) Fusions-acquisitions et changement organisationnel

Une fusion-acquisition constitue, selon Buono et Bowditch (1989), une occasion de transformation organisationnelle majeure. D'ailleurs, les membres des entreprises concernées s'attendent ou même demandent des changements. Ne rien modifier dans l'organisation et le fonctionnement des entreprises susciterait même l'incompréhension, selon ces deux auteurs. Pourquoi faire une fusion-acquisition si ce n'est pas pour modifier l'organisation et les pratiques ? Il faut donc légitimer l'opération par des changements organisationnels significatifs. Bien sûr, les changements organisationnels constituent aussi une source d'inquiétude et des traumatismes forts comme l'ont fortement souligné Schweiger et Walsh (1990), Buono et Bowditch (1989) ou Franck (1989). Ils peuvent se traduire par un engagement moindre dans l'activité, la démotivation, l'absentéisme, des départs de cadres ou même des sabotages discrets, pas nécessairement volontaires ou conscients. Tout en reconnaissant l'importance de ces analyses, nous ne souhaitons pas les développer ici dans la mesure où elles ne s'inscrivent pas directement dans notre cadre de recherche.

Nous préférons en revanche nous concentrer sur l'étude des changements structurels et organisationnels. Selon Marmuse (1978), la fusion est d'abord l'interpénétration de deux organisations, c'est une transplantation, une greffe organisationnelle, avec ses promesses mais aussi ses risques de rejet. La question de la compatibilité organisationnelle s'avère donc cruciale. Pour Pablo (1994), une opération de fusion-acquisition donne en effet lieu à une organisation hybride, ce qui va altérer les procédures, les pratiques, les savoir-faire, les systèmes de répartition du pouvoir, les valeurs et les croyances des entreprises engagées. Comme le note Desreumaux (1996), il importe de déterminer le degré de tolérance aux changements des organisations prises dans un rapprochement : quel degré de transformation peut supporter une organisation au delà duquel elle se trouve bloquée ? Cela renvoie bien sûr à la notion d'ajustement, de "fit" organisationnel et culturel. Mais il faut noter que toutes les dimensions organisationnelles ne sont pas nécessairement concernées

au même titre. Par ailleurs, les deux organisations ne subiront pas le même degré de transformation. Il convient donc d'identifier plus précisément les caractéristiques du processus d'intégration.

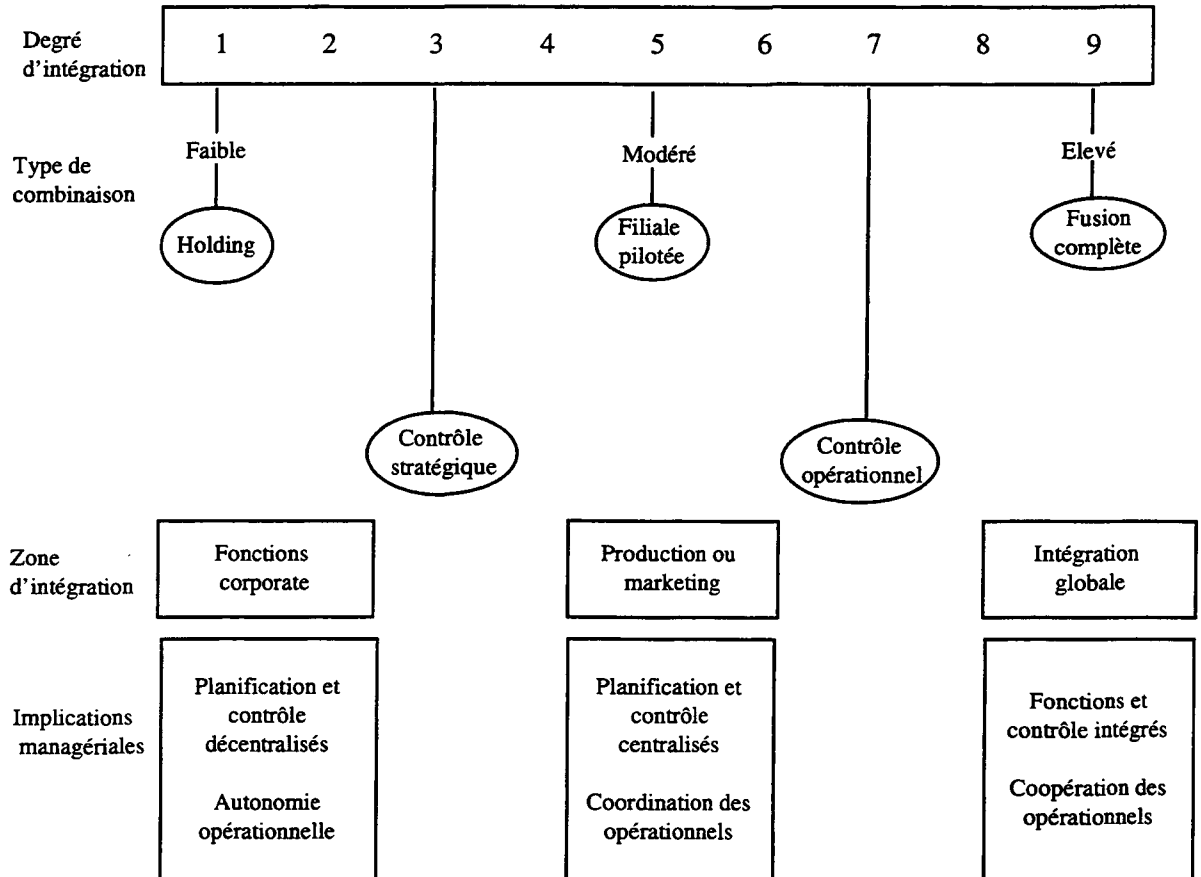
L'intégration peut être appréhendée en fonction de son amplitude, qui peut être très réduite préservant ainsi une quasi-autonomie de l'acquéreur. L'intégration peut être au contraire plus forte. La combinaison des services concerne alors certains services fonctionnels et administratifs, les fonctions de support, les achats. C'est ainsi ce qui s'est passé lorsque Belin et Lu ont fusionné : les Sièges ont été combinés, les services centraux partagés. En revanche, les marques sont restées distinctes, les sites de production dédiés à l'une ou l'autre marque et les forces commerciales sont demeurés séparés. Cette intégration partielle peut être considérée comme une étape, le prélude à une combinaison plus complète (ce fut par exemple le cas pour Belin et Lu puisqu'au final, la marque Belin a disparu et toutes les fonctions de l'entreprise ont été partagées). Il s'agit alors d'effectuer des rapprochements massifs entre les entreprises et d'effacer les différences stratégiques, organisationnelles ou culturelles entre les entités concernées.

Shrivastava (1986) a précisé ces degrés d'intégration et distingué trois grandes catégories :

- l'intégration administrative : elle concerne les systèmes et les fonctions comme la comptabilité, la gestion des stocks, l'administration des ventes, la finance...). Ce type d'intégration ne porte pas sur les tâches opérationnelles.
- l'intégration physique. Elle concerne directement les actifs des entreprises (usines, équipements, produits, matières premières) et aussi les tâches opérationnelles. Elle permet de réaliser des économies substantielles mais elle est difficile à mettre en œuvre en raison des différences dans les processus de production et des redondances dans les portefeuilles de produits qui impliquent la suppression de certaines références et qui peuvent susciter mécontentement et démotivation dans les entreprises concernées.
- l'intégration managériale et culturelle. Ce type d'intégration englobe les deux précédents mais concerne aussi les styles de managements, les comportements, les cadres cognitifs ("*mental maps*"). Ce type de rapprochement remet en cause les techniques de travail, les procédures, les systèmes de répartition du pouvoir, les

comportements et plus profondément l'identité des partenaires. Il peut donc provoquer de fortes résistances.

De même, Marks et Mirvis (1994) ont mis en relation le degré d'intégration, les principales fonctions concernées et les implications opérationnelles pour les managers. Ils montrent ainsi les différents degrés d'intégration organisationnelle :



Degré d'intégration entre partenaires

Adapté de Marks et Mirvis (1994)

Figure 8 : Degré d'intégration et type de rapprochement

Remarquons que les positions sur l'amplitude de l'intégration sont très variées. Haspeslagh et Jemison (1991) tout comme Pablo (1994) soulignent le danger possible de destruction de compétence et de valeur lors d'un rapprochement et portent une grande attention aux

fusions-acquisitions de symbiose qui permettent à la fois des transferts de compétences tout en préservant les frontières et les caractéristiques organisationnelles. La création de valeur passe alors par le fait de maintenir une certaine distance entre partenaires. Shelton (1988) a montré de même que le risque d'une mauvaise performance est fortement lié au degré d'intégration. Schweiger et Walsh (1990) soulignent, quant à eux, que la complexité s'accroît avec l'amplitude de l'intégration. La question du degré d'autonomie à laisser à l'acquéreur est donc cruciale. Cependant, il est aussi possible de faciliter l'assimilation et donc de réduire les problèmes inhérents à l'intégration. Mark et Mirvis (1992) insistent plutôt sur la nécessité d'un fort degré d'intégration pour profiter des synergies entre les entreprises, cela bien sûr à condition de bien gérer le processus de rapprochement. Pour les deux auteurs, une intégration seulement partielle implique des coûts de coordination non négligeables qui annulent les économies réalisées par transfert de compétences. Par ailleurs, une intégration limitée est source d'ambiguïté qui nuit à la clarté stratégique de l'opération et qui peut générer une forte incertitude parmi les membres des entreprises.

2) Quelques variables à prendre en compte dans l'intégration

Il importe donc d'identifier les principales variables qui orientent et contraignent la démarche d'intégration et qui déterminent le succès final du rapprochement. De nombreux auteurs ont ainsi repéré les variables déterminant le processus d'intégration. Selon Shrivastava (1986), il faut plus particulièrement distinguer :

- l'environnement (intensité de la concurrence, taux de croissance, incertitude des marchés...)
- la technologie (degré de maturité, nature et comptabilité des technologies utilisées par les entreprises partenaires ...)
- le degré de maturité de l'activité et l'ancienneté de l'entreprise dans cette activité
- la taille
- la compatibilité organisationnelle et culturelle

Nous nous arrêterons plus particulièrement sur les questions de taille et de compatibilité inter-organisationnelle. Les écarts de taille constituent pour Shrivastava (1986) un facteur déterminant, d'ailleurs repris par de nombreux auteurs dont Cartwright et Cooper (1994) ou Marks et Mirvis (1992). Le rapport de taille entre acquéreur et acquis détermine, en effet, le

degré de rapprochement et sa difficulté. Plus les tailles seront comparables, plus l'intégration sera difficile, surtout si l'opération vise à combiner le plus complètement possible les entreprises. Selon Pablo (1994), plus les tailles des entreprises seront similaires, plus les luttes de pouvoir au sein de la nouvelle entité seront fortes. Par ailleurs, la combinaison sera difficile en raison des besoins de coordination qui impliqueront beaucoup de services et de personnes. Cependant, selon Pablo (1994), il n'est pas évident de déterminer *a priori* si l'écart de taille entre acquéreur et acquis nécessite une forte intégration ou non. Réciproquement, un important écart de taille conduit souvent à une absorption organisationnelle qui comporte la possibilité d'une destruction ou d'un effacement des compétences de l'entreprise acquise. L'apprentissage s'avère donc difficile dans l'un et l'autre cas : lorsque les entreprises sont de tailles comparables, les luttes de pouvoir et les difficultés d'intégration le limitent et lorsque les écarts de taille sont importants, la tendance à l'absorption réduit elle-aussi la probabilité d'apprentissage mutuel.

3) La notion de compatibilité organisationnelle et culturelle

Corrélativement au différentiel de taille, Desreumaux (1993) et Pablo (1994) soulignent que le degré d'intégration doit prendre en compte les degrés de compatibilité entre les procédures, les outils utilisés, les technologies, les styles de management, les croyances et les valeurs. Cela renvoie aux notions "*d'organizational*" et de "*cultural fit*", ou pour traduire, de cohérence et de compatibilité organisationnelle et culturelle. Cela met donc en question le degré de transformation possible d'une organisation prise dans une fusion comprise comme une source de mutation organisationnelle significative (Desreumaux, 1996).

La notion d'ajustement a plus particulièrement été étudiée par Marks et Mirvis (1992, 1998) ou Cartwright et Cooper (1993, 1994). Pour ces auteurs, qui font référence à la comparaison effectuée par Levinson (1970) entre les fusions-acquisitions et le mariage, c'est l'incompatibilité organisationnelle et culturelle qui explique en grande partie la faiblesse du taux de réussite des fusions-acquisitions. Il s'agit donc d'évaluer le degré de compatibilité entre les partenaires et c'est lui qui induira la forme d'intégration.

Pour Marks et Mirvis (1998), il importe donc d'évaluer les écarts entre

- les caractéristiques structurelles

- les systèmes de contrôle de gestion et le degré de formalisation des tâches
- les styles de management et plus particulièrement la gestion des ressources humaines (formation, évaluation des performances, développement professionnel et gestion des carrières)

De même, pour Cartwright et Cooper (1994, "*l'organizational fit*") fait référence au degré de correspondance entre les procédures, les systèmes et les styles de management des entreprises. Ces auteurs adoptent une vision plus large puisqu'ils incluent des éléments culturels dans la correspondance organisationnelle. Mark et Mirvis (1998) précisent, quant à eux, que la consonance culturelle entre les entreprises joue un rôle important dans le succès de l'intégration. Il importe en effet de se concentrer aussi sur ce qui n'est pas formel ou écrit et de prendre en compte l'intangible, les pratiques réelles et les comportements. Il est donc nécessaire de savoir comment les employés travaillent réellement et comment ils se comportent vraiment pour être en mesure d'évaluer les chances de succès du rapprochement. C'est là une tâche ardue dans la mesure où ce type d'information est difficilement accessible avant le rapprochement même des organisations. Notons que cette distinction renvoie implicitement à la distinction entre les "*espoused theories*" et les "*theories in use*".

Il s'agit donc de mesurer le degré de compatibilité entre les entreprises, d'évaluer le "fit" dont nous avons parlé précédemment. A partir de cette évaluation, il est alors possible d'orienter l'intégration opérationnelle. Ce travail d'analyse repose sur un audit organisationnel et culturel. Celui-ci permettra, par exemple, de cerner si la culture du partenaire est plus centrée sur les procédures, les résultats, de prendre en compte le degré de centralisation, de concentration du pouvoir, de mesurer le poids de la tradition, d'évaluer si l'accent est mis en priorité sur l'opérationnel ou sur le fonctionnel, de mesurer l'importance accordée à l'initiative, d'étudier les formes de distribution et d'utilisation de l'information, de juger si la culture est plus fondée sur le consensus ou sur l'autorité et de comprendre comment sont valorisés les résultats et les compétences... Par exemple, Marks et Mirvis (1992), analysant la fusion d'Appolo et de Hewlett Packard, montrent les différences dans les styles de management, dans le fonctionnement et les pratiques respectives et l'impact de ces différences sur l'intégration. D'un côté, Hewlett Packard apparaissait très fiable, s'appuyant sur un travail méthodique avec des procédures précises tandis qu'Appollo était organisé plus souplesment autour d'équipes transversales, ce qui lui

permettait de développer ses produits et de les mettre sur le marché rapidement mais au détriment de la fiabilité. Appolo apparaissait donc plus entrepreneurial et très orienté vers le marché mais portant moins d'attention aux problèmes de production et de qualité tandis que Hewlett Packard était un système plus régulé, orienté sur la qualité du produit mais moins réactif aux évolutions du marché ou aux spécificités des demandes des clients.

4) La rencontre des cultures dans les fusions-acquisitions : les phénomènes de socialisation et d'acculturation

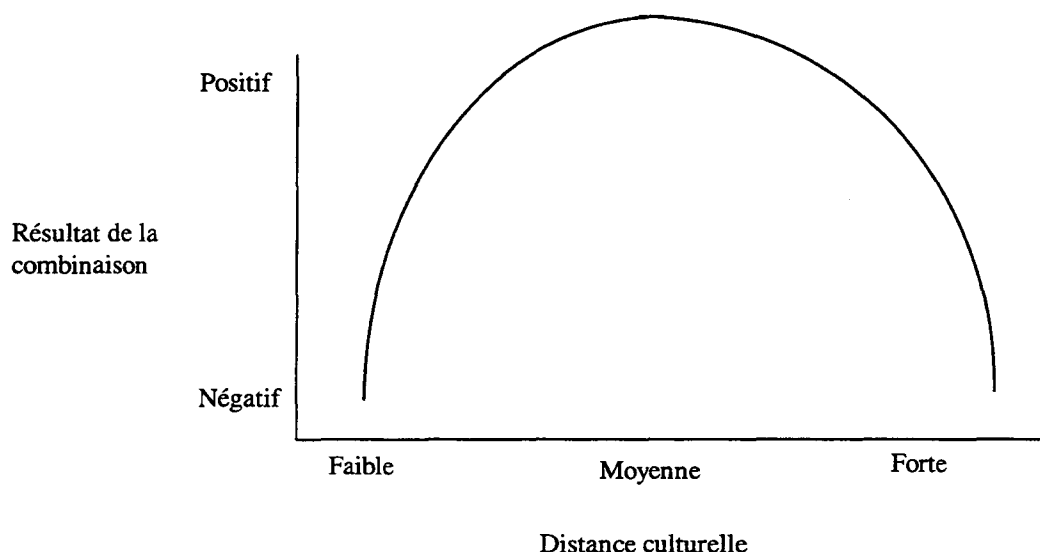
Au-delà des problèmes de compatibilité organisationnelle, il convient aussi de prendre en compte l'état d'esprit dans lequel la fusion-acquisition est effectuée.

4.1) Fusion amicale ou acquisition hostile ?

Certains auteurs invitent à prendre en compte le degré d'hostilité entre les entreprises impliquées dans une fusion-acquisition. Ainsi, Pritchett (1985) construit une classification en fonction du caractère plus ou moins amical du rapprochement. Selon lui, le degré de résistance à l'opération sera proportionnel au degré d'hostilité de l'opération. Il propose donc une typologie distinguant quatre grandes catégories : les fusions-acquisitions de sauvetage consistent à renflouer l'acquis si celui-ci connaît de mauvais résultats. Cette opération peut s'accompagner de mesures de restructuration et entraîner le départ de managers jugés responsables des difficultés de l'entreprise. L'opération de sauvetage ne passe pas nécessairement par un degré d'intégration important. Dans les fusions-acquisitions de collaboration, les partenaires s'attachent à créer une atmosphère de respect mutuel et de compréhension des particularités organisationnelles de chacun. Cette convivialité peut être maintenue lors de l'intégration mais, selon Pritchett (1985), c'est rarement le cas. Dans les fusions-acquisitions "contestées", l'acquis oppose une forte résistance et ne semble pas trouver d'avantage au rapprochement. Il s'ensuit, lorsque l'intégration opérationnelle est forte, une forte baisse de productivité, un fort taux d'absentéisme ou de départ. Les fusions-acquisitions de raid sont des opérations dont le degré d'hostilité est très élevé. L'antagonisme se manifeste à la fois lors de la période de négociation et pendant l'intégration. Ces fusions-acquisitions désignent clairement un gagnant et un perdant, d'où de fortes résistances et même des comportements de "terre brûlée" qui nuisent à la nouvelle entité.

5) L'intégration culturelle

Cette approche prend en compte l'état d'esprit dans lequel est réalisée l'opération. Elle demeure cependant assez extérieure aux phénomènes de socialisation. Or ceux-ci dépendent non seulement de l'état d'esprit mais aussi des particularités organisationnelles et culturelles des entreprises. Comme le remarquent Bueno et Bowditch (1989), les problèmes de différences culturelles et la gestion des processus de socialisation sont souvent délaissés au profit de questions techniques qu'il est facile de circonscrire, du moins en apparence et cela en raison de leur trop grande complexité. Mais les questions culturelles sont pourtant cruciales. Elsass et Veiga (1994) précisent, par exemple, que plus les différences culturelles seront fortes plus l'intégration sera problématique. Schweiger et Walsh (1990) montrent eux-aussi que les différences inter-culturelles peuvent faire échouer des fusions-acquisitions mais qu'il est possible de mettre en place des procédures facilitant la socialisation. David et Singh (1994) soulignent enfin que la congruence organisationnelle et culturelle et la gestion des processus de socialisation sont déterminants. Il importe donc de préciser comment prendre en compte les exigences d'adaptation inter-culturelle. Pour cela, il est nécessaire selon Marks et Mirvis (1998), d'évaluer la distance culturelle entre deux entreprises. Pour ces auteurs, il s'agit de trouver une juste mesure, une distance trop faible ne générant pas de nouveauté et n'enrichissant pas le nouvel ensemble tandis qu'une distance trop importante s'avère trop difficile à gérer.



Adapté de Marks et Mirvis (1998)

Figure 9 : Distance culturelle et intégration

Dans un article essentiel, Nahavandi et Malekzadeh (1988) soulignent eux aussi l'importance des différences culturelles et les analysent à partir de la notion d'acculturation et de la nature du rapport entre les cultures des entreprises engagées dans une fusion. Se fondant sur les travaux d'ethnologues, ils définissent l'acculturation comme l'ensemble des changements introduits dans deux systèmes culturels en contact et s'influençant mutuellement. L'acculturation est donc comprise comme un mélange culturel et renvoie à la diffusion réciproque d'éléments culturels dans les deux entreprises engagées dans une fusion-acquisition. Elle constitue une influence mutuelle à laquelle il est impossible d'échapper. On ne peut la refuser ou même y résister. Nahavandi et Malekzadeh (1988) précisent que l'une des deux entités joue la plupart du temps un rôle prépondérant dans le processus d'acculturation mais que la socialisation demeure toujours bi-directionnelle. Ils distinguent dès lors quatre modes d'acculturation :

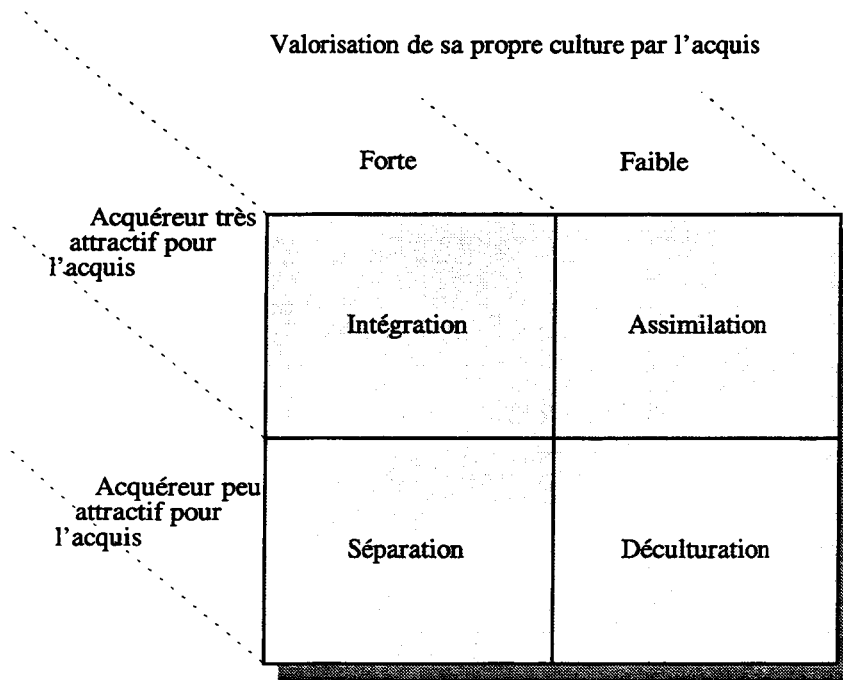
- l'intégration : contrairement à ce que pourrait suggérer ce terme, il renvoie, selon Nahavandi et Malekzadeh (1988), à un souhait pour les entreprises de préserver leur identité culturelle, même s'il y a rapprochement structurel. Il a certes adaptation des croyances et des comportements mais cette inflexion demeure limitée. On peut donc parler de pluralisme organisationnel et culturel dans la mesure où les spécificités de chaque culture sont juxtaposées et relativement préservées. Selon Cartwright et Cooper (1994), ce phénomène d'intégration peut se traduire par une coexistence harmonieuse, une combinaison satisfaisante ou au contraire dégénérer en une collision entre cultures.

- l'assimilation : contrairement à l'approche précédente, le processus est ici unilatéral, avec une prééminence nette de l'un des deux partenaires. Il y a alors assimilation culturelle et conformation aux caractéristiques de l'acquéreur. Ce processus peut être imposé mais aussi être accepté et même réclamé par les membres de l'entreprise acquise. Selon Nahavandi et Malekzadeh (1988), les membres de l'acquis peuvent, en effet, accepter d'abandonner leurs spécificités culturelles et leurs pratiques organisationnelles lorsque l'entreprise connaît de mauvais résultats et que l'acquéreur est considéré comme un sauveur. Il faut donc noter que l'assimilation n'est pas nécessairement comprise comme une absorption forcée dans la mesure où la culture de l'acquéreur peut être vécue comme le moyen de réduire les contraintes sur les individus. Cartwright et Cooper (1994) livrent d'ailleurs la même analyse.

- la séparation : dans cette configuration, il y a séparation structurelle si bien que les caractéristiques organisationnelles et culturelles sont préservées. Les contacts sont réduits et ne passent pas par une intégration organisationnelle mais plutôt par des transferts de connaissances ou de savoir-faire et des échanges de managers. Il faut alors veiller à bien gérer l'interface inter-organisationnelle en y plaçant les hommes et les structures appropriés. La séparation est généralement la conséquence d'une incompatibilité culturelle entre les entreprises ou d'une hostilité ouverte mais elle peut aussi résulter d'une tolérance de l'acquéreur envers d'autres cultures. C'est ce que Nahavandi et Malekzadeh (1988) désignent par multiculturalisme. L'acquéreur peut en effet accepter la diversité culturelle, par exemple, s'il possède une forte tradition d'acquisitions. Il peut aussi souhaiter préserver les caractéristiques organisationnelles de l'acquis afin de ne pas détruire de compétences.

- La déculturation : selon Nahavandi et Malekzadeh (1988), il y a alors perte des repères à la fois chez l'acquis et chez l'acquéreur. Chaque organisation est insatisfaite de ses propres traits culturels tout comme de ceux du partenaire, généralement en raison de la répétition de mauvais résultats. D'où une confusion et une perte de repères. C'est pourquoi Cartwright et Cooper (1994) voient dans la déculturation une aliénation. Ce terme peut cependant être qualifié plus positivement dans la mesure où la déculturation représente l'occasion de reconstruire une nouvelle organisation et une nouvelle culture mieux adaptées aux contraintes de l'environnement et de la concurrence.

Nahavandi et Malekzadeh (1988) précisent par ailleurs que le succès de l'intégration dépendra de l'attitude de chaque entreprise envers sa propre culture et envers celle de son vis-à-vis.

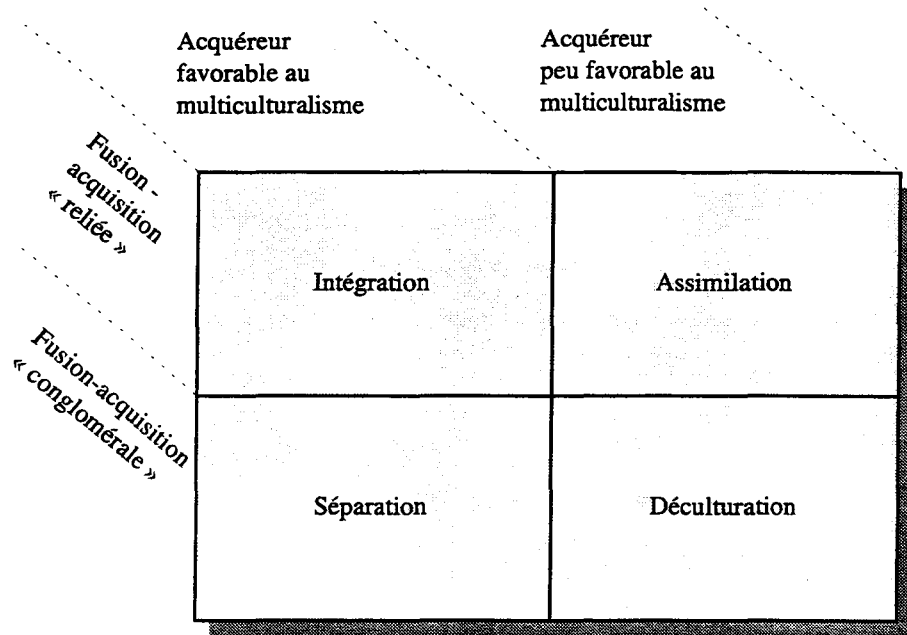


Adapté de Nahavandi et Malekzadeh (1988)

Figure 10 : Culture de l'acquis et culture de l'acquéreur

La réussite de l'intégration dépendra donc de l'accord entre les partenaires de la fusion-acquisition sur le mode d'acculturation. Les auteurs soulignent aussi que les questions d'acculturation ne sont pas seulement à traiter au niveau global de l'organisation mais qu'elles peuvent être démultipliées au niveau des sous-cultures fonctionnelles. On pourra en effet concevoir différents modes d'acculturation selon les fonctions ou les services.

Notons que Nahavandi et Malekzadeh (1988) ont relié les différents modes d'intégration aux catégories stratégiques plus familières de "connexité" ou de familiarité entre les métiers des entreprises concernées.



Adapté de Nahavandi et Malekzadeh (1988)

Figure 11 : Culture et type d'intégration

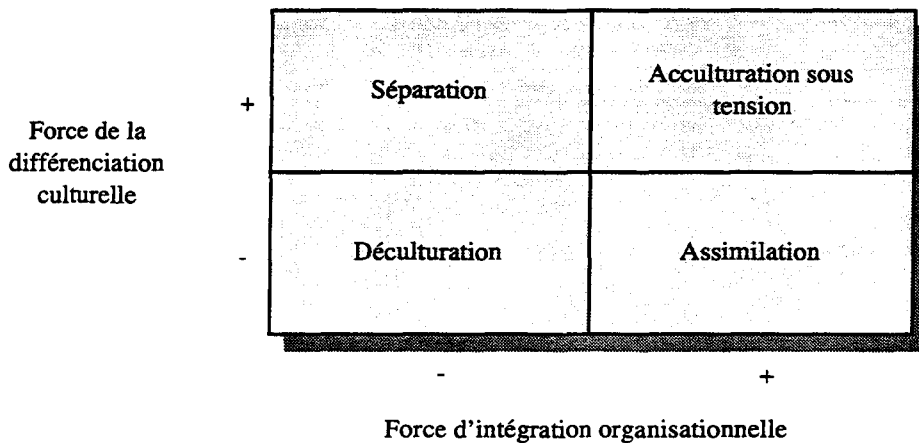
Elsass et Veiga (1994) ont poursuivi la réflexion développée par Nahavandi et Malekzadeh (1988) en lui conférant une dimension dynamique. Ils précisent, en effet, que l'acculturation lors d'une fusion-acquisition résulte d'une tension entre, d'une part des forces d'intégration organisationnelle et d'autre part, des forces de différenciation culturelle. Cette tension entraîne souvent un haut niveau de stress et des résistances aux changements. L'acculturation constitue donc selon ces auteurs un écartèlement et l'enjeu consiste à le résoudre positivement.

Les principales forces d'intégration organisationnelle sont :

- a) les objectifs stratégiques (consolidation, augmentation du pouvoir de marché, accroissement des parts des marché, recherche de synergies ...)
- b) le management du processus et son orientation (collaboration ou imposition)

Les principales forces de différenciation culturelle sont :

- a) les perceptions des différences inter-organisationnelles et inter-culturelles
- b) la perception de sa propre culture et des rapports entre les sous-cultures à l'intérieur de l'entreprise.



Adapté de *Elsass et Veiga (1994)*

Figure 12 : Différenciation culturelle et intégration organisationnelle

Selon *Elsass et Veiga (1994)*, le processus d'intégration doit composer avec ces forces et ne pas trop chercher à les contrarier, et cela d'autant plus que les forces de différenciation sont souvent avivées par le processus de rapprochement organisationnel. La confrontation des différences organisationnelles et culturelles tend en effet à rigidifier chaque organisation, à renforcer son unité et son identité. D'où le fameux syndrome "Eux-Nous" qui exprime le rejet de la différence organisationnelle du partenaire. D'où aussi un autre phénomène, celui du "*Not Invented Here*" qui consiste à rejeter les pratiques, les procédures, les solutions développées par le partenaire au prétexte qu'elles viennent d'une autre organisation. Même lorsque l'intégration est forte et qu'elle concerne toutes les fonctions de l'entreprise, les forces de différenciation culturelles peuvent demeurer très vives et orienter les comportements ou les prises de décisions. Selon *Pritchett (1985)* le syndrome "Eux-Nous" ne tend à disparaître qu'au bout de cinq à sept ans²².

²² L'intégration de Télémechanique ne se fit pas sans mal. Schneider acquit d'abord en 1988, Télémechanique. Cette opération fut mouvementée et rencontra une vive opposition des employés et des cadres de Télémechanique. Elle fut suivie quelques années plus tard, en 1994, par la fusion de Merlin Gérin et de Télémechanique au sein du Groupe. Cette fusion n'est toujours par terminée. Le syndrome "eux-nous" n'a pas disparu et nombre de décisions ou d'attributions de responsabilités sont encore influencées, même si cette démarche n'est pas nécessairement consciente, par l'appartenance originelle à l'une ou l'autre des sociétés. Il s'agit de savoir qui est "orange" (Merlin Gérin) et qui est "bleu" (Télémechanique) et il semble que l'on soit encore loin d'un "vert" unitaire.

6) Les typologies d'intégration

A partir des différents éléments identifiés ci-dessus, il est possible de recenser plusieurs types d'intégration organisationnelle qui placent au second plan les considérations stratégiques.

6.1) La classification de Marks et Mirvis

Degré de changement chez l'acquis	Fort	<p>Absorption La société acquise se conforme aux systèmes de gestion de l'acquéreur - Assimilation culturelle</p>		<p>Transformation créatrice Les deux sociétés inventent de nouveaux systèmes de gestion et transforment leurs cultures</p>
			<p>Meilleur des deux Addition des meilleures caractéristiques opérationnelles et culturelles</p>	
	Faible	<p>Préservation L'acquis préserve son indépendance opérationnelle et son autonomie culturelle</p>		<p>Fusion renversée L'acquis importe ses systèmes de gestion et ses spécificités culturelles</p>
		Faible		Fort
		Degré de changement chez l'acquéreur		

Adapté de Marks et Mirvis (1994)

Figure 13 : Changement chez l'acquis et chez l'acquéreur

Marks et Mirvis (1992) proposent, on le voit, une classification des types d'intégration qui prend en compte le degré de changement à la fois chez l'acquis et chez l'acquéreur.

- l'intégration comme absorption

Ce cas de figure renvoie à une assimilation. L'acquéreur apporte de nouveaux systèmes de management et transforme l'acquis en profondeur mais à un rythme qui peut varier. L'acquis n'est pas nécessairement hostile à cette approche.

Schweiger, Csiszar et Napier (1994) dénomment ce rapprochement une "intégration-assimilation". Ils précisent que cette combinaison n'est pas nécessairement à sens unique

mais qu'elle consiste généralement pour un des deux partenaires à s'adapter aux systèmes de management de son vis-à-vis. L'acquis connaît donc une situation dans laquelle il doit apprendre de nouvelles pratiques, de nouveaux comportements et de nouvelles manières d'aborder les problèmes. Ce changement peut être librement consenti ou alors imposé. Il convient en tout cas de porter une grande attention au processus afin de donner du sens au changement et de mobiliser positivement l'acquis.

- l'intégration comme acquisition inversée ("*reverse take over*")

C'est un cas de figure rare mais possible : c'est l'acquis qui pilote l'intégration et qui diffuse ses normes, ses spécificités culturelles et qui enrichit l'acquéreur de ses compétences et de ses modes de management.

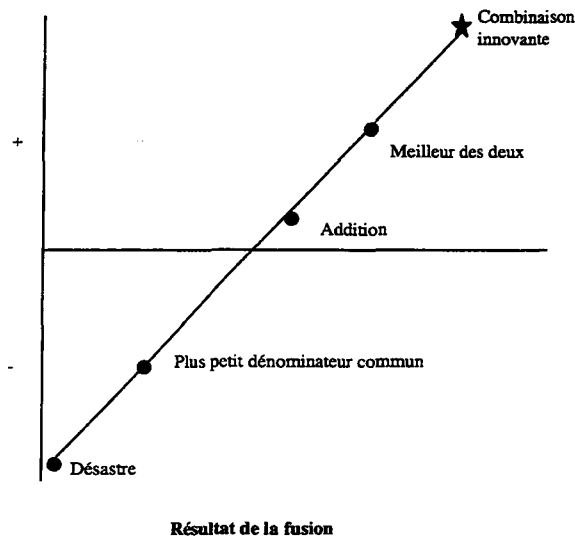
- l'intégration comme préservation

L'intégration maintient le pluralisme culturel et organisationnel. Elle préserve la singularité des entités en contact. Cette catégorie est à rapprocher de la préservation ou de la symbiose repérées par Haspeslagh et Jemison (1991).

- l'intégration comme combinant le meilleur des deux entités

C'est un rapprochement où chacun apporte le meilleur de ses systèmes et de son organisation. L'intégration est donc fertile mais aussi risquée dans la mesure où il peut y avoir incompatibilité entre les meilleurs des systèmes retenus. La combinaison repose sur une superposition ou une combinaison des meilleures compétences des entreprises et par une élimination des redondances. Cette intégration implique un mélange des cultures, ce qui accroît le risque de l'opération.

Pour Marks et Mirvis (1998), une fusion est d'autant plus fructueuse qu'elle conduit à une combinaison innovante et à l'élaboration de nouveaux systèmes organisationnels. La sélection des meilleurs systèmes est aussi créatrice de valeur tandis qu'une addition ne fait que dupliquer les organisations sans profiter des synergies et des complémentarités. En revanche, l'opération est négative si les systèmes organisationnels ne sont pas combinés :



Adapté de Marks et Mirvis (1998)

Figure 14 : Evaluation des type d'intégration

Buono et Bowditch (1989) envisagent eux-aussi l'idée d'un rapprochement organisationnel conduit dans un esprit d'égalité et conservant les points forts de chaque entreprise pour les transposer dans la nouvelle entité. Selon ces auteurs, ce type d'intégration a généralement lieu dans les fusions-acquisitions horizontales rapprochant des entreprises de tailles comparables. Mais à partir de l'analyse d'une fusion entre deux institutions bancaires, ils soulignent cependant les difficultés de cette intégration, qui, mal conduite, peut conduire au cauchemar et à une combinaison non du meilleur mais du pire !

Notons dès à présent que la fusion entre Belin et L'Alsacienne que nous étudierons plus loin peut être rapprochée de ce type d'intégration même si certains éléments peuvent aussi la rapprocher d'une absorption.

- l'intégration comme transformation et combinaison innovante

Dans ce cas de figure, l'opération dépasse la sélection des meilleurs systèmes et leur superposition dans la nouvelle entité. Les synergies ne viennent plus seulement d'une juxtaposition mais reposent sur la rénovation et la création de nouveaux processus ainsi que sur la mise en place de nouvelles pratiques. Il s'agit alors de repenser l'organisation, de la recréer. Même si la transformation peut être lente, il y a rupture avec nombre de systèmes. La difficulté de ce type d'intégration est d'exiger beaucoup de ressources et de menacer éventuellement la continuité de l'activité. Mais, selon Marks et Mirvis (1992),

bien conduite, une telle approche permet de renouveler l'organisation et la culture des entreprises engagées et de bâtir une nouvelle entité plus compétitive.

Ce modèle se rapproche de ce que Schweiger, Csiszar et Napier (1994) désignent par le terme "d'intégration innovante" qui génère de nouveaux systèmes, de nouveaux processus et une nouvelle culture. La rupture et l'abandon des pratiques anciennes constituent cependant un deuil difficile à gérer. L'innovation organisationnelle passe, en effet, par la nécessité de faire table rase de l'ancien, ce qui ne peut se faire sans déclencher une crise organisationnelle et des batailles entre coalitions. Ce type de rapprochement est donc coûteux et risqué et n'est possible que lorsque la situation des entreprises se rapprochant est économiquement menacée, le besoin de changer s'avérant alors irrémédiable.

6.2) La classification de Cartwright et Cooper

Cartwright et Cooper (1993, 1994) proposent une typologie des degrés d'intégration assez semblable mais s'appuyant sur la référence au mariage faite par Levinson (1970). Ces auteurs distinguent ainsi :

- l'intégration comme mariage ouvert

Dans cette approche qu'on pourrait qualifier de "concubinage", l'acquéreur est globalement satisfait des performances de l'acquis et exprime sa confiance dans le management existant. Le rapport qui s'établit repose sur la tolérance et conduit à un "multiculturalisme" sans souci d'imposer sa culture et ses normes organisationnelles. La fusion-acquisition tend vers la séparation ou l'autonomie organisationnelle des entreprises. Des intégrations concernant les procédures, les systèmes de reporting s'avèrent cependant possibles, tout comme des transferts de compétences et une aide mutuelle favorisant le développement de chacun. Ce type d'intégration peut concerner à la fois des fusions-acquisitions reliées ou des opérations de nature conglomerale.

- l'intégration comme mariage traditionnel

Dans ce cas de figure, l'acquéreur exprime son insatisfaction devant les performances et le management du partenaire. L'acquéreur se veut dominateur et se donne pour mission de rééduquer l'acquis, de le restructurer à son image. D'où une introduction de changements massifs. L'acquis doit donc se conformer aux systèmes, aux outils, aux normes managériales mis en place par l'acquéreur. Ce type de rapprochement est très risqué dans la

mesure où il conjugue un changement imposé, majeur et concernant toutes les fonctions et la culture de l'acquis.

- l'intégration comme mariage moderne ou collaboratif

C'est le type de rapprochement qui, selon les auteurs, permet le mieux de profiter des complémentarités des entreprises. Cette intégration repose sur un respect mutuel et une reconnaissance des qualités de chacun. Les deux partenaires manifestent leur volonté de travailler ensemble et de partager (et non pas seulement échanger) leurs compétences. Cela permet de créer une nouvelle entité résultant du meilleur de deux mondes organisationnels. L'intégration est donc mutuelle et permet à chacun d'être gagnant. Dans cette combinaison, les différences de taille ne constituent pas nécessairement un obstacle à l'intégration mutuelle. L'enjeu est plutôt de bien manager le processus afin d'intégrer les compétences des partenaires au sein de la nouvelle entité. Cette configuration repose donc sur la recherche de synergies et sur des apprentissages partagés.

Notons, que, dans la même lignée métaphorique de la conquête et du mariage, Siehl, Ledford, Silverman et Fay (1988) repèrent plusieurs catégories de rapprochement. Les "fusions-acquisitions de pillage" consistent à conquérir le partenaire, à le prendre de force pour lui imposer une nouvelle stratégie et une nouvelle organisation. Dans les fusions-acquisitions comme "aventure d'une nuit," l'acquis est exploité, parfois même valorisé, avant d'être vendu par appartements, en fonction des opportunités. Dans les fusions-acquisitions amicales, l'opération peut se traduire par des rapprochements organisationnels mais ceux-ci demeurent limités afin de laisser une latitude stratégique et organisationnelle suffisante aux deux entreprises. Enfin, avec les fusions-acquisitions de mariage, le rapprochement touche toutes les dimensions, stratégiques, organisationnelles et culturelles. Il se traduit par une combinaison égalitaire mais ce rapprochement est difficile à gérer et prend beaucoup de temps.

6.3) La classification de Bastien et Van de Ven

La typologie de Bastien et Van de Ven (1986) prend en compte la compatibilité institutionnelle mesurée par le degré d'hostilité, la convergence des objectifs stratégiques, les différences culturelles et organisationnelles et l'écart de taille entre les entreprises

mesuré à la fois en termes de chiffre d'affaires, de budget et en nombre d'employés. Cette classification permet de distinguer quatre types d'opérations :

- la fusion-acquisition comme "union"

L'image utilisée par les auteurs est celle de l'union, du mariage entre égaux. Il y a convergence d'intérêts. L'intégration résulte d'une négociation mutuelle et aboutit à combiner les équipes et les systèmes pour former une synthèse organisationnelle. La réciprocité n'exclut cependant pas, selon les auteurs, des conflits, des divergences culturelles et des luttes de pouvoir d'autant plus fortes que l'écart de taille est faible. Ce type d'intégration peut faire courir des risques à l'activité et réclame beaucoup de temps.

- la fusion-acquisition comme "conformation"

L'image est ici plus celle d'une conquête et d'un bouleversement au sein de l'acquis. Le processus est unidirectionnel. De nouveaux systèmes de management sont diffusés, voire imposés. Il y a reconstruction de l'acquis mais l'intégration opérationnelle demeure limitée. On préserve son autonomie et son identité organisationnelles. Le transfert de nouvelles normes peut cependant créer une forte insatisfaction.

- la fusion-acquisition comme "addition"

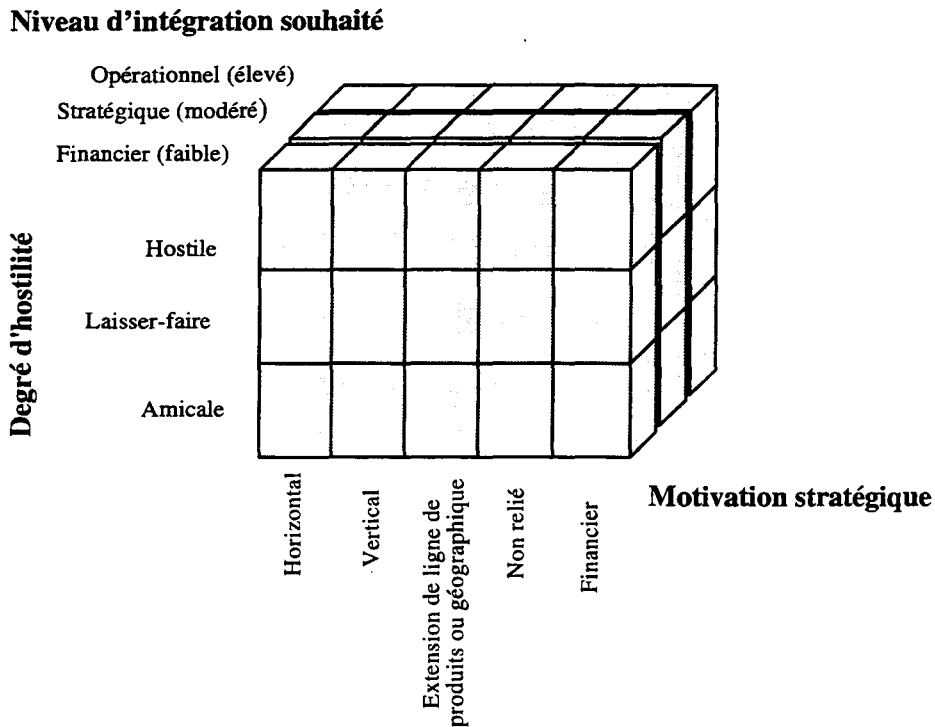
Bastien et Van de Ven (1986) comprennent cette approche comme une annexion. Il y a prise de contrôle mais l'acquis est jugé compétent dans son domaine. L'intégration opérationnelle est alors limitée si bien que les cultures de chaque entité sont préservées. Cependant, le contrôle et les systèmes de reporting imposés par l'acquéreur peuvent être mal vécus par le management de la firme acquise.

- la fusion comme absorption

La métaphore est ici celle de la digestion. L'acquéreur impose ses systèmes et convertit l'entreprise acquise à ses normes organisationnelles et culturelles. Les résistances peuvent être vives, l'absentéisme fort et les départs nombreux.

6.4) Le diagramme de Buono et Bowditch

Ces auteurs réalisent en quelque sorte une synthèse et s'efforcent de combiner les diverses approches organisationnelles. Ils prennent aussi en compte la motivation stratégique, le degré d'hostilité et le degré d'intégration, sans pour autant s'attacher à la notion de compatibilité culturelle et organisationnelle.



Adapté de Buono et Bowditch (1989)

Figure 15 : Le cube de Buono et Bowditch

IV) Le processus d'intégration

Nous avons vu qu'au-delà de considérations stratégiques, le succès des fusions-acquisitions dépend de l'adéquation organisationnelle et culturelle des entreprises concernées. De même, comme le relève Desreumaux (1993), la gestion du processus d'intégration joue un rôle crucial mais n'a pas encore bénéficié d'une recherche de grande ampleur. Certains chercheurs, comme Jemison et Sitkin (1986), ont cependant montré que le processus d'intégration ne constitue pas une simple application d'objectifs stratégiques. Il possède une spécificité, un déterminisme propres, il impose sa dynamique et son inertie. Ignorer les particularités du processus conduira, selon ces auteurs, à de médiocres résultats quel que soit le bien fondé de l'opération ou la bonne compatibilité organisationnelle et culturelle des entreprises. De même, selon Marmuse (1978), la façon dont est menée la fusion est déterminante au-delà de l'indispensable compatibilité organisationnelle et culturelle.

C'est dans cette perspective que Von Krogh (1994) propose de repérer plusieurs modes de rapprochement qui prennent en compte à la fois les dimensions organisationnelles et le processus conduisant à la fusion entre les deux entreprises :

- le modèle directif ("*commander model*")

Dans ce type d'intégration, les différences organisationnelles et culturelles sont laissées de côté. L'acquisition suit un modèle purement "rationnel" et mécaniste. Elle n'obéit qu'à des considérations stratégiques et suit les analyses réalisées dans la phase de préparation de l'opération. La mise en œuvre est alors comprise comme une simple application des décisions prises rationnellement lors de la phase d'analyse de la fusion.

- le modèle de conformation ("*change model*")

Dans ce cas de figure, l'acquis se conforme aux directives stratégiques de l'acquéreur mais, contrairement au modèle précédent, les contraintes de mise en œuvre sont prises en compte. Il s'agit de se donner les moyens d'assister le changement, de modifier les comportements et les croyances des membres de l'entreprise acquise, et cela afin d'importer de nouvelles pratiques et de nouveaux systèmes de management.

- le modèle collaboratif

Dans cette approche, les décisions stratégiques précédant l'intégration opérationnelle sont le fruit d'une négociation entre le management des deux entreprises. L'accent est alors mis sur la participation, l'engagement mutuel et la communication. Mais l'inconvénient de ce

modèle, selon Von Krogh (1994), est de se réduire rapidement à une négociation et à un marchandage. D'où la naissance de coalitions, de jeux d'alliances et de tactiques générant la manipulation ou la dissimulation de données. C'est donc un modèle politique. Von Krogh (1994) souligne ainsi les pièges d'une approche trop naïve du rapprochement organisationnel qui oublierait les enjeux politiques et les tactiques de dissimulation pour en rester à une vision irénique d'une collaboration transparente et sans arrière-pensée. Cela ne l'empêche pas, nous le verrons plus loin, d'envisager un processus moins ambigu et favorisant l'apprentissage mutuel.

- le modèle de combinaison culturelle

Dans ce modèle, contraintes stratégiques, culturelles, organisationnelles se supportent mutuellement. C'est un modèle harmonieux qui conduit à l'émergence d'une entité nouvelle fondée sur le consensus et une bonne coordination. Notons que Von Krogh (1994) prend ici en compte les critiques adressées au modèle précédent et propose certaines pistes pour établir une communication et un dialogue véritables entre partenaires. Nous les aborderons par la suite lorsque nous traiterons plus spécifiquement du processus de mise en oeuvre et des questions d'apprentissage dans les fusions-acquisitions. Précisons cependant tout de suite que, selon Von Krogh (1994), il est possible d'instaurer un dialogue et des objectifs communs qui permettent à chacun de se considérer comme gagnant.

1) Les étapes du processus

Comme le soulignent Jemison et Sitkin (1986), Nahavandi et Malekzadeh (1988) ou Marks et Mirvis (1998), le processus d'intégration est complexe et fait intervenir de nombreux paramètres difficiles à évaluer et à maîtriser : entre autres, le temps, les aspects psychologiques, l'émotivité, le stress, le rapport à la culture de son entreprise, l'attitude face à la fusion.... Nous pouvons aussi renvoyer le lecteur aux différents facteurs identifiés par Hafsi et Toulouse (1994). A tous ces paramètres, il faut ajouter que deux fusions-acquisitions ne sont jamais identiques, les situations économiques différant tout comme les organisations ou les portefeuilles de compétences (Zollo, 1996). Ces aspects contingents rendent difficile l'établissement de règles permettant de piloter une intégration optimale. Ou alors on s'expose à n'énoncer que des principes très généraux. Grâce à l'accumulation de données descriptives recueillies autant par des consultants spécialisés dans les fusions-acquisitions que par des chercheurs en management, il est cependant possible d'identifier les

principales phases rythmant le processus d'intégration et les principaux obstacles à surmonter.

Nous n'aborderons pas ici le processus de définition, de repérage de la cible, de valorisation ou de négociation et nous nous concentrerons plutôt sur les phases de rapprochement opérationnel et d'intégration. Nous nous appuyerons ici essentiellement sur les travaux de Marks et Mirvis (1992, 1998) et de Buono et Bowditch (1989) qui distinguent :

- une phase d'évaluation des différences organisationnelles et culturelles.

Elle passe par un audit souvent difficile à effectuer dans la mesure où sa pertinence repose sur des questionnaires approfondis. Cependant, même un audit léger permet d'appréhender les grands traits culturels d'une organisation et de saisir les points qui pourraient se révéler problématiques. Ce type d'audit a par exemple été réalisé dans le cas de la fusion entre Belin et L'Alsacienne.

- une phase de communication des raisons de la fusion-acquisition et des conséquences opérationnelles. L'objectif de cette phase est de diminuer le stress attaché au manque d'information. Selon Schweiger et Walsh (1990), le personnel dispose rarement d'une quantité d'informations suffisante sur l'opération, ses raisons stratégiques, ses objectifs et ses conséquences organisationnelles. Il est donc nécessaire de justifier le rapprochement, de communiquer largement en évitant toute dissimulation. L'information permet de réduire l'incertitude et de permettre une meilleure motivation au sein du nouvel ensemble. Mais comme le soulignent Buono et Bowditch (1989), il n'est pas évident que donner beaucoup d'informations réduira le stress et les incertitudes du personnel. Le maniement de la communication est en effet paradoxal. Une communication détaillée peut susciter plus de méfiance en étant assimilée à une propagande d'autant plus pernicieuse que le discours se veut ouvert, franc et le plus complet possible. Par ailleurs, la direction est elle-même prise dans un processus émergent dont elle ne connaît pas toutes les données et ses ignorances peuvent alors être considérées comme autant de stratégies d'occultation délibérée. Enfin, il n'est pas démontré que les employés souhaitent une information qui ne concerne pas leur travail quotidien et qui porte sur des données qu'ils ne connaissent pas ou qu'ils ne maîtrisent pas. C'est pourquoi, au-delà d'une information générale, une des prescriptions délivrée par les consultants ou les experts est de donner une information à la fois très

concrète et très précise afin que chacun puisse connaître sa place et ses fonctions dans la nouvelle organisation.

- une phase de définition du profil de la nouvelle entité

Il s'agit là de préciser ce que devront être les relations entre les entreprises concernées en termes stratégiques mais aussi organisationnels, structurels et culturels. Ces indications pourront servir de guide aux équipes chargées de travailler sur l'intégration des deux organisations. La direction de la future entité doit donc être en mesure de décliner opérationnellement les objectifs stratégiques et de donner des indications précises aux équipes de transition.

- une phase de mise en place de structures de transition.

Ces équipes sont chargées de piloter l'intégration. Elles sont transitoires et se dissolvent lorsque la nouvelle entité est prête opérationnellement. Parmi ces structures, on distingue généralement :

- un comité de fusion

Il réunit des membres du comité de direction et de la direction générale afin de s'assurer du respect des objectifs stratégiques, du bon déroulement du rapprochement opérationnel et du respect des délais fixés.

- des équipes transversales,

Elles réunissent des cadres des deux entreprises et sont chargées de déterminer, fonction par fonction, service par service, les modalités du rapprochement opérationnel. Leur rôle peut être limité, assigné à la résolution de problèmes techniques précis ou au contraire très étendu et aller jusqu'à construire l'organisation de la nouvelle entité.

Ces équipes peuvent être constituées à parité et constituer un lieu d'échange de connaissances et de transfert de compétences (Haspelslagh et Jemison, 1991) permettant à chacun de comprendre les pratiques et les systèmes de management du partenaire. Elles sont aussi un lieu de socialisation. Selon Blake et Mouton (1984), la résolution de problèmes en commun permet en effet de réduire les conflits intergroupes, de corriger les distorsions de perceptions et les malentendus. Pour Marks

et Mirvis (1998), ces équipes transitoires jouent un rôle d'intégration majeur. Bien pilotées, elles permettent une intégration opérationnelle sans trop de heurts ou de résistances. De même, selon Schweiger, Ridley et Marini (1992), les équipes transversales ne résolvent pas seulement les problèmes techniques mais peuvent aussi désamorcer des conflits politiques et des malentendus inter-culturels. Pour Schweiger et Walsh (1990) s'appuyant sur Buono et Bowditch (1989), si les équipes transversales permettent un apprentissage inter-culturel, trop centrer leur travail sur des questions techniques risque de provoquer des attitudes défensives et des crispations au détriment de phénomènes d'empathie. Le travail d'équipes transversales doit donc certes aborder les tâches opérationnelles mais ne pas négliger les questions inter-personnelles moins palpables mais tout aussi importantes.

- une phase d'intégration des équipes et des systèmes

Cette phase permet le démarrage de la nouvelle entité. Elle met en œuvre les recommandations réalisées par les équipes transversales, tout en les réaménageant en fonction des expérimentations entreprises ou des exigences de terrain. Lors de cette phase, il est souhaitable de mettre en place une structure de surveillance chargée de suivre la bonne mise en application des décisions prises et aussi de s'assurer de la cohérence entre les différentes décisions et les éventuelles adaptations des recommandations initiales.

Bien sûr, l'intégration n'est pas pour autant achevée avec le démarrage de la nouvelle entité. Si on peut attribuer une durée assez précise aux phases précédentes, il est cette fois difficile de déterminer quand une intégration est réellement terminée. Ainsi, selon Walter (1985), une fusion peut être considérée comme achevée en termes socio-culturels, au bout de trois à cinq ans. En revanche, pour ce qui est de l'alignement des procédures et des systèmes de management, la période peut être beaucoup plus courte. Selon Cartwright et Cooper (1992) l'intégration opérationnelle peut être réalisée au bout de 12 à 18 mois.

Nous développerons plus largement ces différents points lors de notre étude de cas et plus particulièrement lorsque nous étudierons le travail des équipes d'abord chargées d'évaluer les différences organisationnelles entre Belin et L'Alsacienne puis incitées à proposer des recommandations sur le profil de nouvelle entité résultant de la fusion.

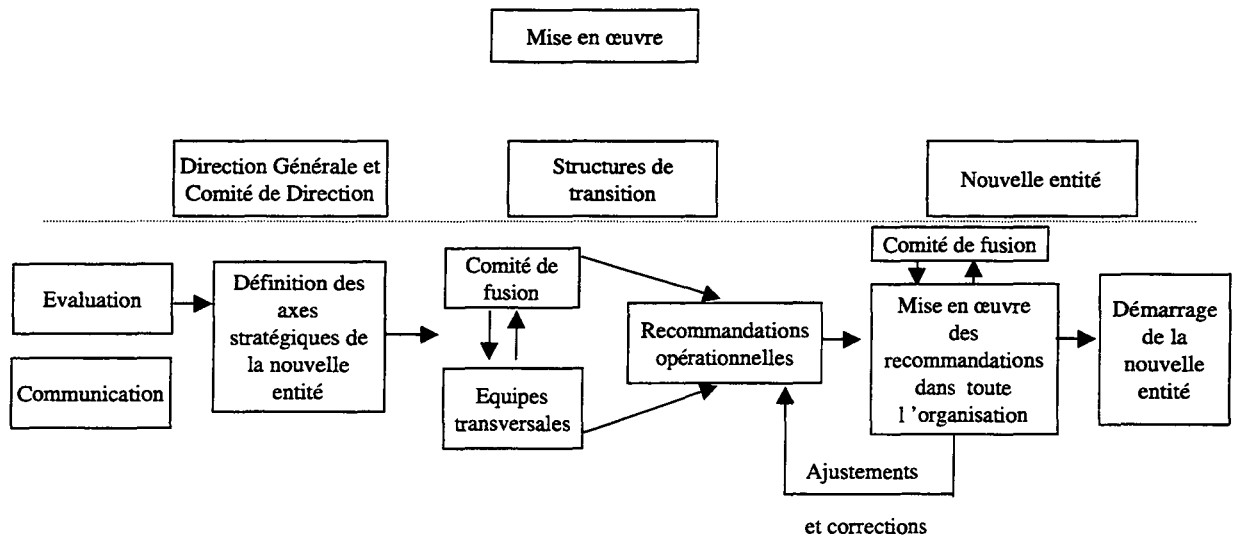


Figure 16 : Le processus d'acquisition et d'intégration

V) Fusions-acquisitions et apprentissage

Comme nous l'avons vu auparavant, l'apprentissage et le transfert de compétences peuvent représenter un des objectifs d'une fusion-acquisition. Wernerfelt (1984) ou Helleloid et Simonin (1993), à partir d'une analyse sur les compétences clés de l'entreprise, présentent les fusions-acquisitions comme un moyen d'acquérir des compétences. Etudiant l'apprentissage organisationnel, Huber (1991) inclut, quant à lui, dans sa typologie des modes et des sources d'apprentissage, ce qu'il nomme l'apprentissage par greffe ("*grafting learning*"). L'apprentissage se réalise alors au contact d'une autre entreprise, que ce soit dans le cadre d'une alliance ou d'une fusion-acquisition et permet d'intégrer des compétences et des savoir-faire multiples. Cela renvoie au modèle exogène que nous présentions dans la première partie de notre revue de littérature. Pour Haspeslagh et Jemison (1991) ou Marks et Mirvis (1992), l'apprentissage constitue un des moyens les plus efficaces pour créer de la valeur, c'est-à-dire pour atteindre l'objectif de tout rapprochement organisationnel

Cependant si l'on prend en compte les analyses sur les objectifs des fusions-acquisitions et sur les difficultés de mise en œuvre, il apparaît que la question de l'apprentissage et du transfert de compétences dans les fusions-acquisitions ne va pas de soi. En effet, les fusions-acquisitions sont souvent comprises, et de plus en plus aujourd'hui, comme des

moyens de bénéficier d'économies d'échelle, de gagner des parts de marché, d'accroître la taille et le pouvoir de marché de l'acquéreur. Quant à la mise en œuvre, elle est souvent analysée comme une absorption déguisée ou comme un rapport de force dans lequel les compétences ou les savoir-faire de l'entreprise acquise peuvent être détruits. On est donc loin de l'apprentissage !

Certes les fusions-acquisitions concentriques ou reliées peuvent être analysées comme le moyen pour une entreprise d'acquérir des compétences de mettre en œuvre des synergies (Véry, 1989). En revanche, dans les fusions-acquisitions horizontales, l'apprentissage n'est pas considéré comme un objectif premier. Cependant, même les fusions-acquisitions horizontales constituent des occasions d'apprentissage. Comme le remarque Deiser (1994), même dans le cas d'une forte conformité entre partenaires (tailles identiques, mêmes produits, mêmes technologies, mêmes marchés...), l'addition de deux entreprises donne lieu à des changements non seulement quantitatifs mais aussi qualitatifs qui peuvent constituer une source d'apprentissage. Le doublement de taille implique en effet de modifier les procédures, l'organisation, les systèmes de management et de contrôle des entreprises concernées. Il y a donc apprentissage nécessaire pour les membres de la nouvelle entité. Par ailleurs, même si les différences stratégiques entre les entreprises sont minimes, l'accroissement de la taille peut générer de nouveaux comportements sur le marché et impliquer un apprentissage stratégique réel. De plus, selon Deiser (1994), même dans le cas d'une grande similitude stratégique, les histoires et les cultures des entreprises sont suffisamment différentes et singulières pour pouvoir être exploitées dans une perspective d'apprentissage.

Nous distinguerons ici deux grandes catégories d'apprentissage pouvant se produire lors de fusions-acquisitions. D'une part, un apprentissage stratégique et d'autre part un apprentissage organisationnel et culturel. Et nous fonderons le déploiement de cet apprentissage sur la prise en compte des différences entre les deux entreprises entrant en interaction. Nous ne ferons qu'évoquer, en revanche, l'apprentissage reposant sur la répétition d'opérations de ce type et conduisant à une meilleure maîtrise des rapprochements organisationnels.

1) L'apprentissage stratégique

Cet apprentissage permet d'acquérir des compétences nouvelles qui permettront à l'entreprise d'infléchir son comportement stratégique, d'améliorer sa position concurrentielle ou de pénétrer dans de nouvelles activités. La création de valeur repose dans l'exploitation des synergies entre les deux entreprises et dans l'exploitation des compétences du partenaire.

Haspeslagh et Jemison (1991), s'appuient sur la théorie de la ressource et considèrent l'entreprise comme un portefeuille de ressources et de compétences. Certaines de ces dernières sont difficiles à développer en interne ou à copier parce qu'elles sont combinées, par exemple, avec d'autres compétences et que les termes de cette combinaison sont difficiles à établir ou parce qu'elles reposent sur des modes d'organisation et des règles sociales et culturelles difficilement articulables (Barney, 1986, 1991). L'entreprise, en développant et en exploitant des ressources qui lui sont propres, crée donc, volontairement ou non, des mécanismes qui en limitent la mobilité. Les ressources et les compétences apparaissent ainsi idiosyncrasiques, singulières et attachées à un contexte social et organisationnel. Ainsi le temps mis pour reproduire des compétences développées par un concurrent ne peut-il être accéléré (Rumelt, 1982). Dierickx et Cool (1989) soulignent aussi qu'il existe un temps incompressible de développement des ressources. Dès lors la croissance interne ne constitue plus la seule voie de développement des compétences et les fusions-acquisitions représentent l'occasion d'apprendre un nouveau métier ou d'acquérir rapidement de nouvelles compétences managériales, technologiques et opérationnelles. Elles permettent aussi d'accumuler des connaissances sur un métier, sans grand risque en acquérant, par exemple, de petites entreprises (Haspeslagh et Jemison, 1991).

En guise d'exemples de fusions-acquisitions "pédagogiques" ayant permis d'exposer une entreprise à d'autres styles de management et d'acquérir des compétences manquantes, citons Lafarge-Coppée qui a procédé à diverses acquisitions dans le secteur des matériaux prêts à l'emploi afin d'acquérir des compétences marketing qui lui faisaient défaut et qui pouvaient servir à une meilleure exploitation de son métier d'origine, le ciment. Nous pouvons aussi mentionner l'exemple d'EDS acquis General Motors afin d'acquérir des compétences en services informatiques. Bien sûr, ces fusions-acquisitions "pédagogiques" sont sans doute assez rares comme le reconnaissent Haspeslagh et Jemison (1991). Par ailleurs ce type d'opération visant à acquérir des compétences se heurte au paradoxe d'Arrow (1962). Comment savoir, en effet, si l'on achète bien les compétences dont on a

besoin et si leur valeur est réelle ? La tacite de ces compétences ou la difficulté à les reproduire en interne jette une ombre d'incertitude sur la fusion-acquisition. L'acquéreur doit justifier l'acquisition par la nécessité d'accéder à des compétences qu'il ne possède pas. Mais l'opération peut perdre sa légitimité si l'acquéreur ne sait pas précisément ce qu'il achète. Enfin, le risque est de ne pas savoir exploiter suffisamment les compétences de l'entreprise acquise.

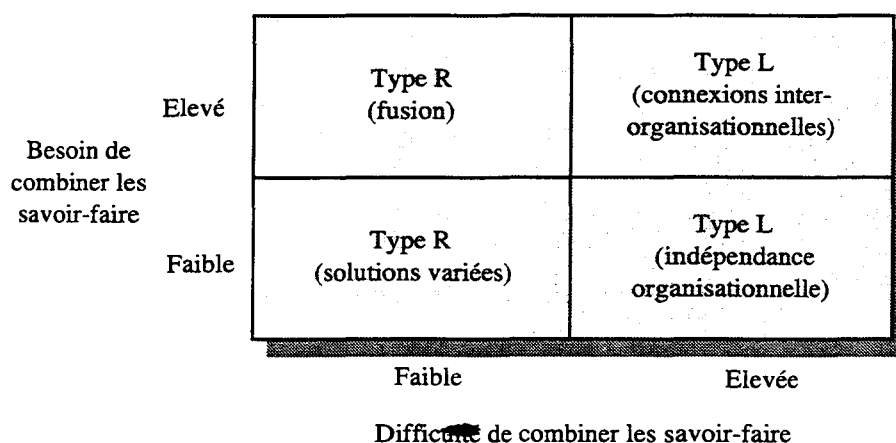
2) L'apprentissage organisationnel

Nous venons d'envisager des fusions-acquisitions qui visent à acquérir des compétences et à exploiter des synergies. Mais, selon Haspeslagh et Jemison (1991) ou Deiser (1994), même dans les rapprochements horizontaux et même si l'apprentissage ne constitue pas une motivation forte ou s'il est seulement émergent, il y a apprentissage. Certes, dans le cas d'une fusion-acquisition horizontale, l'addition de parts de marché et des activités ou l'accroissement de ressources financières prêtent peu au transfert de compétences. Pourtant, selon Haspeslagh et Jemison (1991), le partage de ressources opérationnelles qui permet les économies d'échelle et des économies d'éventail ne prend pas seulement la forme d'une rationalisation des activités et d'une élimination des redondances. Dans la mesure où il se traduit par la mise en commun d'unités de production, de réseaux de distribution, de forces de vente, de centres de recherche, de moyens logistiques ou même de ressources administratives, l'apprentissage est possible et même parfois crucial. Haspeslagh et Farquhar (1994) soulignent de même l'importance des phénomènes d'apprentissage, même au cœur de fusions-acquisitions horizontales. Nous essaierons de montrer dans notre travail empirique quelles compétences peuvent être transférées et partagées et selon quelles modalités.

Quant à l'autre bout du spectre, le rapprochement avec des entreprises exerçant une activité totalement différente et les opérations d'équilibrage du portefeuille d'activités n'apparaissent pas comme des configurations très favorables à l'apprentissage mais elles permettent le transfert de compétences managériales, telles que la capacité à organiser un contrôle de gestion performant, à gérer les ressources humaines, à faire de la planification stratégique, à mettre sur pied des montages financiers complexes ou à analyser des marchés. Il est donc possible, selon cette perspective, d'acquérir une autre logique de management (Bettis et Prahalad, 1986).

Vicari (1994) comprend lui aussi les fusions-acquisitions comme des étapes importantes du processus d'apprentissage des entreprises. L'important est alors de mettre en place des dispositifs opérationnels facilitant l'apprentissage et son exploitation, l'intégration organisationnelle constituant un de ces moyens. Pour cet auteur, la décision même de faire une fusion-acquisition constitue déjà le signe que l'entreprise a conscience qu'il lui est nécessaire d'opérer un mouvement stratégique significatif et elle peut être assimilée à une première étape du processus d'apprentissage.

Cependant, selon Vicari (1994), toutes les fusions acquisitions n'ont pas pour objectif l'apprentissage au même degré. Il faut distinguer les rapprochements de type "R" visant à la restructuration des opérations de type "L" plus directement orientées vers l'apprentissage :



Adapté de Vicari (1994)

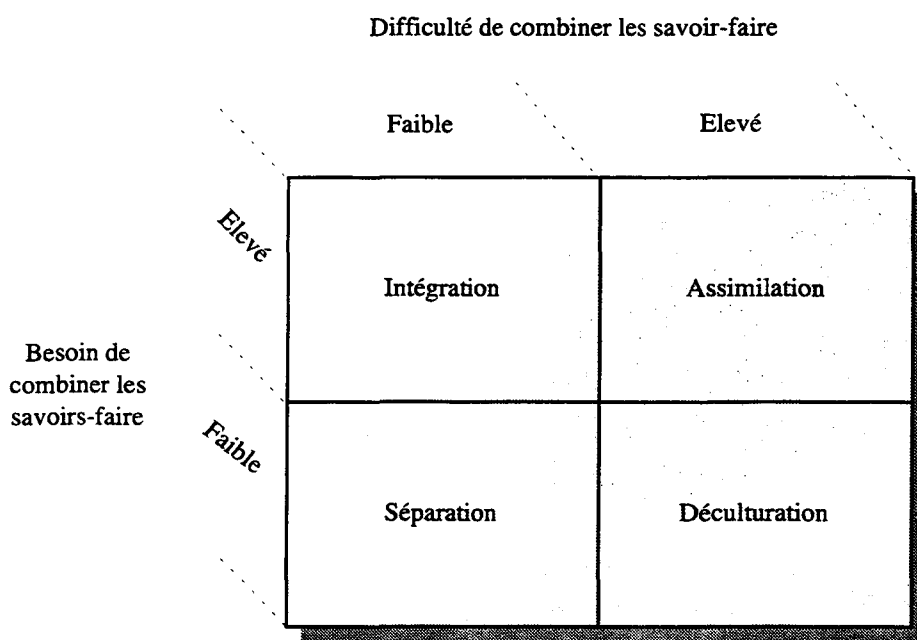
Figure 17 : Intégration et combinaison des connaissances

- les fusions-acquisitions de type "R" (comme restructuration) visent à renforcer la position concurrentielle d'une entreprise en élargissant son marché géographique, sa gamme de produits, sa part de marché ou son pouvoir de marché. Ce type de rapprochement ne vise pas en priorité l'apprentissage mais il permet cependant d'acquérir des connaissances et des savoir-faire qui peuvent enrichir le portefeuille de compétences de l'entreprise. L'apprentissage naît alors des rapprochements opérationnels et des intégrations des savoir-faire.

- les fusions-acquisitions de type "L" (comme "learning") constituent des expérimentations et s'inscrivent plus ouvertement dans une logique d'apprentissage. Dans cette configuration, l'objectif est d'expérimenter de nouvelles technologies, de nouveaux marchés, de nouveaux

projets. L'entreprise travaille alors à sa frontière et explore des territoires peu connus ou mal maîtrisés. Vicari (1994) rapproche ce type d'opérations des alliances d'exploration ou d'apprentissage telles qu'on pu les étudier Doz (1998), Hamel (1991) ou Ingham (1994).

A partir de ces analyses, Vicari (1994) propose de classer les fusions-acquisitions en fonction de la nécessité d'établir des interconnexions fortes entre les savoir-faire et la difficulté de cette intégration. Celle-ci résulte généralement des différences culturelles et des écarts dans les styles de management. L'apprentissage exige donc de trouver le bon équilibre entre une intégration trop étroite, destructrice, et un rapprochement trop lâche, exploitant insuffisamment le savoir-faire de l'entreprise.



Adapté de Vicari (1994)

Figure 18 : Modes de rapprochement et combinaison des savoir-faire

2.1) Les obstacles à l'apprentissage

Bien sûr, l'apprentissage peut se heurter à de nombreux obstacles tels que la pression opérationnelle, la difficulté à prendre du temps pour analyser le processus de rapprochement, les luttes de pouvoir ou tout simplement l'inattention ou le manque d'intérêt pour l'apprentissage. De plus, le transfert de compétences n'est pas toujours aisé puisque les savoir-faire sont souvent liés à un contexte organisationnel particulier et il est difficile de les transposer dans un autre contexte.

Pour surmonter ces obstacles, Haspeslagh et Jemison (1991) reprennent les analyses de Cyert et March (1963) et de Galbraith (1977) et soulignent que l'excès de ressources (financières, matérielles, temporelles ...) facilite l'intégration en permettant de réduire les conflits et de compenser la surcharge de travail. Malheureusement, comme l'ont montré Schweiger et Walsh, (1990), les fusions-acquisitions se traduisent souvent par une réduction des ressources et par une pression accrue.

Haspeslagh et Jemison (1991) insistent aussi sur la nécessité de créer une "atmosphère" favorisant le transfert de compétences. L'apprentissage doit être anticipé et finalisé. Se préparer à l'apprentissage implique donc une posture mentale et organisationnelle d'ouverture. L'entreprise doit être prête à accepter des connaissances et des compétences nouvelles. Corrélativement des incitations en tout genre doivent encourager les membres des entreprises à apprendre et à collaborer avec le partenaire. Par ailleurs, l'apprentissage doit être étayé par une connaissance du contexte la plus précise possible. Et cette connaissance ne doit pas se réduire à des données techniques ou financières mais aussi prendre en compte l'histoire et la culture de l'entreprise, surtout si les compétences sont difficiles à formaliser. Enfin, l'apprentissage n'est pas possible sans une compréhension et une confiance mutuelles qui permettront de travailler ensemble (Deiser, 1994).

Haspeslagh et Jemison (1991) sont donc conscients des difficultés inhérentes au processus d'intégration. Le rapprochement organisationnel et la suppression des frontières entre les entreprises impliquent, de plus, des coûts de coordination et d'intégration élevés qui peuvent être supérieurs aux bénéfices apportés par l'apprentissage visé. C'est pourquoi, les deux auteurs précisent que l'intégration organisationnelle ne constitue pas le seul moyen d'apprentissage. Celui-ci peut passer par des mécanismes plus doux, conservant la singularité des entreprises, préservant les compétences d'une possible destruction dans le processus d'intégration et facilitant le transfert d'une entité à l'autre. D'où l'importance des structures interfacielles et des "gate keepers" qui organisent à la fois le maintien des différences organisationnelles et le flux de compétences entre les entreprises. Ces structures peuvent être des individus aux qualités relationnelles reconnues ou des équipes transversales qui contribuent à une meilleure porosité de la "membrane inter-organisationnelle".

Vicari (1994) s'accorde avec Haspeslagh et Jemison (1991) pour poser que les fusions-acquisitions de type "L" n'impliquent pas un fort degré d'intégration. Selon lui, l'apprentissage passe par la préservation de la différence, par le maintien de la spécificité de

l'objet d'apprentissage. L'entreprise doit donc garder une certaine autonomie. L'important est plutôt de bien gérer les interfaces entre les deux entreprises et de piloter les transferts de connaissances puis d'adapter ces dernières à l'entreprise. Ce type d'opération qui permet d'apprendre un métier, un marché une technologie, un processus de production peut constituer le prélude à des mouvements stratégiques plus importants. On peut donc rapprocher les fusions-acquisitions de type "L" de ce que Haspeslagh et Jemison (1991) désignent par fusions-acquisitions d'exploration.

3) L'apprentissage culturel dans les fusions-acquisitions

L'apport de compétences, de technologies, de nouveaux marchés, de nouveaux processus de production, de nouvelles structures et de nouvelles procédures ne constitue pas la seule dimension de l'apprentissage dans les fusions-acquisitions. Ainsi David et Singh (1994) considèrent les fusions-acquisitions comme des occasions d'acquérir de nouveaux comportements et de nouvelles manières d'appréhender l'environnement. Nahavandi et Malekzadeh (1994) estiment que l'apprentissage culturel constitue un enjeu important des fusions-acquisitions. Deiser (1994) estime lui que les différences organisationnelles et culturelles constituent une source d'enrichissement pour la nouvelle entité et que bien savoir les exploiter constitue un objectif éminemment stratégique. Enfin, Haspeslagh et Jemison (1991) soulignent l'importance des interactions informelles et de la socialisation, qui, bien que ne portant pas en elles-mêmes beaucoup de compétences tangibles, constituent des moyens facilitant le transfert et permettant de créer une atmosphère favorable à l'apprentissage. Ainsi, les "interactions symboliques" permettent de partager des informations sur les croyances, les valeurs, les comportements et les pratiques réelles.

Soulignons qu'un apprentissage orienté principalement vers des compétences, des connaissances et des savoir-faire précis et relativement explicites ne peut faire l'économie de sa dimension sociale. Par exemple, la recherche et développement repose sur des processus organisationnels complexes faisant intervenir des mécanismes de coordinations entre des équipes et des services fonctionnels différents. De même, la gestion de la production requiert une étroite coordination avec les services marketing, commerciaux ou avec la recherche et développement. Hayes, Wheelwright et Clark (1988) ont par exemple montré que la qualité d'un service de production de repose pas seulement sur des connaissances techniques mais aussi sur une organisation informelle et sur les relations de travail construites sur le long terme par les ingénieurs de production avec les autres

services. Notre propos est donc bien de mettre ici en avant la dimension sociale de tout apprentissage dans un contexte de fusion-acquisition.

4) Les différences organisationnelles et culturelles : obstacles ou déclencheurs d'apprentissage ?

Buono et Bowditch (1989) soulignent avec force que les différences organisationnelles et culturelles peuvent mener à une rivalité, une compétition et des conflits entre les entreprises. Mais, selon Deiser (1994), les différences peuvent aussi être fécondes. Elles constituent une occasion d'apprentissage et le processus d'intégration doit s'appuyer sur elles sans chercher à les réduire. Même dans le cas d'un écart de taille important, l'acquéreur ne doit pas, selon Deiser (1994), imposer ses normes et ses valeurs mais au contraire profiter des particularités de l'acquis. Et même lorsque le profil stratégique des entreprises est comparable, les différences culturelles peuvent donner lieu à un apprentissage véritable. David et Singh (1994) ont ainsi étudié la fusion entre les banques Amro et ABN. La fusion-acquisition était horizontale mais malgré la proximité des métiers, la distance organisationnelle et culturelle était telle que l'intégration a permis des processus d'apprentissage. Ainsi alors que la culture d'Amro était assez informelle, agressive et tournée vers le marché domestique, celle d'ABN était plutôt formelle, assez conservatrice mais plus tournée vers l'international. Ces différentes dimensions se sont combinées plutôt positivement, selon les deux auteurs.

Certes, dans le cas d'un fort besoin d'intégration, les différences organisationnelles et culturelles peuvent être comprises comme des parasites ou des menaces ralentissant sur le processus de rapprochement. Mais elles peuvent aussi servir la nouvelle entité. En effet, une fusion-acquisition donne lieu à la création d'un nouveau système social résultant de l'interaction organisationnelle et culturelle des deux partenaires. Chaque entreprise apporte son corpus de procédures, ses systèmes de management, sa vision stratégique, ses caractéristiques culturelles et la nouvelle entité doit s'efforcer de faire cohabiter, d'ajuster ces différences pour construire un nouvel ensemble enrichi des qualités des deux premiers. L'intégration elle-même constitue donc une source de synergie qualitative reposant sur des phénomènes complexes de socialisation mutuelle et d'inter-compréhension. Bien sûr, le risque est grand de ne pouvoir mettre en phase les deux "paradigmes" (Johnson, 1988), les deux systèmes interprétatifs. S'il est relativement facile d'aligner les systèmes, les

procédures, les outils, en revanche les différences culturelles sont plus difficiles à exploiter. Ainsi, pour David et Singh (1994), il est relativement aisé d'apprendre des données explicites alors qu'il est plus difficile d'appréhender des comportements, des pratiques, des routines. Pour ces auteurs, la culture comporte une part d'implicite qu'il est difficile de connaître si ce n'est par un long travail en commun. Et des entreprises peuvent échanger leurs savoirs et leurs outils mais en rester à une incompréhension culturelle qui peut finalement causer l'échec de la fusion-acquisition.

Nous suggérons donc ici que l'intégration signifie une remise en cause des cadres de référence des deux entreprises et que ce changement peut être vécu comme une crise destructrice. Mais il peut aussi représenter une occasion d'amélioration reposant sur un dialogue entre les deux systèmes. La rencontre est certes d'abord une confrontation, voire un affrontement (Deiser, 1994) mais, bien organisée et bien régulée, elle peut se métamorphoser en processus d'apprentissage inter-organisationnel et inter-culturel. Ce dialogue inter-organisationnel, compris comme un échange symétrique dans lequel chacun est gagnant, constitue, selon Von Krogh (1994), l'occasion de donner du sens à la nouvelle entité. Deiser (1994) est conscient des difficultés que pourrait soulever cet "angélisme dialogique". C'est pourquoi, du côté théorique, il en appelle aux travaux d'Habermas sur les processus de communication et du côté plus managérial et pratique, il s'efforce de définir les conditions d'une bonne entente entre les partenaires. Dans le même ordre d'idées, Haspelslagh et Jemison (1991) ainsi que Haspelslagh et Farquhar (1994) soulignent la nécessité d'une atmosphère de confiance et d'ouverture permettant une compréhension réciproque. Nous essaierons de développer cette approche lorsque nous aborderons notre étude de cas. Il est, dès à présent, intéressant de noter que les auteurs pré-cités font du dialogue ou de l'atmosphère de confiance entre les partenaires une des conditions essentielles de l'apprentissage inter-culturel mais aussi d'une bonne transmission de savoir-faire et de données explicites, de méthodes de management ou de fonctionnement d'outils informatiques, comptables ou techniques.

Selon Deiser (1994), cette confiance peut se construire graduellement grâce au travail en petites équipes. C'est une situation idéale pour faciliter la compréhension mutuelle et partager les représentations. Les perspectives peuvent alors être relativisées et ajustées. Les structures provisoires transversales mises en place lors du processus de fusion constituent un lieu d'apprentissage culturel où peuvent s'échanger les idées et où la socialisation et la

confiance peuvent commencer à émerger (Marks et Mirvis,1998). C'est donc au travers de ce processus de socialisation qu'une histoire et une culture communes peuvent s'élaborer graduellement et que l'opposition "Eux-Nous" peut laisser la place à la constitution progressive d'un "Nous" commun (Weick, 1995). Mais bien sûr, le travail réalisé dans les équipes transversales doit ensuite être confirmé et être exploité lors de l'intégration opérationnelle définitive et du démarrage de la nouvelle entité. Or, comme le remarquent Bueno et Bowditch (1989), la pression opérationnelle conduit souvent à abandonner toute la démarche organisée initialement prévue. L'adaptation inter-culturelle se réalise alors de façon quasi-automatique, sans être pilotée ou corrigée, pour le meilleur parfois, pour le pire assez souvent.

5) L'apprentissage du management des fusions-acquisitions

Il existe aussi un apprentissage reposant sur la répétition des opérations de fusions-acquisitions. Cette répétition permet, par exemple, un repérage de cible plus efficace et plus rapide, de mieux maîtriser la phase de négociation et de surmonter les principaux obstacles dans la mise en œuvre. La répétition permet donc d'éliminer progressivement les erreurs à condition, bien sûr, de faire ce que Haspeslagh et Jemison (1991) appellent des analyses "*post mortem*", c'est-à-dire de tirer les leçons de chaque opération, d'identifier les causes des succès et des échecs.

Cependant, cet apprentissage, facile à concevoir, est difficile à organiser. Il est par exemple ardu d'accumuler des connaissances en raison du nombre assez peu élevé de fusions-acquisitions que peut connaître une entreprise dans un laps de temps assez court. De plus, la rotation des managers ne facilite pas cet apprentissage. Mais, comme le remarque Zollo (1996), ce sont surtout le caractère singulier de chaque opération et la variété des motifs d'acquisition qui limitent l'apprentissage. Il est cependant possible, selon Haspeslagh et Jemison (1991), de consolider les apprentissages individuels des managers et de construire des guides permettant d'éviter certains gros écueils. Certaines entreprises, comme Electrolux par exemple, construisent même des guides d'acquisition et d'intégration et repèrent des situations types facilitant les rapprochements concrets. On peut donc dire qu'il est possible d'accumuler des connaissances sur les processus d'intégration, de les formaliser et même de les routiniser et ainsi d'améliorer les performances des opérations (Zollo, 1996).

Conclusion

Dans cette partie, nous avons tenté de dépasser la seule approche stratégique des fusions-acquisitions en nous concentrant la phase de mise en œuvre. Celle-ci s'avère, en effet, déterminante dans le succès des fusions-acquisitions. Il est donc nécessaire de porter une grande attention aux modes de rapprochement et d'intégration ainsi qu'à la gestion de la période post-acquisition (Desreumaux, 1993). De nombreux types d'intégration peuvent être distingués. Nous avons essayé de mentionner les principaux. Ceux-ci sont fonction des objectifs stratégiques mais aussi des particularités organisationnelles et culturelles des entreprises impliquées. Il est donc nécessaire de bien évaluer les différences entre les entreprises afin de repérer les facteurs de différenciation et ceux facilitant l'intégration. Les spécificités organisationnelles et culturelles sont certes sources de difficultés mais bien gérées, elles peuvent enrichir la nouvelle entité et élargir son spectre de compétences. Si le succès d'une fusion-acquisition repose sur une bonne analyse et un bon management des différences organisationnelles et culturelles, il est aussi indispensable de porter une grande attention à la conduite du processus lui-même. Celui-ci possède sa dynamique, ses exigences et ses outils qu'il convient d'adapter au type d'intégration envisagé.

Au-delà des problèmes de gestion de l'intégration, il est apparu, à l'issue de cette revue de littérature que les fusions-acquisitions constituent une occasion d'apprentissage et d'intégration de compétences nouvelles. Cet apprentissage n'a pas nécessairement lieu dans les fusions-acquisitions de diversification reliée même si elles en sont le lieu privilégié. Il peut en particulier se produire dans des fusions-acquisitions horizontales.

Cet apprentissage peut être de nature stratégique, organisationnelle et culturelle. Il peut porter sur des produits, des technologies, des processus de productions mais aussi sur des procédures, des pratiques, des modes de management, des comportements, des traits culturels, des représentations et des modes de penser. Une fusion-acquisition peut donc être conçue comme une "crise" ouvrant la voie à des changements organisationnels profonds et à des processus d'apprentissage multiples qui peuvent se traduire par des échanges et des combinaisons de compétences. Les différences organisationnelles et culturelles représentent alors des déclencheurs d'apprentissage qu'il convient d'exploiter. C'est ce que nous allons tenter d'illustrer dans la suite de ce travail.

C) ORIENTATIONS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

A partir de la revue de littérature effectuée et d'entretiens pilotes menées dans plusieurs entreprises ayant réalisé des fusions-acquisitions, nous soutenons dans ce travail que les fusions-acquisitions constituent pour les entreprises des moyens d'apprendre et de transférer ou de partager des compétences. L'apprentissage sera alors fondé moins sur la répétition que sur l'interaction entre deux organisations. Il sera compris comme acquisition ou renforcement de compétences.

Nous avons vu que l'apprentissage reposait souvent sur la comparaison et le décalage entre une situation présente et une autre passée ou entre des résultats effectifs et des prévisions de résultats. Dans notre approche, le processus d'apprentissage est remplacé par une comparaison entre deux présents organisationnels, entre deux systèmes organisationnels en contact dans la fusion. Dans ce cas, l'apprentissage débute par la prise de conscience d'une différence, d'un écart entre des répertoires de compétences, de procédures et de pratiques et l'intégration consistera ou bien à effacer cet écart ou au contraire à l'exploiter. L'apprentissage reposera donc sur la comparaison et l'évaluation des différences organisationnelles.

Nous avons vu que, pour beaucoup d'auteurs, l'apprentissage naît d'une tension ou d'un écart, le plus connu étant le décalage entre les performances anticipées et les performances réalisées (Argyris et Schön, 1978). Rappelons de plus que, pour Dodgson (1993), la contradiction est à la source de l'apprentissage qui constitue le moyen de la résoudre. De même, pour March (1991), l'apprentissage est par essence conflictuel puisqu'il oppose un savoir existant qui a fait ses preuves à un savoir nouveau, déstabilisateur et source de remise en cause. Nous considérerons donc que la fusion-acquisition constitue un événement fort, une cause de changement organisationnel majeur, au moins pour l'un des deux partenaires et éventuellement pour les deux si l'intégration implique des changements dans les systèmes des deux entreprises concernées. Elle constitue même une "crise" organisationnelle dans la mesure où, dans ce genre d'opération, on sort du fonctionnement normal de l'organisation pour entrer dans une période d'instabilité. La fusion-acquisition introduit en effet de la perturbation, de l'inconfort dans l'organisation. Elle est l'occasion d'une mise à l'épreuve des théories d'action et des connaissances en vigueur qui peut être radicale et donner naissance à une entité nouvelle, profondément remaniée dans ses fonctionnements et dans sa logique managériale et stratégique.

L'apprentissage sera donc fondé sur l'interaction entre les différences stratégiques, organisationnelles et culturelles.

Avec la fusion, chaque entreprise sera à la fois sujet et objet d'apprentissage, ce qui est une configuration intéressante. Par ailleurs, même si l'apprentissage ne constitue pas la motivation première de l'opération il sera nécessaire dans la mesure où il faudra résoudre, réguler, organiser l'interaction de deux systèmes stratégiques, organisationnels et culturels.

Comme nous l'avons déjà précisé, nous entendons étudier un rapprochement entre deux entreprises situées dans le même secteur d'activité et appartenant au même groupe industriel. On pourrait objecter que cela représente autant d'obstacles à un apprentissage véritable et cela d'autant plus que l'objectif avoué et proclamé de l'opération était d'augmenter la taille de la nouvelle entité, d'accroître son pouvoir de marché, en particulier au niveau des clients distributeurs. Nous verrons pourtant que la proximité des activités a été compensée par l'amplitude l'intégration. En effet, dans le cas d'une fusion-acquisition horizontale, les spectres des compétences combinées, partagées est grand. L'interaction se fait à de nombreux niveaux et concerne de nombreuses fonctions et tout cela constitue autant d'occasions de percevoir les variétés dans les processus et dans les objets d'apprentissage. Ainsi, les processus seront différents tout comme les compétences seront de nature variée. Par ailleurs, l'appartenance au même Groupe industriel pourrait constituer un facteur de nivellement de l'apprentissage dans la mesure où les écarts et les différences organisationnelles seront faibles. Mais comme le précise Valérian (1992), une fusion entre deux filiales d'un même groupe représente aussi un cas intéressant dans la mesure où les rapprochements seront plus complets et moins conflictuels. De plus, nous verrons que les deux entreprises présentaient au moment de la fusion des histoires, des fonctionnements, des comportements culturels très différents. Et si leur présence au sein du groupe BSN aura effectivement entraîné certains alignements, les spécificités des entreprises auront été grandement préservées. L'écart restant justifiera en tout cas l'existence de processus d'apprentissage. ils seront facilités par la démarche utilisée dans le rapprochement, démarche fondée sur un apprentissage mutuel.

A partir de la revue de littérature, il nous a donc semblé intéressant d'étudier les processus d'apprentissage organisationnel à l'occasion d'opérations de fusions-acquisitions. Il y a, en effet, convergence entre l'apprentissage compris comme acquisition et transformation de

compétences et les fusions-acquisitions comme moyens d'accéder à des ressources ou des compétences.

Exposons donc les lignes directrices de notre projet de recherche :

L'apprentissage comme transfert ou comme partage de compétences

La fusion-acquisition comme occasion et moyen d'apprentissage

Les différences stratégiques, organisationnelles et culturelles comme source d'apprentissage

La fusion comme donnant lieu à des processus d'apprentissage multiples

Des processus d'apprentissage portant sur objets variés et de nature différente

La fusion comme occasion d'un apprentissage à la fois organisationnel et stratégique

Ces grandes lignes directrices structuraient notre projet de recherche. Il convenait cependant de les tester auprès de managers ayant été impliqués dans des opérations de fusions-acquisitions. C'est pourquoi, nous avons estimé nécessaire de réaliser des études pilotes nous permettant de mieux préciser notre recherche.

CHAPITRE II

ETUDES DE CAS PILOTES

CHAPITRE II

ETUDES DE CAS PILOTES

Introduction

I) Les thèmes abordés lors des entretiens

II) Les cas étudiés

- 1) Cas Steelcase-Strafor-Facom
 - 1.1) Steelcase-Strafor
 - 2.1) Deux acquisitions de Facom : Britool et Usag
 - 2.1.1) *Britool*
 - 2.1.2) *USAG*
- 2) Cas Matra Marconi Space
- 3) Cas Saint-Gobain -Norton
- 4) Cas Accor
 - 4.1) Partage et diffusion de compétences
- 5) Lafarge-Coppée
- 6) Cas Bull
- 7) Cas Schlumberger
 - 7.1) La formalisation des connaissances
- 8) Cas Péchiney
 - 8.1) Politique de management des acquisitions
 - 8.2) L'acquisition d'American National Can
 - 8.3) La formalisation des savoir-faire
- 9) Cas Shell Chimie
- 10) Cas Alsacienne-Belin

III) Leçons des entretiens pilotes

Introduction

Il nous a paru indispensable de tester les idées de recherche issues de la revue de littérature auprès de managers ayant été impliqués dans des processus de fusions-acquisitions. Cette confrontation empirique devait nous permettre de corriger ou d'infléchir notre approche théorique, de l'enrichir. Il était en effet indispensable de recueillir l'avis des managers sur les phénomènes d'apprentissage organisationnel et de partage de compétences à l'occasion des fusions-acquisitions. Ce n'était qu'à l'issue de ce processus que la problématique et les lignes de recherche pourraient être détaillées. Nous avons donc identifié certaines entreprises qui avaient été impliquées dans des fusions-acquisitions et nous avons entrepris de réaliser de petites études pilotes. Ces dernières devaient aussi nous aider à trouver un terrain de recherche suffisamment ample et consistant.

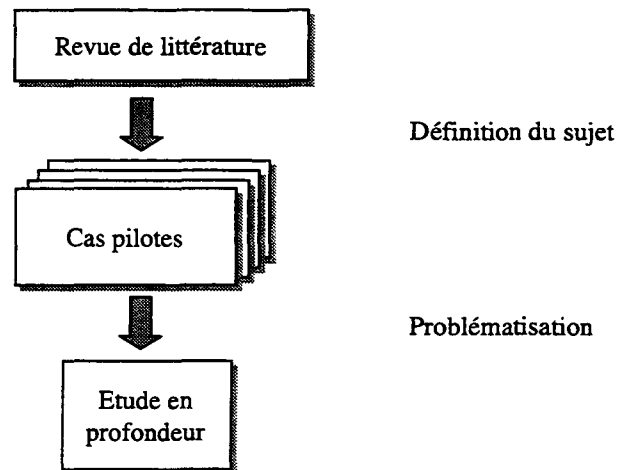


Figure 19 : Plan de travail

Nous proposons donc ici quelques opérations réalisées au sein entreprises suivantes :

- Steelcase – Strafor
- Facom
- Matra Marconi Space
- Saint Gobain
- Lafarge Coppée
- Bull
- Schlumberger
- Péchiney
- Accor
- Belin

Après avoir sélectionné les entreprises, nous avons contacté ou bien des directeurs généraux ou bien des responsables de la stratégie ou bien des responsables de la recherche lorsqu'il s'agissait de grands groupes. Les entreprises contactées étaient généralement importantes, plutôt situées dans l'industrie que dans les services. Nous avons procédé à plusieurs entretiens lorsque les cas rencontrés nous semblaient intéressants et susceptibles de pouvoir accueillir notre recherche. C'est en particulier le cas de Facom, de Matra Marconi Space et bien sûr de la branche Biscuits de BSN avec la fusion entre Belin et L'Alsacienne, opération qui a finalement constitué notre terrain de recherche.

Notons que les entretiens nous ont d'abord permis de percevoir que l'apprentissage organisationnel est une notion assez spécifique au monde académique et qu'elle notion ne signifie pas nécessairement grand chose pour les managers et cela même si les entreprises peuvent recourir à divers processus d'apprentissage. Nous avons donc dû nous livrer à un travail d'explicitation de notre question de recherche et, en particulier, trouver des synonymes ou des paraphrases traduisant l'idée d'apprentissage organisationnel.

De plus, la plupart de nos interlocuteurs disposaient d'un résumé de notre projet de recherche et d'une liste des principales notions que nous souhaitions aborder lors de l'entretien.

I) Les thèmes abordés lors des entretiens

A partir de la revue de littérature sur l'apprentissage organisationnel et sur les fusions-acquisitions, nous avons construit un questionnaire présenté ci-dessous. Signalons que, lors des entretiens, nous n'avons jamais pu aborder l'intégralité des thèmes envisagés, en raison de leur grand nombre mais aussi par volonté de ne pas imposer un cadre d'entretien trop rigide à notre interlocuteur. De plus, il était difficile à nos interlocuteurs d'avoir une réponse à toutes nos questions soit par ignorance soit par souci de confidentialité.

Par ailleurs, mentionnons que ce questionnaire nous a ensuite resservi lors de l'étude de la fusion entre Belin et L'Alsacienne, moyennant quelques adaptations et l'approfondissement de certains thèmes.

Portée stratégique de la fusion-acquisition

- objectifs de la fusion-acquisition et avantages attendus ?
- la notion d'écart de compétences entre acquis et acquéreur était-elle retenue ?
- compétences distinctives de l'acquis ?
- compétences distinctives de l'acquéreur ?
- forces et faiblesses de l'acquéreur et de l'acquis dans les principales fonction
 - achats
 - R & D
 - technologie produit et process
 - production
 - logistique
 - marketing
 - commercial
 - finance, contrôle de gestion ...
 - ressources humaines
- autonomie de l'acquis après la fusion-acquisition ?
- quelles activités ou quelles fonctions ont-elles subi un rapprochement opérationnel ?
- quelles activités ou quelles fonctions ont été laissées relativement autonomes ?
- le rapprochement a-t-il permis d'accroître la maîtrise du métier principal ou d'acquérir un métier nouveau ?
- l'opération a-t-elle permis d'améliorer la position concurrentielle du nouvel ensemble ?
 - par partage de ressources
 - par accroissement de la taille et du pouvoir de marché
 - par transfert ou partage de compétences (fonctionnelles ou managériales)
- le rapprochement a-t-il donné lieu à des modifications structurelles ou culturelles ?
- délais fixés pour atteindre les objectifs ?
- quels ont été les coûts principaux entraînés par le rapprochement ?
 - coûts de restructuration
 - conflits avec les clients ou les fournisseurs
 - dégradation d'image

Tableau 4 : Thèmes abordés lors des entretiens pilotes (1)

Mise en œuvre du rapprochement et apprentissage

- comment le personnel (top management, employés) de l'acquis et de l'acquéreur ont-ils perçu le rapprochement ?
- quels étaient les obstacles attendus ? A t'on identifié des zones de risque pouvant entraîner l'échec de l'opération ?
- quelles étaient les fonctions critiques à rapprocher en priorité ?
- pour chacune des fonctions, quelle était la nécessité de travailler étroitement ensemble ?
- quel a été le rythme de l'intégration ?
- comment a été géré le rapprochement ? (groupe de projet, équipe de consultants ...)
- degré d'implication de la direction générale et du top management dans l'intégration ?
- quels étaient les critères de suivi de l'intégration ?
- comment qualifier la culture et le style de management de l'acquis et de l'acquéreur ?
- dans le rapprochement, fallait-il préserver la culture de l'acquis ou de l'acquéreur ?
- apports de l'acquis à l'acquéreur et apports de l'acquéreur à l'acquis ?
 - structure de l'organisation
 - innovation, lancement de nouveaux produits
 - achats
 - systèmes de production
 - marketing
 - ventes
 - informatique
 - finance, contrôle de gestion
 - gestion des ressources humaines
 - qualification du personnel
 - compétences générales en management
 - relations avec les clients et les fournisseurs
- l'acquéreur a t'il procédé à un audit de ses compétences manquantes ?
- nature des compétences transférées ou partagées
 - savoir-faire amont (traitement des matières premières, fabrication d'outils ...)
 - savoir-faire de process
 - savoir-faire de gestion industrielle, commerciale, managériale ...)
- degré de formalisation des compétences
- les compétences transférées ou partagées ont-elles été transformées grâce à la mise en commun ?
- quels ont été les processus d'apprentissage et pour quelles compétences ? (formation, échanges de personnel, séminaires communs, équipes mixtes ...)
- dans le rapprochement, y a t'il eu volonté délibérée d'apprentissage ou seulement apprentissage occasionnel ?
- que cherchait-on à apprendre ?
- y a t'il eu apprentissage émergent ?
- y a t'il eu apprentissage rétrospectif ?
- quel a été le sens de l'apprentissage ?
- y a t'il eu des phénomènes de désapprentissage et sur quels objets ?
- y a t'il eu des obstacles au partage et au transfert de compétences ? Lesquels ?
 - résistances politiques et luttes de pouvoir
 - coûts
 - mauvaise gestion de l'intégration
 - caractère idiosyncratique des compétences
 - manque de formalisation des compétences
 - syndrome NIH
 - hostilité culturelle
- quels étaient les leviers d'apprentissage ?

Tableau 5 : Thèmes abordés lors des entretiens pilotes (2)

Autant de questions sur lesquelles il nous semblait important d'avoir quelques éclaircissements afin de pouvoir infléchir notre problématique et d'adapter notre méthode de recherche.

Nous nous proposons donc de présenter les différentes entreprises rencontrées. Bien sûr, nous ne donnerons ici assez peu d'informations contextuelles et nous nous concentrerons sur les informations ayant une relation directe avec notre sujet de recherche.

II) Les cas étudiés

1) Cas SteelCase-Strafor-Facom

Nos entretiens dans cette entreprise nous ont permis d'aborder la politique d'acquisition effectuée par Strafor dans le domaine du matériel de bureau ainsi que les acquisitions réalisées par Facom dans le domaine de l'outillage. Nous n'analyserons pas l'acquisition de Facom par Strafor puisque c'était une opération de nature conglomerale qui visait à rééquilibrer le portefeuille d'activités et qui minimisait les contacts entre les deux entreprises et donc les possibilités d'apprentissage mutuel. Répondant à des objectifs d'abord financiers, ce rapprochement n'a donc pas donné lieu à l'exploitation de synergies.

Nous accorderons en revanche plus d'attention aux opérations réalisées par Facom. Nous souhaitons aussi retenir quelques points spécifiques dans la politique d'acquisitions de Steecase-Strafor.

1.1) Steelcase-Strafor

Cette entreprise spécialisée dans le matériel de bureaux et dans l'aménagement de l'espace de travail tertiaire a effectué plusieurs acquisitions en Angleterre et en Espagne.

La démarche d'apprentissage organisationnel et d'acquisition de compétences ne se posait pas vraiment dans ces opérations. Ce qui était visé en premier lieu était la couverture présence géographique et l'acquisition de parts de marché avec éventuellement l'extension de la gamme de produits.

Cependant, même si ces acquisitions étaient de nature horizontale, il existait des problématiques d'apprentissage. Celle-ci naissaient indirectement des exigences de rationalisation de l'outil et des procédés de production. Les objectifs de rationalisation et la recherche d'économies d'échelle ou de partage des coûts impliquaient en effet un contact et

un travail en commun entre les équipes de l'acquéreur et de l'acquis. Cela concernait essentiellement la production et la logistique mais aussi le marketing puisqu'il fallait rationaliser l'offre, lancer et développer de nouvelles gammes. Il s'agissait alors d'établir les points communs entre les marchés et les clients ou au contraire de repérer les spécificités de certains marchés. Cette interaction a parfois été fructueuse : elle a permis de découvrir de nouvelles idées et d'innover dans les gammes de produits et les techniques de communication.

L'apprentissage au niveau de la production et de la gestion prenait moins la forme d'un partage que d'une diffusion de compétences et cela essentiellement de l'acquéreur vers l'acquis. La qualité et le niveau de performance atteint par Steelcase-starfor ainsi que la taille de l'entreprise permettaient en effet de diffuser des changements et des améliorations chez l'entreprise acquise. L'apprentissage avait donc d'abord lieu chez l'acquis et il prenait la forme d'une rationalisation et d'une refonte des processus. Il s'agissait de travailler sur la structure et l'organisation. Cela ne se traduisait pas nécessairement par des transferts de managers ou une confrontation systématique des points forts et des points faibles des fonctions de l'acquis et de l'acquéreur. Cependant, si on pouvait parler d'un certain impérialisme de la part de Steelcase-Strafor, il faut mentionner que Steelcase-Strafor s'est aussi efforcé de développer un processus interactif et d'associer les managers locaux. La collaboration se développait aussi dans le domaine de la qualité de service, Steelcase-Strafor apportant ses procédures, les managers de l'acquis se chargeant ensuite de les adapter aux spécificités locales.

Selon notre interlocuteur, l'acquis était souvent demandeur de changements en raison du niveau de performance et du niveau de qualité reconnus à Steelcase-Strafor. L'acquisition était donc considérée comme un moyen de développement et comme une occasion d'enrichir les compétences existantes et cela en dépit des différences culturelles parfois non négligeables.

1.2) Deux acquisitions de Facom : Britool et Usag

1.2.1) Britool

Facom était une entreprise spécialisée dans la production d'outillage destiné principalement à l'assemblage et au désassemblage de pièces mécaniques. Sa production s'était développée en fonction des besoins des professionnels tels que les industries mécaniques, les fabricants et réparateurs d'automobiles, les plombiers, les électriciens, les électroniciens...

Globalement, l'outillage à main représentait au moment de l'entretien 85 % des ventes et les équipements de garages (appareils de contrôle des trains arrière et avant des automobiles, équilibrage des roues...) environ 15 %. Le marché des particuliers représentait encore un faible volume.

Facom était alors le troisième fabricant d'outillage après les américains Stanley Works (division outillage à main) et Snapp on Tools, cette dernière produisant des outils de haute qualité et surtout présente aux Etats-Unis et en Grande Bretagne. Facom réalisait en 1989, un chiffre d'affaires de 2 milliards de Francs. Le marché en France était assez fragmenté et regroupait une centaine de PME dont 10 % assuraient 80 % de la production. Facom y était leader avec une part de marché frôlant les 40 %.

L'acquisition de Britool a été réalisée en 1990 et a permis à Facom de prendre pied sur le marché britannique.

Britool était l'un des leaders de l'outillage à main en Grande Bretagne et, avec un chiffre d'affaires supérieur à 90 millions de Francs, détenait une part de marché de l'ordre de 30 % mais avec une gamme de produits assez étroite que Facom se proposait d'élargir. Les produits Britool bénéficiaient d'une image de qualité mais l'entreprise connaissait des difficultés et un mauvais taux de service.

Même si les gammes ne se recouvraient pas exactement, l'acquisition était de nature horizontale et visait à acquérir de la part de marché. Il s'agissait d'abord de racheter la marque et les actifs de l'entreprise. L'apprentissage ne constituait donc pas un objectif. Pourtant l'analyse de Britool et les nombreux problèmes organisationnels mis en évidence ont rendu nécessaire une profonde restructuration de l'entreprise anglaise. Il est apparu que les différences entre les deux entreprises étaient non négligeables et qu'il importait de corriger cet écart en ramenant Britool aux normes de Facom. Il y a donc eu changement, adaptation et cela a pu prendre la forme d'un apprentissage pour le management de Britool. Le transfert de compétences s'orientait donc là encore de l'acquéreur vers l'acquis.

Il est apparu lors de la phase de rapprochement que l'organisation de Britool était défectueuse, la main d'œuvre pléthorique et peu motivée, les équipements vieillissés et les stocks excessifs. Les délais de production et de livraison étaient trop élevés. L'objectif de Facom a donc été de restructurer et de régler les problèmes d'organisation et de gestion tout en assurant la continuité de l'activité et en gardant des clients dont le mécontentement

devenait de plus en plus fort. De plus, la gestion de Britool était très centralisée, en particulier pour les gammes de produits. En revanche, Facom essayait d'équilibrer à la fois les exigences de centralisation (stockage par exemple...) et celles d'autonomie, laissant aux filiales la responsabilité de ses techniques de production de ses produits et de ses flux. Il fallait donc redonner de l'initiative aux managers de Britool mais cela n'était possible qu'après des mesures de restructuration.

Celles-ci ont d'abord pris la forme d'une réduction importante des effectifs qui ont été réduits en deux ans de 290 à 130. Le conflit social a été très dur et les grèves ont pesé sur l'entreprise pendant plus d'une année. Cette tension n'a évidemment pas profité à une quelconque démarche d'apprentissage. Cependant, une fois la situation sociale stabilisée, une transformation profonde de l'entreprise a pu être mise en œuvre.

Le changement organisationnel apporté par Facom a joué sur les principales activités de l'entreprise ainsi que sur les systèmes de management. La structure administrative et financière a ainsi été réorganisée et informatisée. La force de vente a été restructurée et remotivée. La gestion de produit et la gestion commerciale ont été bouleversées et de nouveaux outils informatiques introduits. L'introduction de nouveaux systèmes a nécessité une formation théorique lourde et difficile dans la mesure où le personnel était habitué à l'ancien outil. Mais au-delà de l'obstacle technique, il fallait surtout modifier l'état d'esprit et la façon d'utiliser les outils informatiques afin de détecter et de corriger les défauts et la mauvaise qualité de service, ce qui n'était pas fait auparavant. Enfin, il est apparu lors de la phase d'analyse que les délais de production et de livraison étaient excessifs. Ainsi, entre un lancement de fabrication et l'arrivée en magasin, il pouvait s'écouler plus de quatre mois. Ces délais ont été considérablement réduits, à deux puis à moins d'un mois.

Si Facom se considérait comme une fédération de PME, elle s'appuyait en son centre sur le Système de Production Facom (SPF). Développé au milieu des années 80, le SPF visait à résoudre les problèmes d'organisation, de qualité totale, de gestion et de réduction des stocks. Grâce à des équipes inter-usines, SPF jouait le rôle d'un centre de compétences recueillant, formalisant et diffusant les savoir-faire. Il permettait donc de diffuser dans les différentes filiales du Groupe des compétences et aussi un "état d'esprit" tout en respectant la personnalité des marques. SPF permettait en effet de développer une culture métier permettant de dépasser les différences culturelles et géographiques entre les entreprises ou les filiales de Facom. Grâce au SPF, des centres de compétences technologiques étaient

donc développés dans les différentes entités de Facom avec pour objectif de se spécialiser sur certains outils ou technologies pour ensuite faire partager ce savoir aux autres sites. L'avantage de ce système était à la fois de s'appuyer sur les observations des ouvriers et de motiver ces derniers en les faisant participer, mais aussi de se développer sans nécessiter de forts investissements, sauf dans le cas de la mise en œuvre de technologies nouvelles.

SPF a donc été transféré à Britool comme il l'avait été à d'autres filiales auparavant. Les changements d'outils et de méthodes de travail ont été rendus possibles grâce à l'envoi sur place d'une équipe chargée de réaliser la "remise à niveau". Il s'agissait d'analyser les différents processus de fabrication et de décortiquer chaque poste de travail afin de supprimer les opérations inutiles. Des contremaîtres anglais ont aussi été formés à SPF et chargés ensuite de le démultiplier dans les sites de production. Cependant, si la phase d'analyse a été rigoureuse, le transfert de SPF n'a pas suivi une méthodologie stricte. Il s'agissait d'adopter une attitude pragmatique. De plus, l'application de SPF passait aussi par l'intégration d'observations réalisées par les ouvriers qui permettaient l'amélioration progressive du système lui-même. SPF était donc conçu comme un outil de mise aux normes et d'amélioration de la qualité mais aussi comme un système évolutif provoquant et bénéficiant des interactions et des échanges culturels. L'apprentissage consistait donc essentiellement à mettre en place SPF mais aussi à partager des compétences avec les ouvriers anglais. Enfin, SPF a joué un rôle d'intégration non négligeable en instituant progressivement un "langage commun" plus que nécessaire après les fortes tensions sociales et les licenciements.

L'apprentissage était donc fondé sur les différences organisationnelles et managériales entre les deux entreprises et il a consisté à réduire cet écart considéré comme un différentiel de performances menaçant l'équilibre du Groupe. L'apprentissage a pris la forme d'un changement organisationnel et d'une adaptation de Britool à Facom. Cet apprentissage était surtout unilatéral. Il s'est d'abord concrétisé par une phase d'analyse puis une autre, de mise en place souple de SPF. L'apprentissage a aussi porté sur les outils, dans le domaine de la gestion commerciale ou de la gestion de production. Mais il débordait la simple formation technique puisqu'il s'agissait aussi de modifier le comportement et l'état d'esprit. La dimension managériale était alors essentielle.

1.2.2) USAG

Au début des années 90, Facom a aussi racheté Usag, le leader italien du marché de l'outillage à main qui affichait alors un chiffre d'affaires de 400 MF. La gamme de produits d'Usag était analogue à celle de Facom avec une qualité, une notoriété et une image comparables.

Contrairement à Britool, Usag était bien géré mais des différences notables de culture nationale et de culture d'entreprise. De conception industrielle différente, les usines d'Usag étaient en effet très bien équipées et fortement mécanisées. A la différence de Facom qui recherchait l'amélioration de la productivité par la modification des processus et des flux, l'état d'esprit chez Usag était plus orienté sur les investissements matériels. De même, les stocks étaient importants chez Usag, alors que l'un des principes de Facom était de les réduire.

Dans la mesure où Usag affichait de bonnes performances et une forte culture d'entreprise, la direction de Facom n'a pas souhaité effectuer une restructuration et un alignement comme cela avait été le cas pour Britool. De plus, les usines italiennes étaient déjà très spécialisées et il était difficile d'envisager une concentration des fabrications pour l'ensemble du Groupe. Usag permettait donc d'acquérir des parts de marché mais son fonctionnement, son organisation, son management et sa culture rendaient difficile l'intégration au Groupe Facom. Conformément au modèle développé par Haspeslagh et Jemison (1991), une plus grande indépendance a été laissée à Usag afin de ne pas détruire de valeur. Ainsi, Facom n'a pas transféré de personnel en Italie.

Pourtant, au-delà de l'extension géographique et de l'achat de parts de marché, il fallait aussi profiter de l'intégration d'Usag au sein de Facom. Il a donc été décidé d'introduire de nouvelles méthodes en Italie, en particulier le Juste à Temps. Cette introduction s'est faite en douceur, en montrant le fonctionnement des usines françaises aux équipes italiennes. L'objectif était d'acculturer les responsables de production italiens et de les motiver pour qu'ils prennent en charge eux-mêmes les transformations chez Usag. Contrairement à Britool, il n'y avait ici pas d'urgence et lorsque nous avons réalisé l'entretien, il était encore trop tôt pour mesurer l'infléchissement du fonctionnement chez Usag.

3) Cas Matra Marconi Space

Nous avons eu l'occasion d'étudier le rapprochement effectué en 1990 entre Marconi Space Systems et Matra Espace. En raison de considérations politiques et juridiques, celui-ci n'a pas pris la forme juridique d'une fusion mais le rapprochement opérationnel a été de grande ampleur et a permis la création de la première société spatiale internationale et du plus important constructeur européen de satellites avec un chiffre d'affaires de 5,6 milliards de Francs en 1992 et des effectifs de 3200 personnes. Comme le note Marmuse (1978), une alliance ou une prise de participation accompagnée d'une véritable politique d'intégration peut constituer une véritable fusion.

Les activités du nouvel ensemble concernaient la construction de satellites d'observation terrestre, des satellites de communications, des éléments de transport spatial et des satellites scientifiques. Les clients de ce nouvel ensemble étaient essentiellement l'Agence Spatiale Européenne, l'industrie française de défense, la société Ariane Espace, le Cnes. L'export représentait cependant 25 % de la clientèle.

Marconi Space Systems et Matra Espace étant deux sociétés spécialisées dans la construction de satellites et les télécommunications, on pourrait parler d'une fusion horizontale. Le rapprochement avait d'ailleurs pour objectif d'atteindre une taille critique et de créer l'un des cinq premiers constructeurs mondiaux de satellites. Marconi était en effet trop petit pour survivre et recherchait un partenaire, privé de préférence plutôt que nationalisé. De son côté, Matra recherchait aussi une taille critique. Si le rapprochement visait des effets de taille et de partage des coûts, il est cependant apparu que les compétences techniques et managériales des deux entreprises étaient suffisamment différentes pour permettre une intégration fondée sur la complémentarité plutôt que sur la simple addition. Ainsi au sein d'une même activité, la possession de compétences différentes a permis de mettre en œuvre une logique d'apprentissage fondée sur le partage des tâches.

Il est en effet apparu que Matra espace possédait en premier lieu des compétences de maître d'œuvre de systèmes et d'ensembles satellites. Matra était d'abord un intégrateur polyvalent dirigeant la conception et la réalisation de plateformes. L'entreprise possédait donc un savoir-faire dans la gestion de projet et des compétences managériales pour assurer les relations avec les sous-traitants et les fournisseurs. Si Matra était d'abord un architecte, en

revanche, Marconi Space Systems possédait plutôt des compétences techniques concernant les éléments composant un satellite comme, par exemple, la structure de l'appareil, les télécommunications, les instruments ou le suivi radar. Malgré la différence de taille au profit de l'entreprise française, l'intégration des deux entreprises s'est donc faite selon une logique égalitaire en raison des spécialités respectives et bien sûr aussi de considérations politiques. Elle évitait la duplication des compétences tout en permettant la rationalisation des activités. Cette spécialisation des tâches ainsi que la forte croissance du secteur ont donc permis d'échapper aux mesures de restructuration ou de suppression de doublons et ont facilité l'intégration malgré quelques redondances dans certains domaines, en particulier les calculateurs de bord.

Ce partage des tâches dans la réalisation des ensembles satellites s'est traduit par une spécialisation des sites et des pôles de compétences. La nouvelle organisation s'est donc articulée autour de trois sites majeurs : l'un à Portsmouth où était installée la direction générale de Marconi et où étaient pris en charge de la conception, du développement des charges utiles et des sous-systèmes, de la fabrication et des tests. La direction de projet, l'instrumentation spatiale le traitement de données et l'intégration au lanceur Ariane étaient situés à Toulouse. Vélizy, siège de la Direction Générale de Matra Espace, était dédié à la conception de certains équipements et à la recherche sur les composants électroniques.

Le rapprochement de Matra et de Marconi a donc donné lieu à une spécialisation relative des tâches

	Matra	Marconi
<u>Télécommunications</u>		
• "prime system "	Matra	
• plateforme	Matra	
• charge et équipements		Marconi
<u>Observation</u>		
• "prime system "	Matra	
• plateforme	Matra	
• instruments et radars		Marconi
• optique	Matra	
<u>Satellites scientifiques</u>		
• "prime system "	Matra	
• plateforme	Matra	
• relations lanceur	Matra	Marconi
<u>Suivi</u>		Marconi

Tableau 6 : Répartition des tâches entre Matra et Marconi

Le partage des tâches ne signifiait cependant pas absence d'interaction ou manque de coordination. Il s'agissait au contraire de gérer au mieux les interfaces. Cette mission était assurée par les directeurs de programmes et par des binômes franco-britanniques. Les équipes chargées de telle ou telle partie du satellite devaient donc se rencontrer fréquemment et ajuster leur travail. Par ailleurs, des échanges d'équipes ont été organisés afin de faciliter la réalisation des projets. Une trentaine d'ingénieurs français fut ainsi envoyée à Portsmouth tandis qu'autant d'ingénieurs britanniques étaient répartis sur les sites de Vélizy et de Toulouse. En effet, il s'est avéré qu'une bonne répartition des tâches nécessitait de fréquentes interactions mais aussi qu'il fallait créer un minimum de redondance dans les compétences afin de fiabiliser les interfaces et les transferts d'informations. L'importance de ces redondances a d'ailleurs été mise en évidence par l'article de Weick et Roberts (1993).

Les échanges et les communications entre les différentes parties des programmes n'ont posé aucun problème culturel en raison de la dimension internationale de la culture spatiale. Les ingénieurs, en raison de leur formation et de leur expérience professionnelle, étaient en effet habitués à voyager et ne rencontraient pas de problème linguistiques. Le partage de compétences et le travail en groupes ont donc été faciles à réaliser hormis quelques

frictions dans la répartition des responsabilités. De plus, selon nos interlocuteurs, il n'y a pas eu de problème de "*Not Invented Here*" c'est-à-dire de rejet d'innovations ou de solutions sous prétexte qu'elles étaient proposées par des équipes extérieures à l'entreprise.

Pourtant, comme le signalait l'un de nos interlocuteurs, un rapprochement fondé sur le partage des tâches comportait des risques, en particulier celui d'une scission entre une entreprise confinée dans la fabrication (Marconi) et une autre se réservant la tâche plus noble de faire fabriquer (Matra). C'est pourquoi, l'organisation des projets a suivi un principe de parité des équipes de management. Il fallait constituer au niveau du management et de l'animation de projet une organisation équilibrée fondée sur des prises de décisions communes et un partage des responsabilités et des méthodes. Cela n'a pas été accepté aussi facilement par les Français dans la mesure où Matra représentait environ le double de Marconi (en nombre d'employés et en chiffre d'affaires) et estimait avoir une réflexion stratégique sur l'évolution des métiers plus avancée que celle de Marconi.

Au-delà du partage des tâches opérationnelles et techniques, chaque entreprise a apporté des compétences administratives et managériales qui ont été mises en commun et partagées. Ainsi Marconi a apporté ses méthodes de contrôle financier et de reporting. Filiale du Groupe GEC, Marconi avait en effet une culture de rentabilité à court terme. Le souci de rentabilité de l'actionnaire avait permis de mettre en place des procédures financières et comptables strictes. Les équipes françaises, tout en se conformant à ces méthodes de reporting, leur ont d'ailleurs reproché une trop grande rigidité. De plus, les Français reprochaient aux Britanniques un certain manque de créativité et un trop grand attachement à certaines procédures qui pouvaient ralentir certaines innovations techniques. Par ailleurs, si Matra apportait sa compétence de maître d'œuvre des projets, les équipes de Marconi ont apporté une touche plus commerciale. Comme le précisait l'un de nos interlocuteurs, "*malgré la qualité de ses projets, Matra ne sait pas toujours très bien se vendre. Certains pensent que la qualité des produits suffit et qu'il n'y a pas besoin de faire du marketing*". Les différences se sont aussi manifestées dans les comportements, chacun s'accordant à reconnaître que les Français suivaient une démarche très analytique dans la résolution des problèmes tandis que les Anglais suivaient une démarche plus pragmatique. Ces divergences étaient cependant minimales et faciles à résoudre. En revanche, l'adaptation réciproque s'est révélée plus complexe au niveau de la législation sociale, des modes de rémunération et de progression dans les entreprises.

La structure de management commun a donc permis de profiter des compétences, de cultures et de comportements différents. Ce partage a permis d'enrichir les savoir-faire des équipes françaises et britanniques et il s'est matérialisé dans l'élaboration de programme commun comportant à la fois des volets techniques mais aussi des parties plus managériales abordant la gestion du travail en équipes, le management interculturel, la conduite de projets ou les aspects financiers et commerciaux des programmes spatiaux. Une Ecole de l'Espace a d'ailleurs été créée afin d'uniformiser les pratiques et les comportements, d'établir des définitions de fonctions communes, des règles partagées de management et de mobilité au sein de la nouvelle entité.

L'apprentissage a donc porté sur des données techniques mais aussi managériales. Même si les écarts entre Marconi et Matra étaient minimes, il s'est cependant appuyé sur des différences de compétences techniques et managériales ainsi que sur une répartition des tâches entre les deux entreprises. Il faut cependant noter que le partage des tâches, s'il a évité la restructuration, a quand même contraint ou limité l'apprentissage en interdisant un véritable mélange des équipes et des tâches.

3) Cas Saint-Gobain -Norton

Nous avons eu l'occasion d'aborder l'acquisition de l'entreprise américaine Norton par le Groupe Saint-Gobain, opération réalisée en 1990.

Saint-Gobain était présent dans de nombreux domaines parmi lesquels le vitrage, l'emballage, l'isolation, la fibre de verre, la canalisation, les matériaux de construction, les abrasifs et les céramiques industrielles et nourrissait sa croissance de nombreuses acquisitions s'inscrivant dans des champs technologiques familiers, ce qui lui permettait d'exploiter des synergies dans les processus industriels et la R&D.

En acquérant Norton en 1990, Saint-Gobain a considérablement accru sa présence internationale, en particulier aux Etats-Unis ainsi qu'en Asie. L'opération lui a aussi permis de renforcer sa position jusqu'alors relativement modeste dans la céramique industrielle et d'atteindre la taille critique nécessaire. Par ailleurs, grâce à cette acquisition, Saint-Gobain est entré dans le domaine des abrasifs où Norton était le leader mondial. Ces deux activités, abrasifs et céramiques industrielles, ont ensuite été l'objet d'un développement important au sein du Groupe, stratégie qui a permis d'équilibrer les cycles du vitrage et des matériaux de construction. Au moment de l'acquisition, Norton employait 16000 personnes et réalisait

un chiffre d'affaires de 1,5 milliards de dollars. Les abrasifs représentaient 65 % du volume des ventes et les céramiques, 35 %. Le principal concurrent de Norton dans les abrasifs était l'entreprise 3 M.

Si les céramiques étaient bien connues de Saint-Gobain, les abrasifs représentaient un nouveau métier et des exigences spécifiques. Le gros du volume de l'activité était représenté par des produits à faible valeur ajoutée et il était nécessaire de bien maîtriser les coûts et le prix de revient ainsi que les réseaux de distribution. Norton avait par ailleurs décidé de ne plus investir dans cette activité arrivée à maturité et d'utiliser les ressources dégagées pour financer le développement des céramiques où de nombreux projets audacieux et très capitalistiques étaient lancés.

L'intégration de Norton s'est faite en fonction du degré de familiarité avec les activités exercées par Saint-Gobain. Ainsi, les céramiques ont été rapidement rattachées à la branche existante de Saint-Gobain tandis que l'acquisition des abrasifs donnait naissance à une nouvelle division au sein du Groupe. Les abrasifs ont continué à être exploités comme une activité à maturité mais selon une base industrielle et plus seulement financière. Les investissements effectués par Norton dans le domaine des céramiques ont aussi été pris en compte et soutenus mais avec un suivi financier et technique plus rigoureux et dans une perspective de mise plus rapide des produits sur le marché.

L'acquisition a donc renforcé la position stratégique de Saint-Gobain dans les céramiques et a permis d'entrer dans une activité nouvelle tout en augmentant la présence mondiale du Groupe.

L'intégration a d'abord touché les fonctions de contrôle et de reporting selon le principe de Saint-Gobain de centralisation de la stratégie financière. Norton a donc dû adopter les systèmes de reporting de Saint-Gobain, en particulier le SIF (Système d'Information Financière). La finesse analytique du SIF était grande et permettait un suivi rigoureux des centres de profits et de l'évolution des résultats. Ce recours à la formalisation des résultats a constitué un puissant mécanisme d'intégration mais a cependant rencontré des résistances dans la mesure où Norton ne disposait pas toujours d'informations fiables sur les structures et les évolutions des coûts. Le SIF a donc été perçu par les Américains comme un système austère, compliqué et contraignant et certains managers se sont ouvertement interrogés sur l'utilisation réelle des nombreuses informations recueillies.

L'intégration a aussi rapidement concerné les activités elles-mêmes. De manière générale, l'entreprise Norton n'était en effet pas bien gérée selon la direction de Saint-Gobain. L'intégration a donc pris le visage d'une restructuration avec la fermeture du Siège de Norton et l'installation des services sur le site industriel afin de rapprocher la direction générale des opérations et de réduire les frais généraux. La rationalisation a aussi concerné les dix-sept usines américaines et a entraîné la fermeture de certaines unités, la modernisation de l'outil industriel et un contrôle des coûts plus strict. Le PDG de Norton a par ailleurs été changé rapidement ainsi qu'une partie du top management et un français nommé à la tête de la division abrasifs. Dans cette activité mature, Saint-Gobain a procédé à une réduction des niveaux hiérarchiques et à des investissements de productivité pour diminuer les coûts. Cependant les investissements technologiques n'ont pas été délaissés, les ateliers et les outils ont été modernisés et les gammes de produits ont été renouvelées afin de maintenir la position de leader de l'entreprise. De plus, Saint-Gobain a donné une dimension internationale à l'activité et a prospecté de nouveaux marchés.

La restructuration n'a pas empêché l'apprentissage et le partage des compétences et des savoir-faire dans la mesure où Saint-Gobain valorisait la recherche de synergies entre les produits. Une analyse très précise des métiers et des compétences de Norton a donc été réalisée afin de définir les passerelles entre les métiers. Par exemple, un ingénieur français a été chargé de faire le point sur l'ensemble des techniques utilisées pour les abrasifs et de diffuser ensuite ses conclusions dans le Groupe.

La recherche de synergies et de partage de compétences a donc concerné en premier lieu la recherche et la technologie.

D'une part, la R&D de Norton abrasifs est restée relativement autonome, les implantations scientifiques n'ont pas été modifiées. Cela s'accordait avec la volonté de Saint-Gobain de décentraliser la recherche dans les branches. Mais le Groupe s'est aussi efforcé de favoriser la communication et de gérer les interfaces avec les autres divisions. Norton a ainsi été associé au GIE qui constituait le pôle central chargé de développer des technologies pouvant intéresser les différentes divisions du Groupe. La logique d'apprentissage dans le domaine des abrasifs était fondée sur la fertilisation des compétences : par exemple, l'abrasif des meules étant lié par des composants en verre, les compétences de Saint-Gobain ont servi à la division abrasifs. Réciproquement, les compétences de Norton dans le polissage ont servi aux autres métiers du Groupe. On peut donc parler d'une logique

d'apprentissage complémentaire. Des ingénieurs issus de Norton ont aussi participé à diverses réunions, séminaires scientifiques et ont été associés à certains programmes de recherche. L'objectif était double puisqu'il s'agissait à la fois de faciliter des transferts de technologie et aussi de faciliter l'intégration de l'entreprise américaine. Mais les échanges de personnel ont cependant été rares et effectués de façon ponctuelle.

En revanche, l'intégration dans le domaine des céramiques a été plus étroite et fondée sur une mise en commun et une addition des compétences. Les compétences ont été partagées et le développement de nouveaux produits s'est fait conjointement. Des ingénieurs ont été échangés et des programmes de recherches ont associé les équipes américaines et françaises. Les interactions étaient donc étroites, répétées et répondaient à une logique de superposition des connaissances et des savoir-faire.

Pour ce qui est des fonctions autres que techniques, une démarche d'analyse préalable des process industriels et des procédures administratives a été effectuée. Suite à cette enquête, il est apparu que Norton gérait bien sa production et savait répondre à de petites commandes, ce qui n'était pas le cas de Saint-Gobain. Le groupe s'est efforcé de consigner ces savoir-faire et de les diffuser dans le groupe. De plus, des cadres de production se sont rencontrés à l'occasion de séminaires ou de visites réciproques mais les échanges et les partages de compétences étaient moins aménagés que dans la technologie et la recherche.

Dans les domaines du marketing et du commercial, les deux sociétés n'apparaissent pas très fortes mais Norton, de par sa culture américaine, accordait une plus grande attention au service, au temps de commande et de livraison ainsi qu'à la satisfaction du client. Saint-Gobain a sans doute profité des échanges des expériences commerciales et des partages savoir-faire. Mais en raison des coûts, ces interactions ont surtout eu lieu grâce à la communication électronique plutôt qu'à l'occasion de rencontres directes ou de séminaires, ce qui a peut-être limité leur portée. Corrélativement, Saint-Gobain a appris une démarche plus différenciée, selon les types de clients, les marchés et les pays, prenant en compte les besoins différents des clients et les spécificités locales induites par la dimension géographique, ce qui lui a permis de mieux adapter son offre. De son côté, Norton a appris la culture Saint-Gobain, c'est-à-dire une culture industrielle forte, le développement technologique, la rigueur opérationnelle et les procédures de reporting financier. Saint-Gobain a donc apporté une vision plus industrielle, moins orientée sur la rentabilité à court

terme. Saint-Gobain a ainsi imposé des plans de développement à trois ans tandis que la tradition chez Norton était de surveiller d'abord les résultats financiers trimestriels.

Dans le domaine du reporting et de l'analyse financière, nous avons déjà évoqué comment Saint-Gobain a transposé le SIF chez Norton. Cependant cet apport n'a pas été à sens unique. Les systèmes de reporting et le SIF avaient en effet été conçus pour des process industriels à haut débit et non pour des petites commandes, telles qu'elles étaient fabriquées chez Norton abrasifs, par exemple. Le SIF devait donc être adapté mais cela s'est avéré difficile en raison de sa rigidité et sa complexité. Cependant avec l'apport d'activités et de process industriels différents, le SIF a été transformé en 1994 et a intégré des principes d'*Activity Based Costing*, ce qu'il ne faisait pas auparavant.

L'apprentissage n'a donc pas constitué une priorité dans l'intégration de Norton. Il s'agissait là encore pour Saint-Gobain de renforcer une position (dans les céramiques) et d'acquérir des positions dans une activité arrivée à maturité (abrasifs) et surtout d'accroître sa présence internationale, américaine en particulier. Cependant, l'opération a été l'occasion d'apprentissages multiples portant sur les technologies mais aussi sur les fonctions commerciales, sur les modes de reporting ou sur le management. De plus, l'apprentissage s'est fait selon des modalités différentes ou bien par complémentarité et transferts de compétences ou bien par addition, partage et amélioration de compétences.

4) Cas Accor

Le développement du groupe Accor repose sur une suite d'acquisitions. Ainsi, en 1975 Novotel avait racheté la chaîne Mercure, puis, en 1980, la chaîne Sofitel, ces deux acquisitions lui permettant d'être présent sur une large gamme. Mais les opérations majeures furent sans doute, en 1983, la fusion de Novotel avec Jacques Borel International, le rachat de Motel 6 en 1990 puis la fusion avec La compagnie Internationale des Wagons Lits en 1991.

La fusion avec Jacques Borel International permit au groupe de d'accroître de s'adjoindre de nouveaux métiers comme la restauration collective, la restauration d'autoroute ainsi que le ticket restaurant. Ces rapprochements visaient d'abord à augmenter la taille du groupe et à élargir la gamme de ses activités.

Il était certes difficile de parler d'apprentissage organisationnel, mais les cultures de Novotel et de Jacques Borel étaient très différentes et se sont révélées complémentaires.

Novotel mettait en avant le pragmatisme, la communication orale, la réactivité tandis que Jacques Borel se voulait plus rigoureux avec un management à l'américaine, des procédures nombreuses et strictes, un reporting complet. La fusion a ainsi été bénéfique aux deux cultures en apportant aux employés issus de Jacques Borel plus de souplesse et de réactivité et à ceux de Novotel plus de structure et de rigueur. L'apprentissage a donc porté sur des comportements et des modes d'organisation et de management ainsi que sur des outils de gestion en particulier dans la fonction administrative et financière ainsi que dans l'informatique.

De plus, les fusions et les acquisitions ont toujours été jalonnées de nombreux transferts de cadres d'une activité à l'autre ou d'une chaîne à l'autre. Il y avait donc un apprentissage individuel de ces personnes placées dans des contextes nouveaux. Ces transferts ont permis d'accroître la variété et la diversité à l'intérieur du groupe, de casser un certain monolithisme, de diversifier les manières de penser et d'aider le groupe à mieux composer avec les modifications de l'environnement. Les cadres transférés ont souvent amené avec eux de nouveaux styles de management, de nouveaux comportements, de nouvelles compétences techniques. Ce processus n'a pas nécessairement été finalisé en vue d'un apprentissage ou d'une diversification des compétences mais l'impact a été identique.

Dans l'hôtellerie, l'influence de la culture Novotel était forte et dominait les autres cultures hôtelières du groupe. Cependant, à la fin des années 80, cet impérialisme a été adouci, en raison de la montée des chaînes volontaires qui offraient des produits moins standardisés dans leur conception et dans leur service. De plus, la culture de Novotel était très tournée vers le produit mais très peu commerciale ou orientée vers le service. On disait ainsi que "*le produit marchait tout seul*" et on parlait avec fierté des "*boulons Novotel*". Il fallait modifier cet état d'esprit. La présence de Mercure au sein du groupe a ainsi été bénéfique car la chaîne disposait de produits moins standardisés, d'emplacements plus diversifiés, avec une plus grande présence en centre ville et elle avait largement recours à la franchise. Mercure avait ainsi développé une culture moins fondée sur le produit, moins rigide, plus commerciale et plus réactive, cette réactivité étant stimulée par les difficultés financières de la chaîne. Mercure a donc été utilisée, plus ou moins consciemment, comme un instrument de transformation de la culture hôtelière du groupe : des transferts de personnel ont eu lieu vers d'autres chaînes et Mercure a été la première à mettre en place des tarifs modulés selon les saisons. Ce n'était pas encore du "*yield management*" à l'américaine mais cela représentait une nouveauté dans le groupe. De plus, après la fusion d'Accor avec les

Wagons-Lits, le rapprochement avec Altéa a permis de renforcer encore cet aspect commercial. Mais, selon notre interlocuteur, cette lente dissémination n'avait pas permis, au moment de l'entretien, de modifier en profondeur le profil du groupe.

L'acquisition de Motel 6, réalisée en 1990, visait, elle, à acquérir des parts de marché aux Etats-Unis et n'a pas été source de synergies avec le reste du groupe. Ainsi, bien qu'appartenant à l'hôtellerie économique, Motel 6 n'avait en effet rien à voir avec Formule 1 que ce soit en terme de management ou en terme de produit

La fusion avec les Wagons-Lits, réalisée en 1991, représentait une autre étape majeure dans le développement du groupe Accor. Cette opération fut effectuée afin d'augmenter la taille ainsi que la présence internationale du groupe puisque les implantations géographiques des deux groupes étaient complémentaires.

A l'issue de la fusion, Ibis a ainsi profité du rapprochement avec Arcade, Mercure de celui avec Altéa, Novotel de celui avec PLM Azur, Sofitel de celui avec Pullman. Les marques des wagons-lits ont disparu, certaines unités vendues et des mesures de rationalisation ont été prises. A côté de la disparition de certaines enseignes, la mise en commun des fournisseurs dans le domaine de l'alimentaire et des matériels et la mise en place de systèmes de réservation commune ont permis d'atteindre des économies d'échelle et de partager les coûts.

Mais les rapprochements entre marques ont aussi été l'occasion de modifier les portefeuilles de compétences de gestion, d'insuffler de nouveaux comportements et, plus particulièrement, de profiter de l'orientation plus commerciale des Wagons-Lits ainsi que d'une culture du service qui y était plus développée que chez Accor. Par exemple, dans la restauration collective, c'est la marque des Wagons-Lits, Eurest, qui a été conservée tandis que disparaissait la Générale de Restauration d'Accor. Et l'apport d'Eurest ne s'est pas seulement traduit par un accroissement de parts de marché et de présence internationale mais a aussi permis d'élever le niveau de qualité et de service dans cette activité. Des procédures de qualité des plats et du service, de conception des restaurants d'entreprise, de présentation et de réapprovisionnement des buffets ont ainsi été partagées. Les activités étaient donc les mêmes, en termes de technologies, de gestion et de clients mais leur superposition a permis un changement de nature des prestations et pas seulement son accroissement.

L'acquisition du réseau d'agences de voyages des Wagons-Lits a par ailleurs été l'occasion de développer l'activité touristique d'Accor. Au delà de la complémentarité au sein de la filière entre agences prescriptrices et hôtels, les activités touristiques ont apporté une orientation plus marketing au groupe et une attention plus précise au marché et à ses évolutions. Au sein du groupe Accor, le tourisme a donc commencé à jouer le rôle d'une "école de marketing et de service".

4.1) Partage et diffusion de compétences

Par ailleurs, au-delà des partages de compétences réalisés à l'occasion des rapprochements d'activités et d'enseignes, Accor avait mis en place une structure lui permettant de centraliser et de diffuser certains savoir-faire et certaines valeurs jugées importantes. L'Académie Accor constituait, en effet, l'université d'entreprise du groupe et elle représentait un lieu où certaines connaissances étaient centralisées et formalisées pour ensuite être répercutées dans les différentes activités d'Accor. Elle était donc un lieu permettant d'échanger les expertises et d'entretenir des valeurs communes, que ce soit au travers de séminaires accueillant des équipes de managers ou grâce à l'élaboration de programmes de formation.

Accor avait aussi accumulé des connaissances de toute nature (techniques, financières, juridiques, managériales ...) qui étaient réutilisées dans de nombreux projets. Ainsi, les connaissances acquises dans la préfabrication avec le développement de Formule 1 ont été utilisées dans d'autres produits hôteliers, dans la restauration commerciale ou même dans un projet inabouti de wagons-couchettes. De même, les connaissances acquises sur le comportement des équipements dans des milieux difficiles (climats tropicaux d'Afrique) ont servi aux marques qui se développaient en Asie. La mise en œuvre et la gestion des synergies entre activités complémentaires constituait donc, selon notre interlocuteur, un moyen très opérationnel de développer des apprentissages aux formes multiples.

Les différentes fusions-acquisitions réalisées par le groupe Accor ont donc permis à la fois d'entrer dans de nouveaux métiers, comme la location de voitures, de développer des activités naissantes comme le tourisme et de renforcer des activités comme la restauration collective ou l'hôtellerie. Ces diverses opérations ont permis de développer la surface des activités et les implantations internationales du groupe. Elles lui ont permis d'acquérir un pouvoir de marché plus important et de réaliser des économies d'échelle. Mais au-delà de

ces mesures traditionnelles, les fusions-acquisitions ont aussi permis d'accroître la diversité interne du groupe grâce à des transferts et des partages de compétences, que ce soit entre activités différentes et complémentaires ou entre des activités identiques. Et ces apprentissages ont porté ou bien sur des outils de gestion bien identifiés, sur des savoir-faire mais aussi sur des comportements, des modes de représentation et des styles de management plus difficiles à définir ou à formaliser.

Nous avons par ailleurs effectué des entretiens plus ponctuels, moins riches en informations mais cependant indicatifs sur la pertinence du thème et des questions de recherche. Ces cas seront moins développés que ceux déjà présentés ci-dessus.

5) Lafarge-Coppée

L'entretien a porté sur la stratégie de diversification entamée par Lafarge-Coppée dans les années 80. Cette diversification s'est effectuée par acquisitions et elle a permis d'acquérir de nouveaux métiers et d'accroître la présence internationale de l'entreprise. Lafarge Coppée était une entreprise spécialisée dans le ciment et le béton mais la diversification a permis d'aborder de nouveaux domaines d'activités :

- les biotechnologies et les semences (lysine, acides aminés pour l'alimentation animale ...)
- les nouveaux matériaux et produits de spécialités (prêt à l'emploi, granulats, plâtre, mastic, peinture)

Ces diversifications ont permis à Lafarge d'équilibrer son portefeuille d'activités mais ont eu aussi un impact sur son métier de base, le ciment. Par exemple, l'incursion dans les nouveaux matériaux et la création en 1985 d'une division spécifique ont permis de développer des compétences marketing et commerciales généralement peu développées dans le Groupe et de les diffuser dans l'activité du ciment. Même si cet apport a eu un impact limité, il a permis de généraliser l'idée de service au client et d'augmenter le taux de fidélisation des clients. De même, la diversification a permis d'infléchir la politique de recherche dans le ciment et de passer d'une "expertise produit" à une "innovation produit". De façon générale, les acquisitions ont permis à la fois le transfert de certaines compétences fonctionnelles mais aussi de modifier l'état d'esprit et la culture du Groupe en instillant des pratiques de management différentes. Ces transformations ont été progressivement mises en œuvre grâce à une politique de rotation des managers et à de

fréquents séminaires réunissant des managers des différentes divisions et les invitant à confronter et partager leurs expériences.

6) Cas Bull

Bull a pratiqué de nombreuses d'acquisitions (SEMS, Transac, Micral...) qui ont profondément modifié le profil du Groupe mais qui n'ont pas toujours été bien gérées. En effet, Bull a souvent pratiqué une politique très directive, un impérialisme qui a détruit certaines compétences. Mais à force d'accumuler les échecs, l'entreprise a su tirer certaines leçons qui ont permis de mieux gérer, par exemple, le rapprochement entre Bull et Honeywell Informations Systems. Le rapprochement entre les deux entreprises a donné lieu à des transferts bilatéraux alors que la tradition était auparavant d'imposer à l'acquis les pratiques de l'acquéreur, transferts qui ont été facilités par la préexistence d'une coopération technique entre les deux entreprises. Bull a en particulier profité de l'apport de méthodes et de procédures de développement de produit. L'entreprise a en particulier appris à mieux gérer les cycles de vie des produits, en particulier comment mettre un produit sur le marché ou au contraire le retirer au bon moment. Cependant, à côté des apports en termes de développement de produit, ont persisté de nombreux problèmes causés par des différences organisationnelles fortes et des écarts dans les styles de management.

Selon notre interlocuteur, les acquisitions effectués par Bull ont pu constituer une source d'apprentissage mais celui-ci était généralement peu planifié sauf sur des points très techniques. De façon générale, au moment de l'entretien, Bull n'avait pas élaboré de méthodologie de transfert ou de mise en commun des compétences. La démarche demeurerait plutôt rétrospective. *"Il pouvait y avoir apprentissage dans une fusion, on en prenait conscience, on le constatait mais sans vraiment l'organiser et le problème était qu'on constatait souvent des échecs qu'il était difficile de corriger"*. Selon notre interlocuteur, le succès de l'apprentissage dépendait fortement de la gestion de la mise en œuvre de la fusion et du rapprochement des équipes. *" Pour bien apprendre, il faut déjà bien gérer l'intégration des entreprises. Il peut y avoir apprentissage même lorsque des mesures de restructuration sont prises mais il faut quand même qu'existent des relations de confiance et celles-ci sont stimulées si le processus de rapprochement est bien géré "*.

7) Cas Schlumberger

Schlumberger était d'abord une société de services pétroliers qui s'est ensuite diversifiée et qui a effectué de nombreuses acquisitions. La politique de Schlumberger était d'infuser ses modes de management chez l'acquis, en particulier la légèreté des structures, la décentralisation, l'autonomie et la responsabilisation des décisions, le contrôle des résultats. L'exigence de rentabilité et de profit représentait aussi un élément important à intégrer par l'acquis. De plus, Schlumberger s'attachait à uniformiser les tableaux de reporting et le contrôle financier. Il en allait de même pour les statuts du personnel. Au-delà des règles de management, Schlumberger s'efforçait aussi d'exporter ses valeurs d'attachement au contenu technologique des produits : tout ce qui était vendu devait avoir un contenu technologique fort tout en correspondant à un marché.

Ainsi lorsque Schlumberger a racheté la division compteurs d'eau, de gaz et compteurs électriques de Thorn Emi, l'entreprise a diffusé ses compétences de gestion et de contrôle, ses méthodes de production, ses savoir-faire en ingénierie ainsi que ses principes culturels. Cependant, Schlumberger n'était pas imperméable aux compétences de l'acquis, en particulier dans le domaine technologique. Schlumberger a ainsi bénéficié des compétences électriques et de celles développées par Thorn Emi dans les moteurs.

7.1) La formalisation des connaissances

Schlumberger avait toujours tenu à formaliser et à expliciter les divers savoir-faire élaborés dans les divisions. L'objectif était de pouvoir partager les savoirs et surtout d'entretenir la mémoire de l'organisation. Comme l'a précisé l'un de nos interlocuteurs, "*si nous essayons d'écrire noir sur blanc les savoir-faire, c'est moins pour une transmission directe et une réutilisation rapide que pour entretenir la mémoire de ce qui se fait*". Les différents centres d'études et les pôles d'excellence du groupe accumulaient en effet une grande quantité de savoir-faire ensuite thésaurisés et mis à disposition des ingénieurs. Mais Schlumberger s'efforçait aussi d'encourager les ingénieurs à communiquer car le risque était de trop formaliser une information qui ne serait pas vraiment réutilisée. Des séminaires étaient donc organisés autour de techniques communes à plusieurs branches. Schlumberger pratiquait aussi une rotation des ingénieurs en leur confiant des postes différents afin de diversifier leurs compétences. La formation technique mais aussi managériale jouait aussi un très grand rôle dans cette diversification des compétences. Elle permettait par ailleurs de développer une culture de Groupe forte et homogène.

8) Cas Péchiney

8.1) Politique de management des acquisitions

De façon générale, les acquisitions chez Péchiney combinaient à la fois analyse stratégique et démarche plus opportuniste. Les objectifs étaient divers, entrer sur un métier, développer la présence internationale ou renforcer des parts de marché.

Ensuite dans le rapprochement entre acquis et acquéreur, il s'agissait d'améliorer la productivité, de développer les compétences techniques de l'acquis, de diffuser des normes de qualité et de fixer des objectifs de rentabilité. Pour atteindre ces objectifs, Péchiney effectuait des audits de métier, d'organisation industrielle (atelier de production, lignes de production, productivité, investissements nécessaires) et mettait en place des systèmes de reporting afin de bien connaître la situation financière et les structures de coûts. Si l'organisation acquise était bien équipée et fabriquait des produits de bonne qualité, il pouvait se produire des échanges d'informations techniques et commerciales, de données sur le marché et les clients. Il était donc possible de laisser beaucoup d'autonomie à l'acquis. En dehors des grandes orientations stratégiques, tout l'opérationnel était laissé aux managers en place qui connaissaient bien le marché. Mais, en revanche, si l'entreprise connaissait des difficultés, la démarche était plus directive et consistait à envoyer des managers sur place chargés de la redresser.

Selon notre interlocuteur, l'intégration de petites entreprises familiales de petites taille se montrait difficile à réaliser. Il fallait souvent organiser des périodes de transition permettant de préserver l'entreprise et de lui éviter d'être écrasée par le Groupe, mais ces phases représentaient un accroissement de l'incertitude tant pour l'acquis que pour l'acquéreur.

L'apprentissage constituait rarement une priorité sauf lorsque l'objectif était clairement d'acquérir des savoir-faire ou des compétences bien identifiées. Mais, même lorsque les fusions-acquisitions visaient l'augmentation de la part de marché ou la présence internationale, des échanges de savoir-faire étaient souvent pratiqués, en particulier lorsqu'ils concernaient des points techniques. Ces échanges étaient parfois à double sens. Mais de façon générale, c'est Péchiney qui apportait à l'acquis des ressources, des idées, de la technologie, des matières premières, des procédés de transformation et de production.

8.2) L'acquisition d'American National Can

American National Can était l'un des leaders du boitage boisson, occupait la deuxième place dans l'emballage flexible et affichait de bonnes positions dans l'emballage en verre. Le rachat par Pechiney d'ANC répondait à la volonté de compenser la nature cyclique du marché de l'aluminium et d'équilibrer le portefeuille de l'entreprise. La diversification dans l'emballage représentait un débouché à la production d'aluminium et n'apparaissait pas trop risquée dans la mesure où Pechiney vendait déjà du métal à ANC via sa filiale Rhenalu. Par ailleurs, même si Pechiney avec une très forte culture aluminium, l'entreprise était déjà présente dans l'emballage grâce à sa filiale Cébal (pharmacie, cosmétique).

Malgré ces points positifs, l'acquisition n'a pas tenu ses promesses et l'apprentissage commun s'est révélé assez faible. Les contacts demeuraient rares entre Pechiney et ANC et l'influence mutuelle quasi-inexistante. Quelques groupes de travail communs avaient certes été mis en place mais la collaboration était rendue difficile par la distance géographique, par la rareté des échanges de personnel ainsi que par une gestion défectueuse du processus d'intégration.

Pourtant, selon nos interlocuteurs, les sources d'apprentissage étaient nombreuses. Elles ont parfois donné quelques résultats. Pechiney a ainsi pu améliorer la qualité de ses produits grâce aux informations plus complètes qui lui remontaient d'ANC. De plus, le contact entre les deux entreprises a permis d'optimiser les processus d'impression des boites ("coating"). En effet, suite à des séminaires communs entre des ingénieurs des deux entreprises, le métal a été imprimé et décoré avant même la fabrication des boites. Ce procédé d'abord développé en France a ensuite été importé aux Etats-Unis grâce à l'envoi d'une petite équipe d'ingénieurs. De même, les alliages ont pu être améliorés, la vitesse de corrosion réduite et la conception du fond des boites retravaillée avec succès. De plus, Pechiney a profité des technologies américaines dans l'emballage flexible (plastique multicouche) qui ont été réutilisées par Cébal. Enfin la mise en commun des fichiers clients et des fichiers fournisseurs a permis d'optimiser les relations avec les partenaires des entreprises. Le transfert, quand il a eu lieu, s'est fait dans les deux sens.

L'apprentissage a donc porté essentiellement sur des données techniques et sur les procédés de fabrication mais notre interlocuteur a bien souligné que même la technique demeurait marquée culturellement et qu'il n'était pas toujours évident de mettre en commun des connaissances de façon constructive car les façons d'aborder les problèmes étaient différentes chez les Américains et chez les Français.

8.3) La formalisation des savoir-faire

Péchiney a bien senti la nécessité de partager les savoir-faire entre les différents métiers du groupe et de profiter des expériences mais les obstacles, selon notre interlocuteur, étaient très nombreux. En premier lieu, la culture métier développée au sein du Groupe limitait la communication et les échanges de compétences. De plus, notre interlocuteur a tenu à souligner la réalité des problèmes de "*Not Inventé here*". Beaucoup préféreraient réinventer plutôt qu'utiliser des résultats obtenus ailleurs dans le Groupe. Cela sans doute parce que l'organisation n'aménageait pas assez de passerelles entre les métiers mais aussi en raison de la formation des ingénieurs qui ne favorisait pas le travail d'équipe. De plus, la forte pression opérationnelle et le manque de ressources limitaient les échanges de compétences. On préférait se concentrer sur la résolution de problèmes sans chercher à savoir si la solution existait déjà au sein du groupe et s'il était possible de l'importer. De plus, pour beaucoup d'ingénieurs, les solutions déjà trouvées, même bonnes, ne correspondaient jamais tout à fait à la spécificité du contexte et des problèmes à résoudre.

Péchiney avait étudié le problème de la formalisation et de la codification des compétences puis de leur diffusion. Il s'est avéré qu'un tel travail ainsi que la création de bases de données représentait souvent une grande dépense d'énergie pour des résultats très faibles. Selon, notre interlocuteur "*le papier ne sert à rien, les bases de données non plus*". En revanche, il pouvait y avoir fertilisation des compétences si des rencontres entre ingénieurs étaient organisées fréquemment. Ces séminaires qui pouvaient réunir un grand nombre de personnes, permettaient de partager les expériences de vive voix, de les remettre à jour et de travailler à construire ou entretenir un réseau. Les connaissances relationnelles apparaissaient primordiales et donnaient la possibilité de savoir à qui s'adresser pour recueillir l'information recherchée. Des clubs internes avaient d'ailleurs été créés au sein de Péchiney afin de faciliter ce type d'échanges. Ces derniers concernaient en premier lieu des connaissances techniques mais aussi des savoir-faire de gestion et de production comme par exemple le calcul du prix de revient des boites boissons selon les changements de matériau, selon les changements de taille ou selon les sites de fabrication.

9) Cas Shell Chimie

Selon notre interlocuteur, pour Shell Chimie, la croissance était d'abord interne et l'entreprise s'appuyait assez peu sur les acquisitions. Cependant, elle a eu parfois recours à des achats de petites entreprises pour développer son activité de spécialités et explorer de

nouveaux métiers selon la technique de la "*nappe d'huile*". En rachetant Lamesta ou en prenant le contrôle de Raigi, Shell Chimie visait ainsi à acquérir des technologies nouvelles en parachimie ou en extrusion thermoplastique et à acquérir de nouveaux débouchés.

Les acquisitions effectuées par Shell Chimie concernaient généralement de petites PME, d'environ 50 personnes et à assez faible valorisation capitalistique. Souvent, Shell Chimie laissait en place la structure, le personnel, les dirigeants. Mais elle mettait en place un responsable de la finance ainsi que des procédures de contrôle financier et de reporting. Cependant, selon notre interlocuteur, Shell Chimie peinait à tirer le meilleur parti des acquisitions avec ce système. Dans la mesure où les acquisitions étaient comprises comme une démarche de découverte de nouveaux métiers, il aurait été sans doute préférable de mieux évaluer les promesses d'une activité et ensuite de donner les moyens de son développement à l'acquis. Mais l'attitude de l'acquéreur demeurait trop passive et en restait au contrôle financier. Shell Chimie ne savait donc pas assez travailler en "couveuse" et développer les métiers des entreprises acquises. Cette attitude s'expliquait essentiellement par les différences de taille entre acquis et acquéreur ainsi que par la culture de Shell qui privilégiait la décentralisation et les résultats financiers. Il pouvait donc se produire un découplage entre des actions stratégiques d'acquisition et une attitude qui privilégiait le laboratoire de recherche de Shell Chimie au détriment des apports potentiels des entreprises acquises. L'acquis demeurait donc contrôlé financièrement mais laissé à lui-même en ce qui concernait son développement.

Ainsi Shell Chimie avait acquis une société présente non seulement dans le "compounding" plastique, activité de peu d'intérêt pour Shell, mais qui développait aussi, en marge, des technologies innovantes. Or, Shell avait laissé trop d'autonomie à l'acquis alors qu'elle aurait du avoir un comportement stratégiquement plus directif en orientant les efforts de l'entreprise acquise vers les nouvelles technologies pour ensuite en transférer les bénéfices à la maison mère. Selon notre interlocuteur, Shell n'arrivait donc pas à adopter ou bien une attitude de couveuse donnant les moyens à l'acquis de développer des connaissances techniques pouvant servir le Groupe ou bien une logique d'intégration pure et simple dans le groupe si bien que les transferts ou les partages de compétences demeuraient généralement très réduits.

10) Cas Alsacienne-Belin

En 1993, la branche biscuits du groupe BSN qui s'était construite à coups d'acquisitions décidait de fusionner deux de ses entreprises, Belin et L'Alsacienne. Ces deux entreprises étaient situées dans le même secteur d'activité. La fusion était donc horizontale et visait en premier lieu à construire une entité disposant d'un pouvoir de négociation plus important face à la grande distribution, à obtenir des économies d'échelle et à partager des coûts. Cependant, selon notre interlocuteur, un consultant chargé de piloter la fusion, les deux entreprises, bien que pratiquant la même activité, affichaient des différences dans les gammes de produits, les technologies utilisées, les systèmes organisationnels, les pratiques, les styles de management et les traits culturels. Ces différences constituaient autant de complémentarités qui pouvaient servir la nouvelle entité. La mise en œuvre de la fusion prévoyait d'ailleurs, au-delà des objectifs économiques de la fusion, de construire une nouvelle entité s'appuyant sur les compétences et les systèmes, les pratiques et les comportements des deux entreprises. L'opération devait donc prendre la forme d'une mise en commun, d'un partage organisationnel. Les phénomènes d'apprentissage n'étaient certes pas recherchés en priorité mais, selon nos interlocuteurs, si le rapprochement adoptait une forme véritablement paritaire, il y aurait nécessairement, dans le cadre de la fusion opérationnelle, des phénomènes d'apprentissage et de partages de compétences. De nouveaux produits, de nouveaux clients, de nouveaux outils de gestion de la production par exemple, de nouveaux comportements seraient à apprendre et ces processus d'apprentissage pourraient se dérouler à l'occasion du rapprochement des équipes. L'apprentissage envisagé était donc intimement lié au processus de fusion.

Il est apparu, à l'issue de cet entretien exploratoire, que l'opération de rapprochement ne constituait pas nécessairement la configuration optimale pour étudier l'apprentissage mais qu'une étude de ce cas permettrait d'accéder à une fusion en temps réel, d'accéder à un grand nombre d'informations très précises et d'éviter les comportements de rationalisation *a posteriori*. De plus, les directeurs généraux de L'Alsacienne et de Belin acceptaient l'idée d'une recherche dans leur entreprise et nous donnaient la permission d'être présent sur le site en nous intégrant à l'équipe de consultants.

Nous avons donc décidé, en raison des phénomènes d'apprentissage envisagés à l'occasion du rapprochement et aussi en raison de la facilité d'accès au terrain et à un grand nombre d'informations, d'étudier ce cas plus en profondeur.

Mais avant de présenter ce cas qui constitue notre étude empirique, il nous semble utile de rappeler les leçons de notre entretiens pilotes.

III) Leçons des entretiens pilotes

Il est possible de noter les principaux points qui ont retenu notre attention lors de la réalisation de ces études pilotes. Ces points nous ont servi à élaborer notre problématique et ont facilité notre travail sur le terrain et nos analyses.

	Thèmes abordés	Cas étudiés
<p>Fusions-acquisitions</p> <p>et</p> <p>apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> - il peut y avoir apprentissage dans des F/A horizontales - les activités peuvent être identiques mais avec des différences dans les compétences techniques, fonctionnelles ou managériales - l'apprentissage dépend des objectifs stratégiques du rapprochement - l'apprentissage n'est pas une priorité, il est souvent occasionnel - l'exploitation des synergies est une forme d'apprentissage - l'apprentissage dépend du mode d'intégration - l'apprentissage est facilité par les relations préexistantes entre les entreprises 	<p>Facom, Norton, Accor, MMS</p> <p>Norton</p> <p>Norton, Bull, Accor</p> <p>Accor</p> <p>Péchiney, Bull</p> <p>Bull</p>
<p>Modalités d'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> - l'apprentissage peut reposer sur <ul style="list-style-type: none"> - l'addition, - la juxtaposition des compétences, - le partage ou sur la complémentarité - sens le plus fréquent de l'apprentissage : de l'acquéreur vers l'acquis (mais pas toujours) 	<p>Norton, MMS</p> <p>Péchiney, Facom, Bull, Strafor, Norton, Schlumberger, Lafarge</p> <p>Copée</p>

<p>Processus d'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> - les processus d'apprentissage sont variés - l'apprentissage peut donner lieu à une formalisation des compétences ou à des processus de formation - la formalisation et la centralisation ne constituent pas une garantie d'apprentissage - la socialisation constitue un facteur important de l'apprentissage - l'apprentissage suit une dynamique de centralisation et de diffusion - l'apprentissage est souvent émergent - l'apprentissage demande des ressources et du temps - les processus d'apprentissage varient selon les fonctions et les objets d'apprentissage (types de compétences en jeu) - le processus d'apprentissage repose sur des différences (stratégiques, organisationnelles, culturelles) 	<p>Schlumberger, Accor, MMS</p> <p>Péchiney</p> <p>Péchiney, Norton, Accor, MMS</p> <p>Accor, Facom, Schlumberger</p> <p>Bull, Accor, Péchiney</p> <p>Péchiney</p> <p>Norton, Facom, Péchiney, MMS</p> <p>Facom, MMS,, Bull, Péchiney</p>
<p>Agents et lieux d'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> - l'apprentissage peut être d'abord individuel puis généralisé - l'apprentissage peut être collectif - les fonctions sont les lieux privilégiés de l'apprentissage 	<p>Accor</p> <p>Péchiney, MMS</p> <p>Péchiney, Norton, Facom, MMS ...</p>
<p>Objets d'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> - une F/A peut permettre d'apprendre un nouveau métier - les objets d'apprentissage sont multiples (technologie, produits, marché, process de production, marketing et vente, qualité, service, maîtrise des coûts, planification stratégique, comportements et valeurs - les objets d'apprentissage ont des caractéristiques différentes qui induisent différents processus d'apprentissage 	<p>Norton, Accor, Bull, Lafarge Coppée, Schell, Schlumberger</p> <p>Norton, MMS, Bull, Lafarge Coppée, Accor, Péchiney, Bull, Facom, Schlumberger</p> <p>Norton, Péchiney, MMS</p>

Tableau 7 : Leçons des entretiens pilotes

CHAPITRE III
PROBLEMATIQUE ET
PROGRAMME DE RECHERCHE

CHAPITRE III

PROBLEMATIQUE ET PROGRAMME DE RECHERCHE

I) L'apprentissage dans les fusions-acquisitions

- 1) L'apprentissage des les fusions-acquisitions horizontales
- 2) L'apprentissage comme traitement des différences
- 3) Les différences stratégiques, organisationnelles et culturelles comme sources d'apprentissage
- 4) Fusions-acquisitions et éventails de compétences transférées ou partagées
- 5) Apprentissage, intentionalité et fusions-acquisitions

II) Processus d'intégration et types d'apprentissage dans la fusion entre Belin et L'Alsacienne

- 1) Processus d'apprentissages cognitifs et comportementaux
- 2) Nature des compétences et processus d'apprentissages
- 3) Processus, objets et agents d'apprentissage

III) Rapprochement organisationnel et mode de combinaison des compétences

- 1) Sélection et exclusion
- 2) Addition, transformation, effacement et création de compétences nouvelles

IV) Processus d'apprentissage et valeur stratégique de l'apprentissage

Nous pouvons maintenant exposer plus précisément notre problématique de recherche et les questions que nous entendons traiter.

Notre objectif est en premier lieu d'étudier des processus d'apprentissage : les études pilotes nous ont montré qu'il pouvait y avoir apprentissage dans des fusions-acquisitions horizontales et cela, sous des formes multiples et que ces processus portaient sur des objets très différents. Notre souci est donc de détailler ces divers processus et les objets d'apprentissage leur correspondant.

I) L'apprentissage dans les fusions-acquisitions

La littérature et les entretiens pilotes montrent que l'apprentissage ne constitue que rarement la motivation des fusions-acquisitions. Cependant, ces opérations constituent des occasions d'apprentissage fort en ce qu'elles se traduisent généralement par des changements organisationnels non négligeables.

Une fusion-acquisition constitue, en effet, un événement organisationnel significatif. Elle représente une occasion de remettre en cause les compétences en usage ainsi que les fonctionnements habituels des organisations. Si elle se traduit par un rapprochement opérationnel étroit, la fusion peut même être la source d'une "crise". Avec la fusion-acquisition, on sort donc du fonctionnement normal pour entrer dans une période d'instabilité. L'opération introduit ainsi de la difficulté, de l'inconfort dans l'organisation et remet en cause les cadres de références des entreprises. Elle représente une mise à l'épreuve des théories d'action et des connaissances en vigueur dans chaque entreprise. Elle joue un rôle destructurant par la remise en cause des comportements ou des compétences mais aussi structurant s'il se traduit par l'adoption de nouvelles règles de fonctionnement.

Nous proposons donc une approche de l'apprentissage comme phénomène nécessairement induit par les changements organisationnels impliqués par le rapprochement de deux entreprises. Cela constitue certes une forme basse de l'apprentissage, une adaptation ne répondant pas nécessairement à des objectifs pré-établis. On pourrait même parler d'une sorte de conditionnement créé par une contrainte externe et par les nécessités du processus.

Les changements sont alors compris, essentiellement pour l'acquis, comme de simples restructurations et comme une mise aux normes.

Mais, dans une perspective plus positive, ces changements peuvent aussi être compris comme une adaptation mutuelle, comme une mise en phase des stratégies et des organisations de l'acquis et de l'acquéreur afin de profiter d'éventuelles synergies ou de simplement de faciliter la gestion du nouveau groupe.

Et de façon plus positive encore, ces changements peuvent aussi être compris comme des apprentissages forts c'est-à-dire comme le moyen d'acquérir des compétences, de les améliorer ou de les renouveler.

1) L'apprentissage dans les fusions-acquisitions horizontales

Comme nous l'avons précisé, nous entendons étudier une fusion, celle de Belin et de L'Alsacienne, concernant donc deux entreprises situées dans le même secteur d'activité, fabriquant le même type de produits, avec des technologies souvent identiques et s'adressant aux mêmes clients. C'est donc une fusion-acquisition horizontale. La question qui se pose est de savoir si ce type d'opération représente la configuration la plus favorable pour étudier l'apprentissage. Plusieurs objections peuvent en effet être soulevées.

Nous avons déjà eu l'occasion de préciser que les rapprochements horizontaux sont d'abord guidés par la volonté d'accroître le pouvoir et la part de marché, de réaliser des économies d'échelle et de partage de coût. Corrélativement, l'apprentissage serait plus fort dans les opérations de diversification liées où les compétences seraient différentes mais complémentaires. Helleloid (1993) pose ainsi que l'enrichissement du portefeuille de compétences de l'entreprise est plus fort que dans le cas d'acquisitions purement horizontales ou conglomerales. L'apprentissage atteint selon lui une valeur optimale lorsque la distance stratégique et organisationnelle entre les deux entreprises est suffisamment importante pour éviter les redondances et profiter des complémentarités et suffisamment restreinte pour que les transferts de compétences soient possibles et aient une signification. Il est donc légitime de se demander si l'identité des activités ne limitera pas l'apprentissage. Il n'y aurait que superposition ou addition de compétences identiques et non pas complémentarité.

Cependant, comme l'ont montré les études pilotes, les fusions-acquisitions horizontales représentent aussi des configurations permettant l'apprentissage dans la mesure où peuvent

tout de même exister des différences stratégiques, organisationnelles et culturelles entre les entreprises. Et ces différences constituent le point d'amorce des processus d'apprentissage.

2) L'apprentissage comme traitement des différences

Rappelons que beaucoup d'auteurs mettent en effet en évidence que l'apprentissage naît d'une tension par exemple, de la discordance entre performances passées et performances présentes ou alors du contact entre des différences organisationnelles ou stratégiques. Pour Dodgson (1993), la contradiction est à la source de l'apprentissage qui constitue le moyen de la résoudre. March (1991) montre aussi que l'apprentissage est par essence conflictuel puisqu'il oppose un savoir consistant, qui a fait ses preuves et un savoir nouveau qui le déstabilise. De même, pour Piaget, l'apprentissage est de nature dialectique et il est fondé sur une remise en question de connaissances ou de structures cognitives par de nouveaux schèmes ou de nouvelles connaissances.

Notre approche de l'apprentissage met ainsi au second plan le critère traditionnel de répétition et le processus d'essais, d'erreurs et de correction (sans cependant l'exclure puisque la rencontre des deux entreprises peut donner lieu à des expérimentations et des séquences d'essais-erreurs-corrections) pour privilégier la comparaison des différences organisationnelles.

Ainsi le système de comparaison :

- présent d'un système organisationnel A (et performance) / passé du système organisationnel A

sera remplacé par une comparaison :

- présent d'un système organisationnel A / présent d'un système organisationnel B

L'apprentissage constitue donc, selon nous, un moyen de résoudre ces différences, de composer avec elles. La constatation des écarts organisationnels et culturels peut entraîner des processus de désapprentissage des fonctionnements anciens, un effacement ou une transformation radicale des compétences existantes, désapprentissage que beaucoup d'auteurs considèrent comme la condition de l'apprentissage.

Signalons cependant que, dans le cas qui nous concerne, l'apprentissage ne passe pas nécessairement par un désapprentissage et par la destruction de l'ancienne base de compétences au profit d'une nouvelle jugée plus performante. Une fusion-acquisition peut aussi, selon nous, impliquer un "apprentissage par confirmation" des compétences

existantes, dans le cas où les différences entre les systèmes organisationnels en contact sont faibles.

3) Les différences stratégiques, organisationnelles et culturelles comme sources d'apprentissage

Dans le cas que nous allons étudier, la distance stratégique entre les entreprises est limitée. Cependant, même situées dans le même secteur d'activité, les entreprises peuvent suivre des stratégies différentes en particulier en raison de leur position sur le marché et de leur réservoir de compétences. Nous montrerons en effet que les compétences de Belin et de L'Alsacienne ne se recouvraient pas.

Nous posons donc que l'identité des activités et du contexte stratégique n'implique pas l'identité des compétences, des stratégies des organisations et des cultures. Le champ d'application des compétences ou des organisations peut être identique mais les compétences différer assez fortement. Deux entreprises peuvent ainsi exercer la même activité, fabriquer des produits similaires, les vendre aux mêmes clients mais se révéler différentes sur le profil de compétences, sur la signification de ces dernières et sur la manière de les mettre en œuvre.

L'apprentissage que nous allons étudier reposera donc sur la confrontation de différences organisationnelles et culturelles entre les entreprises engagées dans la fusion. Il naîtra d'écart entre les portefeuilles de compétences mis en contact et combinés dans la fusion, débutera par la prise de conscience de ce différentiel et se concrétisera par les tentatives pour le combler ou du moins le rendre gérable au sein de la nouvelle entité. Nous posons donc que l'apprentissage se déploiera dans la façon de gérer les différences organisationnelles et culturelles. L'apprentissage sera alors moins causé par la recherche d'un "*strategic fit*" que d'un "*organizational fit*" et d'un "*cultural fit*".

On pourrait objecter que l'appartenance de Belin et de L'Alsacienne au même groupe, BSN, pourrait constituer un facteur de nivellement de l'apprentissage dans la mesure où les écarts stratégiques, organisationnels et culturels devraient être plus faibles, les manières de penser et de se comporter de plus en plus homogènes. Mais comme le précise Valérian (1992), une fusion entre deux filiales d'un même groupe représente aussi un cas intéressant dans la mesure où les rapprochements opérationnels sont à la fois complets et sans doute moins conflictuels. De plus, nous verrons, que les deux entreprises présentaient au moment

de la fusion, des histoires, des fonctionnements et des comportements organisationnels très différents. La présence de Belin et de L'Alsacienne, respectivement intégrés en 1989 et 1986 dans le Groupe BSN était relativement récente. Elle avait certes été la source d'alignements mais sans effacer pour autant la spécificité et la singularité des deux entreprises. Les écarts sont donc demeurés suffisants pour enclencher le processus d'apprentissage. Enfin, rappelons que des différences stratégiques et organisationnelles trop importantes peuvent limiter l'étendue du rapprochement et réduire les possibilités d'apprentissage.

4) Fusion-acquisition et éventail de compétences partagées ou transférées

Signalons par ailleurs que les fusions-acquisitions horizontales représentent l'avantage d'occasionner des partages compétences importants. En effet, si l'on accepte que ce type d'opérations se traduit par des rapprochements organisationnels massifs, il est probable que le spectre des compétences transférées ou partagées devrait être plus large que dans le cas de fusions-acquisitions reliées où les entreprises demeurent organisationnellement autonomes. L'apprentissage ne devrait pas concerner seulement des compétences technologiques mais aussi la plupart des stades de la chaîne de valeur (R&D, Production, Marketing, Commercial, ...) ainsi que des éléments culturels ou des styles de management. L'identité des activités réduit donc peut-être la profondeur de l'apprentissage (cela est à discuter) mais elle permet aussi un spectre d'apprentissage plus large, pas seulement circonscrit à quelques compétences techniques. L'intégration opérationnelle étant forte, l'apprentissage peut se produire à de nombreux niveaux et concerner à la fois les dimensions stratégiques, organisationnelles, culturelles et managériales. Nous devrions donc être en mesure de repérer des processus d'apprentissage variés.

5) Apprentissage, intentionnalité et fusions-acquisitions

Selon Kim (1993), les entreprises apprennent en permanence, consciemment ou non. Les modifications de l'environnement externe, des marchés et des clients, des concurrents et des technologies les contraignent à s'adapter sous peine de disparaître. L'apprentissage est donc une fonction normale et vitale de l'entreprise.

Cependant, comme nous l'avons suggéré dans la revue de littérature, cet apprentissage demeure une adaptation qui n'est pas nécessairement comprise comme un apprentissage actif et intentionnel, ce dernier renvoyant à une démarche structurée autour d'objectifs et

d'outils précis. Mais l'apprentissage ne se réduit pas à un transfert de technologie ou à de la formation et il ne porte pas seulement sur des compétences bien précises et clairement identifiées : nous avons vu qu'il passe aussi par des mécanismes complexes de socialisation et d'acculturation (Brown et Duguid, 1991, Nahavandi et Malekzadeh, 1988) et par des processus informels difficiles à identifier et encore plus à maîtriser.

Il faudra donc prendre en compte à la fois un apprentissage structuré, construit, finalisé et un apprentissage émergent, non planifié mais rétrospectif.

Le cas d'une fusion-acquisition réalisée dans l'intention d'apprendre constitue certes une configuration idéale puisqu'une entreprise en acquiert une autre afin d'accéder à des compétences qui lui font défaut, cela en vue d'améliorer sa position concurrentielle ou de se redéployer dans un autre secteur d'activité comme nous l'avons vu, par exemple avec Norton ou Lafarge Coppée. Ces opérations de type "pédagogique" dont la motivation première est l'apprentissage semblent rares, au dire des interlocuteurs rencontrés. Elles ont lieu surtout lors d'opérations de diversification reliée et entraînent une intégration organisationnelle faible des entreprises qui n'empêche cependant pas l'exploitation de synergies. L'acquis est relativement préservé afin de ne pas détruire ses compétences. L'apprentissage prend alors plus la forme d'un transfert de compétences et moins d'une combinaison ou d'une intégration : il faut bien gérer l'interface et la question de l'acculturation et de la socialisation ne se pose pas.

En revanche, dans le cas d'un rapprochement horizontal visant en premier lieu à renforcer le pouvoir de marché et à réaliser des économies d'échelle et de partage de coûts, on peut se demander si l'apprentissage est possible. Il n'y a pas intention d'apprendre. L'apprentissage demeure limité et émergent.

Cela constitue une objection forte. Mais, selon Kœnig (1997), si l'apprentissage suppose une attitude propice, ce qui est le cas dans le rapprochement entre Belin et L'Alsacienne comme en témoignera la méthode adoptée pour combiner les équipes, il n'impose pas d'avoir une idée claire sur ce qui va ou qui doit être appris. De même, Charreire-Petit (1995), Charue (1991) ou Ingham (1995) ont bien montré que l'apprentissage n'est pas toujours délibéré mais qu'il peut être émergent et inattendu. Nous faisons donc l'hypothèse que même si la fusion-acquisition ne vise pas l'apprentissage, elle peut tout de même être l'occasion d'apprentissages multiples et profonds et même organisés, cela parce qu'elle

implique, comme nous le montrerons, des transformations organisationnelles importantes et aussi, dans le cas étudié, parce qu'elle a été comprise comme une occasion d'apprendre. Nous montrerons donc que la fusion que nous avons étudiée a donné lieu à de multiples formes d'apprentissages plus ou moins organisés ou intentionnels. Mais cet apprentissage ne sera pas pur. Il restera subordonné aux mesures de restructuration ainsi qu'à la façon de gérer le rapprochement entre les entreprises.

L'apprentissage sera donc fortement dépendant du processus d'intégration et de la mise en œuvre du rapprochement : une intégration fondée sur la parité sera sans doute plus favorable à l'apprentissage qu'une absorption impérialiste conduisant à des affrontements inhibant tout processus de partage de compétences. La bonne gestion du rapprochement s'avère donc essentielle. C'est pourquoi le cas de la fusion entre Belin et L'Alsacienne nous a semblé propice à l'étude des phénomènes d'apprentissage. Même si l'opération n'avait pas pour objectif premier le partage de compétences, elle reposait sur un principe de parité et de sélection des meilleures pratiques de chaque entreprise. Cependant, nous sommes conscients que les processus d'apprentissage demeureront liés au processus d'intégration et donc assez difficiles à isoler.

II) Processus d'intégration et type d'apprentissage dans la fusion entre Belin et L'Alsacienne

Le processus d'intégration de Belin et de L'Alsacienne étant fondé sur une méthode paritaire, nous faisons l'hypothèse que l'apprentissage sera réciproque et donc que chacune des entreprises sera à la fois sujet et objet d'apprentissage. Nous parlerons donc d'apprentissage organisationnel mutuel, sans oublier bien sûr qu'à l'issue du processus de fusion, l'une des deux entreprises, L'Alsacienne, disparaîtra nominalement. C'est pourquoi, nous pouvons identifier dès maintenant une organisation de référence qui sera Belin qui intégrera L'Alsacienne. Mais cela ne signifie pas nécessairement une absorption dans la mesure où l'intégration de L'Alsacienne devrait modifier le profil organisationnel et culturel de Belin. L'apprentissage n'aura donc pas seulement lieu chez les membres de L'Alsacienne mais aussi chez ceux de chez Belin.

1) Processus d'apprentissage cognitifs et comportementaux

La revue de littérature nous a permis d'identifier deux grandes catégories d'apprentissage, que nous avons nommées "apprentissage à dominante cognitive" et "apprentissage à dominante comportementale". Nous tenterons de mettre à l'épreuve ces deux catégories et de les mettre en relation avec les modes d'intégration et de mise en œuvre du changement.

La mise en place de la nouvelle entité résultant de la fusion pourra ainsi donner lieu à un apprentissage contraint par l'événement ou émergent et sans doute de faible profondeur, relevant plus de l'adaptation, ce qui devrait nous renvoyer à l'apprentissage à dominante comportementale. Un rapprochement organisationnel ne peut ne pas entraîner des changements de comportement (par adoption de nouvelles pratiques, de nouvelles procédures, de nouveaux outils...) et la mémorisation de nouvelles règles de fonctionnement. L'institutionnalisation et l'inscription des apprentissages locaux, individuels et collectifs dans des procédures et des pratiques réglées constitue une des marques de l'apprentissage, selon Levitt et March, (1988) et met en évidence la spécificité organisationnelle de l'apprentissage.

L'apprentissage pourra aussi être moins automatique mais approprié par les membres de la nouvelle organisation d'une façon plus consciente et active. Il ne s'agira alors plus seulement de s'adapter à un nouvel environnement organisationnel, d'apprendre de nouveaux outils et d'acquérir un savoir-faire ou une technique mais aussi d'accéder à une compréhension du changement et d'adopter une démarche d'apprentissage plus active. On pourra alors parler d'un apprentissage mettant en jeu des processus cognitifs plus élaborés conduisant à une nouvelle interprétation de la réalité. L'apprentissage serait alors à dominante plus cognitive et pourrait prendre éventuellement la forme de ce que Kim (1993) nomme un " *learning why* ". Les apprentissages locaux s'intégreront alors dans une perspective plus large permettant d'appréhender sa dimension stratégique.

Nous nous efforcerons aussi d'analyser comment les catégories d'apprentissage à dominantes comportementale et cognitive peuvent s'ajuster et se combiner pour donner naissance à un apprentissage plus complet.

2) Nature des compétences et des processus d'apprentissage

Notre recherche tentera de mettre en relation le processus et les objets d'apprentissage. L'apprentissage peut porter sur de nombreux objets très variés : des compétences

fonctionnelles, managériales, des outils de gestion, des procédures, des comportements, des valeurs, des styles de management, des représentations de l'activité, du marché, des concurrents, des solutions à mettre en œuvre pour améliorer la position concurrentielle...

Nous essaierons donc d'abord d'analyser pour chacune des deux entreprises les compétences attachées aux différentes fonctions et aux différents stades de la chaîne de valeur. La revue de littérature et les études pilotes ont effet permis d'identifier des compétences de conception (recherche, études et méthodes, développement et lancement de produit...), des compétences concernant le processus de production, des compétences de contrôle qualité, des compétences marketing (élaboration de plan publi-promotionnel, gestion de gamme et du portefeuille de produits...), des compétences commerciales (merchandising, trade marketing, gestion de force de vente...), des compétences administratives (contrôle de gestion, contrôle des coûts...) et des compétences managériales et de gestion des hommes.

Il est probable que les processus d'apprentissage seront différents selon les compétences mises en jeu. Ils reposeront par exemple, sur l'observation, l'imitation, la socialisation, le travail en équipe, la formation, l'expérimentation le développement ou l'utilisation d'outils...

Nous essaierons donc de mettre en regard les fonctions, les compétences concernées et les processus d'apprentissage correspondants. Nous tenterons aussi de prendre en compte la nature des compétences selon les catégories relevées dans la littérature, en particulier la partition entre compétences explicites et connaissances tacites afin d'élaborer le tableau suivant :

Fonctions de la chaîne de valeur	Types de compétences en jeu (objets d'apprentissage)	Nature des compétences (tacites / explicites)	Processus d'apprentissage

Figure 20 : Plan de recherche (1)

Notons par ailleurs que les processus d'apprentissage à l'œuvre dans la fusion devraient donner lieu à une action sur les compétences elles-mêmes : certaines compétences, en devenant objet d'apprentissage devraient ainsi être transformées, par exemple, être explicitées ou formalisées en vue d'en favoriser le transfert ou le partage. De même, en étant insérées dans un contexte organisationnel différent, certaines compétences pourraient revêtir de nouvelles significations et voir leur impact sur le fonctionnement organisationnel modifié.

3) Processus, objets et agents d'apprentissage

Conformément aux éléments fournis par la littérature et les données recueillies lors des entretiens pilotes, nous nous efforcerons aussi de repérer les différents agents d'apprentissage en relation avec les compétences et les processus précédemment identifiés. L'apprentissage pourra en effet être le fait de quelques individus moteurs du processus. Il pourra aussi se déployer à l'intérieur de groupes ou d'équipes transversales ou aussi à l'intérieur de services bien identifiés. Il pourra aussi être de nature plus générale et concerner l'organisation issue de la fusion dans son ensemble. Nous nous proposons aussi, dans le même mouvement, d'identifier les espaces d'apprentissage correspondant afin de construire le tableau suivant :

Fonctions de la chaîne de valeur	Types de compétences en jeu (objets d'apprentissage)	Nature des compétences (tacites / explicites)	Processus d'apprentissage	Agents et espace d'apprentissage - individus - groupes, équipes - services - organisation

Figure 21 : Plan de recherche (2)

III) Rapprochement organisationnel et modes de combinaison des compétences.

Le rapprochement des deux organisations devrait donner lieu à plusieurs configurations de combinaison des compétences apportées par chacune des entreprises.

1) Sélection et exclusion

Certaines compétences pourront être reconduites à l'identique et seulement recontextualisées, insérées dans un nouvel espace organisationnel. Elles prendront alors la place de certaines compétences du partenaire, que ce soient celles de l'acquis ou de l'acquéreur. Ce remplacement aura lieu soit parce que ces compétences seront jugées plus performantes soit par ce que les deux corpus de compétences se montreront incompatibles ou contradictoires.

Il sera alors intéressant d'étudier si des compétences performantes dans un contexte organisationnel initial continueront à l'être dans un autre contexte, celui de la nouvelle entité résultant de la fusion. Nous nous efforcerons donc d'examiner si des compétences décontextualisées gardent leur intérêt ou n'ont de valeur qu'enchâssées dans un contexte organisationnel bien déterminé. La valeur d'une compétence peut en effet résulter de son implantation dans un contexte organisationnel spécifique ainsi que de sa connexion avec des autres compétences de l'entreprise. La question sera alors de savoir si le transfert dans un autre environnement organisationnel d'une compétence isolée des autres compétences avec lesquelles elle était connectée peut être source de valeur ou au contraire se révéler improductif. Une telle perspective reviendrait à mettre en cause la pertinence d'une fusion et d'un apprentissage par transfert ou partage de compétences.

2) Addition, transformation par combinaison ou effacement et création de compétences nouvelles

On peut envisager que les compétences des entreprises engagées dans des fusions-acquisitions seront adaptées les unes aux autres. Elles seront alors modifiées, infléchies pour pouvoir être compatibles et s'ajuster. La logique d'intégration des compétences sera alors celle d'une addition si les compétences sont semblables ou d'une adaptation si elles diffèrent légèrement.

On peut aussi imaginer que la combinaison des compétences ne suivra pas une logique d'addition ou de juxtaposition mais de partage et de transformation mutuelle profonde. Elle donnera alors naissance à de nouvelles compétences.

Il sera aussi possible qu'à la fois les compétences de l'acquis et celles de l'acquéreur soient jugées obsolètes ou inadéquates à l'environnement et à la nouvelle entité résultant de la fusion. Il y aura alors un processus de création de compétences nouvelles en fonction des objectifs stratégiques de la nouvelle organisation.

Nous pouvons identifier ces modes de combinaison dans le tableau suivant :

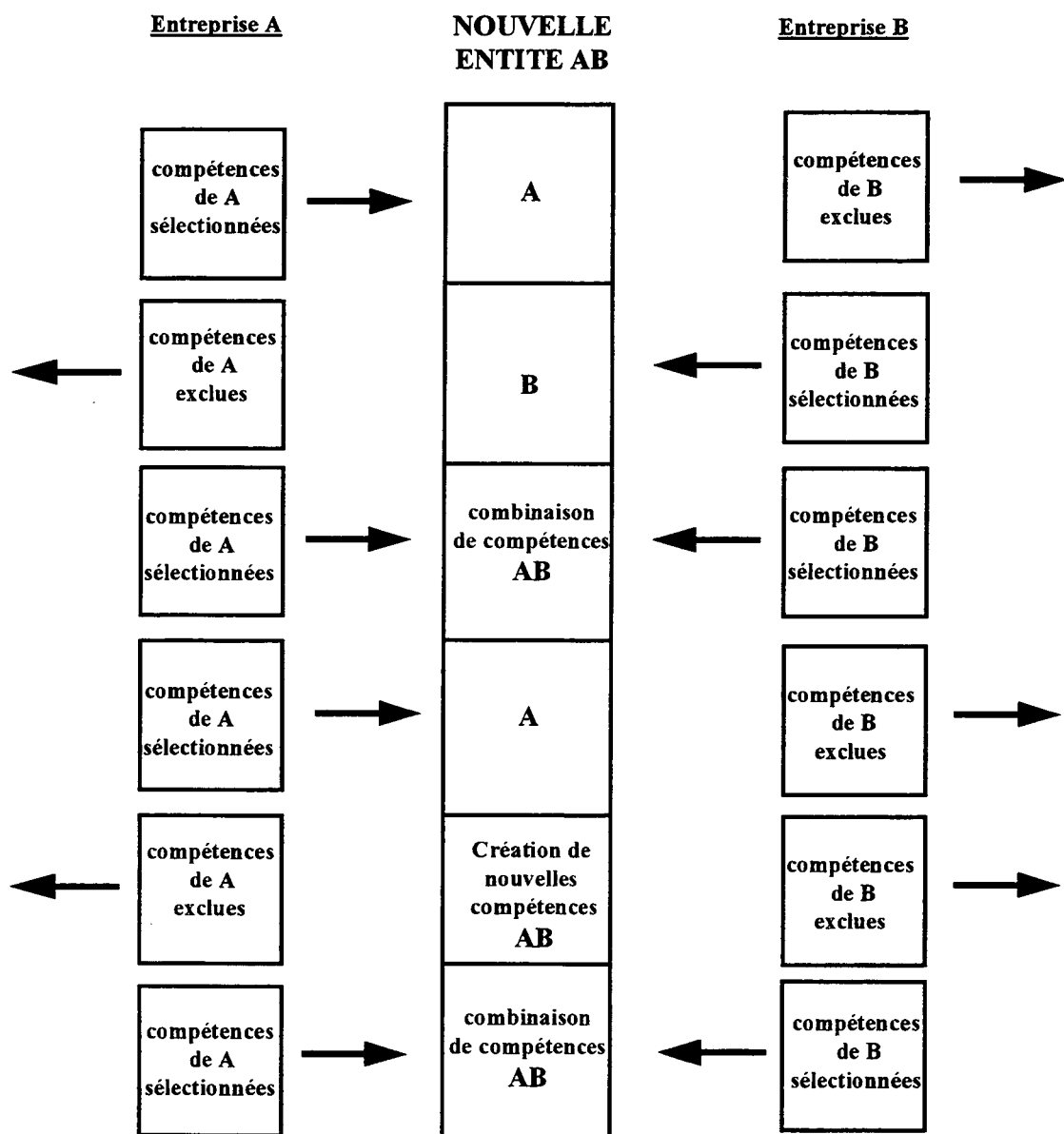


Figure 22 : Modes de combinaison des compétences

IV) Processus d'apprentissage et valeur stratégique

Notre approche de l'apprentissage comme processus d'acquisition ou de transformation de compétences devrait aussi nous conduire, si cela est possible, à nous interroger sur la portée stratégique de l'apprentissage organisationnel. Comment des apprentissages locaux ou portant sur des objets organisationnels bien circonscrits peuvent-ils se consolider au niveau de l'entreprise dans sa globalité et modifier le profil stratégique d'une entreprise ? Il faudra donc faire le lien entre des processus organisationnels d'apprentissage et l'impact stratégique de ces processus. Il sera alors nécessaire de s'appuyer théoriquement sur la théorie de la ressource et des "*core competences*" de l'entreprise, rapidement évoquée lors de la revue de littérature et d'aborder les implications managériales de l'apprentissage organisationnel et stratégique.

Nous nous proposons maintenant d'aborder le cas retenu, celui de la fusion entre Belin et L'Alsacienne et d'analyser ce cas en profondeur.

CHAPITRE IV
LA FUSION ENTRE BELIN ET
L'ALSACIENNE



CHAPITRE IV

LA FUSION ENTRE BELIN ET L'ALSACIENNE

I) Le marché et les concurrents

- 1) Présentation du marché
- 2) Le fort développement des Marques de Distributeurs et des Premiers Prix

II) Présentation de Belin et de L'Alsacienne

- 1) Belin
 - 1.1) Les forces de Belin
 - 1.2) Les faiblesses de Belin
 - 1.3) La fusion comme déclencheur d'apprentissage
- 2) L'Alsacienne
 - 2.1) Les faiblesses de L'Alsacienne
 - 2.2) Les forces de L'Alsacienne

- 3) Lu, marque leader de la branche biscuits de BSN

III) Le rapprochement entre Belin et L'Alsacienne

- 1) La décision de la fusion
- 2) Complémentarité des deux entreprises
- 3) Les attentes respectives

IV) Les objectifs des la fusion

- 1) Le coût de la fusion
- 2) La fusion et la grande Distribution

V) Les principes de la fusion

Conclusion du chapitre

Avant de présenter en détail les deux entreprises et les processus d'apprentissage qui ont eu lieu au cours de la fusion, il nous semble utile de donner des précisions sur le contexte, en particulier sur le marché et les concurrents ainsi que sur les objectifs du rapprochement entre Belin et L'Alsacienne.

I) Le marché et les concurrents

1) Présentation du marché

En 1992, le marché des biscuits en France représentait près de 2 milliards de paquets et environ 11 milliards de francs de chiffre d'affaires. Il se divisait en deux grands ensembles : celui des biscuits sucrés et celui des biscuits salés.

Les biscuits sucrés couvraient environ 80 % du marché avec 1480 millions de paquets et 9,2 milliards de francs de chiffres d'affaires, dont 920 millions de paquets pour les marques nationales. Les biscuits sucrés étaient segmentés en :

Biscuits pâtisseries

- classiques
- chocolatés
- confiturés
- cookies
- double extrudés

Assortiments

Biscuits secs

- beurre
- sans beurre

Goûters

Gauffrettes

Biscuits aux œufs

Le marché des biscuits sucrés était considéré comme étant arrivé à maturité, avec un fort ralentissement de la consommation en 1992 et 1993. Il y eut cependant une reprise en 1996 mais elle concernait en premier lieu les volumes. Ce marché était marqué par la présence

de quelques gros acteurs généralistes appartenant à BSN, les autres fabricants préférant adopter une stratégie de spécialisation, BN se concentrant par exemple sur les goûters, Cadbury sur les chocolats, Delacre sur les biscuits haut de gamme et les assortiments ou Saint Michel sur les galettes. Certaines de ces marques étaient cependant adossées à de grands groupes, BN s'appuyant, par exemple, sur General Mills et Delacre sur Campbell Soup.

Le marché était par ailleurs bouleversé par l'essor des Marques De Distributeurs (MDD) et par les Premiers Prix qui s'attiraient les faveurs des consommateurs et qui obligeaient les fabricants à baisser leurs prix, à accroître leurs dépenses publicitaires et à multiplier les promotions. Les MDD et les Premiers Prix s'étaient d'abord développés sur les segments traditionnels des biscuits secs ou des goûters puis ensuite sur les chocolats, les cookies, les assortiments ou les biscuits salés.

Répartition et évolution du marché des biscuits sucrés (%)

	Volume 1992	Volume 1993	Valeur 1992	Valeur 1993
LU (BSN)	22,6	22,4	21,8	22,1
Belin (BSN)	8,4	7,7	8,7	8,0
L'Alsacienne (BSN)	8,2	7,8	7,6	7,3
BN (Snack Venture Europe)	5,6	5,7	5,9	6,1
Biscuits Saint-Michel	4,4	4,6	3,5	3,8
Delacre (Campbell Soup)	3,3	3,0	5,4	5,0
Cadbury	2,1	2,1	2,4	2,4
Verkade (United Biscuits)	2,2	2,0	1,9	1,8
Bahlsen	1,9	1,9	2,0	2,0
MDD	13,4	14,7	11,9	13,3
Premiers prix	27,9	28,1	28,9	28,2

Source Nielsen et LSA - janvier 1994

Tableau 8 : Le marché des biscuits sucrés

Le marché des biscuits salés représentait environ 450 millions de paquets pour un chiffre d'affaires de 1,8 milliards dont 70 % et 300 millions de paquets pour les marques

nationales. Il regroupait les crackers, les extrudés (soufflés) et les graines il était moins touché par la crise de consommation, si ce n'est dans les biscuits haut de gamme.

Les crackers constituaient le segment le plus ancien, avec environ 28 % des ventes en volume et 33 % en valeur mais connaissaient une baisse ou une stagnation alors que les graines (46 % des ventes en valeur) se maintenaient bien et que les biscuits extrudés (16 % des ventes en valeur) connaissaient une forte progression.

Sur ce segment, les intervenants étaient nettement moins nombreux que dans le sucré. Belin, très fort avec 44 % du marché des crackers, était leader du segment des biscuits salés, avec 19 % du marché en valeur. Il était suivi de Bahlsen (15,3) et de Benenuts (19 %). Mais, comme dans les biscuits sucrés, les MDD et les Premiers Prix se développaient fortement et possédaient déjà en 1992 plus de 14 % du marché. Par ailleurs, Lu, jusque là seulement présent sur le segment avec Tuc avait lancé une forte offensive appuyée sur des sorties de nouveaux produits et connaissait une forte progression.

2) Le fort développement des MDD et des Premiers Prix

L'activité était marquée, nous l'avons mentionné, par l'essor des MDD et des Premiers Prix qui affichaient une croissance annuelle très élevée, supérieure à 10 %, et dont les parts de marché en volume tournaient autour de 28 %. Les distributeurs, en proposant, des biscuits (sucrés ou salés) de qualité à des prix compétitifs trouvaient les faveurs des consommateurs et obligeaient les fabricants à baisser leurs prix, à se lancer dans des offres promotionnelles coûteuses et à augmenter leurs dépenses publicitaires. Pour les marques, attaquées sur leur territoire, le développement des MDD et des Premiers Prix constituait une spirale dangereuse pour l'activité puisqu'il freinait l'évolution du chiffre d'affaires du secteur, dégradait la rentabilité et ralentissait l'innovation. Cette dernière continuait pourtant à jouer un rôle important sur le marché et exigeait de la part des grandes marques des investissements soutenus. Comme le précisait l'un de nos interlocuteurs *"il faut à la fois renouveler le plaisir et l'innovation, individualiser les produits et en plus baisser les prix et multiplier les promotions pour contrer les MDD. Cela devient la quadrature du cercle"*.

Avec l'essor des Marques de Distributeurs, les marques se découvraient donc de nouveaux concurrents, de petites PME spécialisées dans la fabrication pour la Grande Distribution. Une solution pour les marques nationales était éventuellement de se tourner vers la fabrication pour les enseignes. En effet, fabriquer pour un distributeur générait des marges non négligeables et permettait d'améliorer les relations avec la grande distribution.

Cependant les fabricants nationaux adoptaient des comportements variés, Belin se montrant par exemple, en raison de sa gamme de produits à forte valeur ajoutée, réticent à fabriquer pour les MDD contrairement à L'Alsacienne ou Lu, engagés plus tôt dans cette activité. Les distributeurs eux-mêmes suivaient des stratégies différentes. Certains d'entre eux se contentaient ainsi de vouloir copier les grands fabricants tandis que d'autres, soucieux de leur image, développaient une politique d'enseigne et attachaient plus d'importance à la qualité des produits. Les grands biscuitiers nationaux se tournaient en priorité vers la seconde catégorie, plus génératrice de marge et s'efforçaient par la même occasion de développer un partenariat à long terme. Travailler pour les "hard discounters" qui privilégiaient des prix bas sans se soucier de développer des marques d'enseigne ou même de copier les produits des fabricants nationaux permettait aussi de faire tourner l'outil industriel tout en évitant de concurrencer les marques et les produits phare.

II) Présentation de Belin et de L'Alsacienne

Comme nous l'avons signalé, la Branche biscuits de BSN, construite à coups de rachats successifs, d'abord General Biscuits en 1986 puis Nabisco Biscuits en 1989, s'octroyait environ 38 % des ventes du secteur. Le groupe disposait de trois marques généralistes fortes jouissant d'une bonne notoriété : Lu, seule marque internationale du groupe, Belin et enfin L'Alsacienne.

Face au poids de BSN, à sa puissance financière et opérationnelle, les autres concurrents, de taille moins importante éprouvaient des difficultés et pouvaient difficilement s'engager dans une politique promotionnelle débridée. Des mouvements de concentration étaient d'ailleurs attendus par les spécialistes du secteur. Cependant, la puissance de BSN était telle que les distributeurs avaient aussi besoin de challengers et de petites marques bien installées sur des niches pour pouvoir concurrencer BSN. Ils leurs accordaient donc des conditions de distribution assez favorables.

Nous nous proposons maintenant de présenter brièvement les deux entreprises impliquées dans la fusion et de faire état de leurs forces et de leurs faiblesses. Précisons que nous restituons ici les analyses proposées par nos interlocuteurs, qu'ils soient membres de Belin et de L'Alsacienne ou consultants. Il s'agit donc de réflexions partielles et partiales. Nous avons en effet demandé à la plupart de nos interlocuteurs d'analyser les forces et les

faiblesses de chacune des deux entreprises. Excepté quelques rares divergences ou des accentuations différentes de certains points, nous avons retenu les éléments concordants des discours ou les traits les plus fréquemment mis en avant.

Les discours peuvent renvoyer à une réalité objective. Ils étaient la plupart du temps corroborés par les analyses réalisées par les consultants chargés de piloter la fusion. Ils renseignaient en tout cas sur la façon dont les entreprises se percevaient mutuellement et comment elles appréciaient leurs propres qualités et faiblesses ainsi que celles de leur partenaire.

1) Belin

Cette entreprise biscuitière a été créée en 1902 dans la région parisienne et rachetée en 1963 par la National Biscuit Company (Nabisco). L'entreprise s'enrichit ensuite de plusieurs acquisitions, dont Gondolo en 1965. L'entreprise s'installe à Evry en 1973, dans l'une des usines biscuitières les plus vastes et les plus modernes d'Europe et connaît sous l'impulsion de Nabisco des développements importants. La société se dote d'une structure commerciale et industrielle moderne. Belin s'équipe aussi d'un centre de recherche et de formation de haut niveau situé à Château-Thierry, ce qui lui permet de mener une politique d'innovation importante et de confirmer sa domination dans le secteur de biscuits salés où l'entreprise est entrée en force à la fin des années 60. Les forces historiques de Belin résident à cette époque dans les biscuits chocolatés avec le fameux Pepito ainsi que dans les biscuits salés avec les "crackers" mais on peut aussi évoquer les "Ritz", les "Petits Cœurs" ou les "Guet-Apens".

En 1988, une féroce bataille boursière s'engage entre la maison mère, le groupe Nabisco dont les actions ont connu une forte baisse lors du krach boursier de 1987 et le célèbre "raider" KKR qui finit par l'emporter. La société connaît alors de sévères mesures de restructuration puis elle est rachetée en 1989 par le groupe BSN. Ce dernier, après avoir déjà pris le contrôle en 1986 de Générale Biscuit, entreprise belge qui réunissait les marques Lu, leader du biscuit en France, L'Alsacienne et Heudebert, voit dans cette acquisition le moyen de continuer de façon significative son expansion dans l'activité biscuitière. BSN devient alors le premier producteur européen de biscuits sucrés et salés et le deuxième dans le monde.

L'intégration dans le groupe BSN a entraîné pour Belin de profonds changements, en particulier une restructuration des outils administratifs, industriels et logistique

(suppression d'emplois, fermeture de sites, suppression de dépôts régionaux, diminution des effectifs du Siège...). Cette réorganisation qui prolongeait celle entreprise par Nabisco a contribué à fragiliser la société et introduire le doute dans les esprits.

1.1) Les forces de Belin

Belin constituait une société forte qui pouvait compter, selon nos interlocuteurs, sur de nombreux points forts parmi lesquels on peut principalement citer :

- la marque, avec une bonne notoriété et des produits très connus comme Pepito ou Crackers.
- des parts de marché importantes et une taille lui permettant de bénéficier de conditions favorables auprès de ses fournisseurs et de ses clients de la Grande distribution.
- un portefeuille de produits étendu, à la fois dans le sucré et dans le salé et un fond de rayon solide.
- une position de leader dans les biscuits salés et des positions fortes dans les biscuits chocolatés.

Répartition des ventes de Belin en mai 1993

Biscuits	Ventes (%)
Crackers	25
Pépito	22
Chipsters	15
Autres biscuits sucrés	15
Assortiments	7
Petits Coeurs	5
Cessions	8
MDD	3

Tableau 9 : Répartition des ventes de Belin

- une palette technologique très large, une bonne capacité d'innovation s'appuyant sur un centre R&D important. Belin était ainsi à la pointe dans les biscuits soufflés tels que les crackers ou dans les biscuits extrudés ou co-extrudés.

- une attitude ferme face à Grande Distribution et un refus de rentrer dans une spirale de promotions et de baisse des prix détériorant les marges.
- une bonne rentabilité (10 % du chiffre d'affaires environ), même en temps de crise, qui restait supérieure à celle de Lu, concurrent principal.
- des compétences fonctionnelles fortes (marketing, achats, contrôle de gestion...) développées au sein de Nabisco.
- une culture forte, héritage à la fois de la culture biscuitière de Belin et de la culture marketing et financière de Nabisco.

Il faut noter que tous nos interlocuteurs, même ceux qui étaient originaires de L'Alsacienne, ont souligné la force de la culture de Belin. Celle-ci a sans doute constitué un élément déterminant dans les processus d'apprentissage que nous présenterons par la suite. Cette culture était double et s'appuyait à la fois sur la tradition biscuitière de l'entreprise et sur le management à l'américaine importé de Nabisco.

Nabisco avait laissé une certaine autonomie à Belin à condition que les résultats financiers fussent au rendez-vous. Le contrôle financier et le reporting étaient très surveillés et l'entreprise connaissait de fréquents audits mais la latitude stratégique demeurait grande. Par ailleurs, Nabisco avait apporté beaucoup de moyens financiers à Belin et soutenu son développement. Belin, conforté par ses résultats, se considérait donc comme une société riche, conviviale, très professionnelle dans son savoir-faire et dans son management. Beaucoup d'employés manifestaient, au travers d'expressions symboliques variées, leur fierté de travailler pour Belin et l'esprit d'entreprise semblait fort. L'intégration au sein de BSN était considérée par beaucoup comme une négation sourde des singularités de l'entreprise et une réorientation vers des valeurs très opérationnelles.

La délégation, la place laissée à la confiance et à l'autonomie semblaient constituer des principes de fonctionnement importants dans l'entreprise. En tout cas de nombreux membres de Belin s'en prévalaient tandis que les employés de L'Alsacienne reconnaissaient leur attirance pour ces valeurs peu développées dans leur propre entreprise. De plus, le travail d'équipe était valorisé. Il alliait à la fois un certain style de management à l'américaine, un système de prise de décision fondé sur le consensus et une convivialité que permettaient les bons résultats et les moyens de l'entreprise. Le contrôle était par ailleurs exercé surtout *a posteriori* et des sanctions sévères n'étaient prises qu'en cas de

fautes graves. Corrélativement, l'entreprise avait investi dans la formation et développé un système d'évaluation des compétences très sophistiqué et très formalisé dénommé CAP.

Cependant, malgré toutes les qualités reconnues, la confiance dans la force de la société avait quelque peu été érodée par plusieurs facteurs. A la baisse des résultats due à la crise et jusque là inconnue de l'entreprise, le rachat mené par KKR avait introduit un sentiment d'incertitude et d'insécurité. Cette opération avait en effet causé une rupture dans l'histoire de l'entreprise, voire un traumatisme : elle montrait que l'imprévu pouvait se produire et le sentiment de continuité s'en trouvait ébranlé. *"L'entreprise pouvait être achetée et revendue comme n'importe quel produit"* déclarait ainsi un des nos interlocuteurs. Quant aux restructurations menées par BSN et leurs inévitables licenciements, elles avaient contribué à accentuer cette fragilisation de l'entreprise en mettant l'accent sur l'opérationnel et l'allègement des structures.

1.2) Les faiblesses de Belin

Nous avons vu que Belin était une entreprise qui possédait suffisamment de ressources pour bien encaisser les ralentissements de consommation ou l'échec de certains produits. Comme le précisait l'un de nos interlocuteurs, *"il n'y avait jamais de sentiment d'urgence chez Belin"*. Des restructurations avaient été engagées dès 1988 et poursuivies par le groupe BSN mais Belin était encore accoutumé au fonctionnement d'une entreprise riche et sûre d'elle-même. Pourtant avec la chute de la consommation, l'intégration dans BSN et le rapprochement avec L'Alsacienne, petite structure très réactive, l'organisation de Belin commençait à montrer quelques faiblesses à la fois stratégiques et organisationnelles.

D'une part, les produits de Belin apparaissaient trop haut de gamme et trop chers pour la tendance du marché. Les segments à forte valeur ajoutée étaient en effet les plus touchés en temps de crise. Belin avait toujours privilégié la recherche de rentabilité plutôt que l'accroissement des volumes et cette stratégie n'apparaissait plus pertinente en 1992/1993.

D'autre part, la confrontation à une autre entreprise à l'occasion de la fusion a permis de faire ressortir certaines faiblesses de Belin, restées assez discrètes jusque-là. Ainsi, ce qui constituait les forces de l'entreprise, sa taille, son histoire, sa culture, la force de ses routines, son organisation et son portefeuille de produits ont pu apparaître comme autant d'obstacles à une remise en cause des fonctionnements de l'entreprise et à un changement effectif. C'est ainsi que beaucoup comparaient Belin à un paquebot à forte inertie et dont il

était difficile de modifier la route. Et pour de nombreux membres de L'Alsacienne, Belin était certes une entreprise forte et réfléchie mais elle était finalement peu réactive et plus gouvernée par les procédures existantes, par une rationalisation interne forte que par un souci d'adaptation au marché, de réactivité et d'actions opérationnelles.

La comparaison systématique entre les deux entreprises engagées dans la fusion a par ailleurs permis de mettre en évidence certaines faiblesses fonctionnelles. Par exemple, sans remettre en cause la qualité du centre de recherche et les capacités d'innovation, Belin souffrait de l'absence d'un produit nouveau fort au contraire de Lu qui avait lancé avec succès "Petit écolier pocket" ou la barre "Prince". De même, l'organisation industrielle de Belin n'apparaissait pas très performante ni bien adaptée aux exigences de contrôles et de réduction des coûts de production. De plus, Belin souffrait à la fois de taux de rupture élevés et d'un recours important à la sous-traitance. Par ailleurs, la qualité des produits n'était pas toujours suffisante comparée à leur prix. Ce point a d'ailleurs été vigoureusement souligné par le directeur du marketing de Belin lors d'un séminaire de formation destiné à l'encadrement de la force de vente auquel nous avons pu assister. Belin fabriquait des produits coûteux dont la qualité et la valeur ajoutée étaient de moins en moins perçues par les consommateurs. Il y avait donc une baisse de compétitivité face aux concurrents et aux distributeurs comme le montre cette figure :

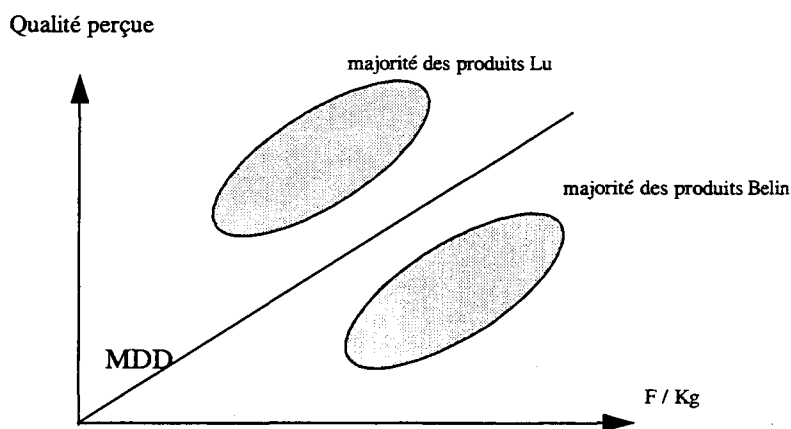


Figure 23 : Positionnement des produits Belin

Enfin, au niveau commercial, la force de vente semblait peu soutenue ou insuffisamment dynamisée. Le Siège ignorait par exemple le nombre de visites effectuées chaque jour par les vendeurs. Et surtout, Belin ne faisait preuve ni d'une grande agressivité ni d'une

politique promotionnelle audacieuse. Le nombre de têtes de gondoles baissait alors qu'il se maintenait chez un concurrent aussi redoutable que Lu. Et le nombre d'opérations proposées dans le plan publi-promotionnel apparaissait faible en regard des actions menées par les concurrents. Dans l'état d'esprit de Belin, les produits étaient bons, il suffisait de les proposer pour qu'ils se vendent. Mais avec la crise, la montée des MDD et l'agressivité commerciale des concurrents, il fallait désormais changer d'attitude. Comme nous le verrons, cette réorientation s'est avérée problématique pour Belin dans la mesure où elle remettait en cause beaucoup d'acquis de la société.

La situation de Belin se dégradait donc et l'entreprise connaissait à la fois une baisse de chiffre d'affaire et de ses volumes ainsi qu'une chute de rentabilité. L'entreprise perdait des parts de marché sur tous les segments, sur les produits sucrés mais aussi sur les produits salés en particulier sur le point fort, les crackers. Belin était donc pris dans un dilemme stratégique qui avait de lourdes conséquences organisationnelles : ou bien conserver la même politique et se faire grignoter par les concurrents ou bien bouleverser les dogmes et la culture, c'est-à-dire abandonner un "fonctionnement assez tranquille" pour un comportement plus réactif, modifier sa vision du monde et du marché, s'orienter plus vers les volumes, réduire ses coûts et accepter des baisses de prix de vente et une détérioration des marges. Il fallait en tout cas une nouvelle vision ou une adaptation, ce que la fusion a permis.

3.1) La fusion comme "déclencheur" de changement

Comme nous l'avons déjà signalé, beaucoup de nos interlocuteurs ont souligné que les mesures de restructuration prises depuis le rachat par KKR puis l'intégration de Belin dans BSN, avec des suppressions d'emploi au Siège, au centre de recherche mais aussi parmi les opérationnels, la fermeture de dépôts régionaux et le passage à la logistique branche, avaient introduit le doute et l'incertitude dans l'entreprise. Paradoxalement, cela a eu des conséquences non négligeables sur la fusion puisque Belin n'a pas adopté une attitude trop impérialiste et ce d'autant plus que L'Alsacienne commençait, quant à elle, à redresser la tête, essentiellement grâce à ses efforts commerciaux. Pour beaucoup de nos interlocuteurs, la fusion a permis de réorienter la culture et le profil stratégique de Belin et le rapprochement avec L'Alsacienne aurait été difficile ou aurait pris la forme d'une absorption organisationnelle pure et simple si Belin n'avait pas traversé une période de

difficultés. Les membres de Belin ont donc sans doute plus facilement accepté d'adopter certaines caractéristiques organisationnelles, culturelles et managériales de L'Alsacienne en raison de la crise. Cela est d'ailleurs consistant avec les analyses de Nahavandi et Malekzadeh (1988) selon lesquelles une entreprise n'adopte pas nécessairement une position conquérante dans une fusion si elle rejette certains de ses propres traits culturels qu'elle considère obsolètes ou mal adaptés à la situation de l'entreprise sur son marché.

2) L'Alsacienne

L'Alsacienne a été créée au début du siècle, en 1907 par la famille Thèves. Les emballages de ses biscuits gauffrés illustrés par Sophie L'Alsacienne deviennent vite populaires. Après la première guerre mondiale, l'entreprise poursuit son développement, augmente fortement ses volumes, développe la marque et met en place son propre réseau de distribution. L'évolution industrielle de la marque se produit cependant après la seconde guerre mondiale et s'appuie en 1959 sur la construction à Calais d'une usine puissante. En 1969, L'Alsacienne est rachetée par la société belge General Biscuits Company, ce qui lui permet de disposer de moyens financiers plus importants, de construire une nouvelle usine, à Cestas, en 1974 et de lancer de nouveaux produits. Le Siège de l'entreprise est situé à Athis Mons, dans la région parisienne où se situe aussi un petit centre de recherche et développement qui partage certains moyens avec celui de Lu situé au même endroit. A partir de 1981, à l'occasion d'une restructuration du capital de l'entreprise, L'Alsacienne constitue avec Heudebert et Lu une des trois divisions de la nouvelle "Générale Biscuit". Mais en 1986, BSN décide de se lancer dans l'activité biscuitière, rachète Générale Biscuit et accorde à L'Alsacienne une autonomie de développement plus grande qu'auparavant.

En effet, avant l'acquisition de General Biscuits par BSN, L'Alsacienne était une division assez peu soutenue par rapport à Lu chez qui étaient transférés la plupart des produits qui connaissaient le succès et qui franchissaient la barre des 10 millions de paquets. L'intégration dans BSN n'avait pas entraîné de fusion entre Lu et L'Alsacienne. Beaucoup de produits étaient en effet redondants et un rapprochement aurait signifié une forte chute de volumes. En revanche, cette intégration avait été ressentie comme une seconde chance pour L'Alsacienne et comme une émancipation. Même si le groupe l'avait mise en concurrence avec Lu, L'Alsacienne avait retrouvé plus d'autonomie. L'entreprise s'était donc trouvée en position de challenger et de nouveaux projets avaient été entrepris.

Cependant, le rachat de Belin par BSN en 1989 devait compliquer la position stratégique de L'Alsacienne qui devenait alors numéro 3 au sein du groupe. L'entreprise a cependant tenté de refaire son handicap en lançant un très grand nombre de nouveaux produits qui ont, pour la plupart, connu peu de succès, à part Kango, Mini Boogy et Kaïla. Ces lancements, mal menés, n'ont donc pas assuré la relève des anciens produits. La politique d'innovation a ainsi rapidement connu ses limites et l'image de la marque n'a pas été vraiment rajeunie.

Début 1992, arrive à la tête de L'Alsacienne un nouveau directeur général qui propose une nouvelle réorientation stratégique : la stratégie de l'innovation forcenée est alors abandonnée. L'innovation est équilibrée par la rénovation de certains produits de base qui avaient été quelque peu délaissés. L'accent est aussi mis sur la recherche de productivité dans tous les domaines. La priorité donnée à l'innovation s'était faite en effet au détriment de la performance industrielle. Avec la réforme, les coûts sont alors contrôlés plus sévèrement, la politique d'achats est modifiée et les contrats avec les fournisseurs de matières premières ou de conditionnements sont revus. L'entreprise tente de rajeunir son image autour de produits comme Kango ou Kaïla. L'agressivité commerciale et la politique promotionnelle sont encouragées afin d'augmenter significativement les volumes des ventes et de retrouver une position plus favorable face aux distributeurs. Enfin, des structures nouvelles, en particulier un comité de pilotage marketing, sont mises en place. Mais cette réorientation ne suffit pourtant pas à redresser l'Alsacienne qui se retrouve dans une impasse : pour survivre et suivre les tendances de la consommation, L'Alsacienne doit en effet investir dans des produits neufs mais la société ne dispose pas de moyens financiers suffisants pour assurer le lancement de tels produits qui, en outre, apparaissent contradictoires avec l'image traditionnelle de L'Alsacienne. Ainsi, Kango apparaissait trop jeune et trop moderne pour la marque. De même, le projet très innovant de biscuit salé, Pictail, fut différé car l'Alsacienne ne possédait pas de légitimité sur le marché des biscuits salés et ne disposait pas de moyens financiers suffisants pour un lancement performant²³ .. Inversement, les produits plus conformes à l'image de L'Alsacienne comme les biscuits secs ou Palmito demeuraient des valeurs réelles mais condamnées à disparaître à moyen terme.

²³ Le produit sera finalement lancé sous la marque crackers Belin après la fusion entre les deux entreprises.

En 1993, L'Alsacienne affichait un chiffre d'affaires de 1,147 milliards de francs, disposait d'une part de marché de 7,3 % (dont 719 millions sous sa propre marque) et regroupait un effectif de 1000 personnes environ.

1.1) Les faiblesses de L'Alsacienne

Ces faiblesses ont été relevées par la plupart de nos interlocuteurs qu'ils soient originaires de L'Alsacienne ou de Belin et beaucoup d'entre eux les ont estimées difficilement surmontables :

- une position de numéro trois sur le marché alors que les leaders Lu et Belin appartenaient eux-aussi au groupe BSN. Les distributeurs avaient ainsi tendance à privilégier ces deux marques et à délaisser L'Alsacienne au profit des concurrents de BSN.
- un pouvoir de négociation faible : un déréférencement apparaissait toujours possible pour L'Alsacienne, avec des conséquences très lourdes, comme cela avait été le cas avec Leclerc et Paridoc.
- une marque en perte de vitesse souffrant de problèmes de cohérence et manquant de spécificité sur le marché. L'Alsacienne s'était positionnée en généraliste du biscuit alors qu'elle n'en avait sans doute ni les moyens ni l'image. Cette dernière apparaissait à la fois "vieillote" et trop régionale.
- un portefeuille de produits très disparate avec beaucoup de petites références, souvent anciennes, coûteuses mais non indispensables. Comme nous l'avons évoqué, L'Alsacienne était toujours demeurée dans l'ombre de Lu qui lui pillait ses bons produits, si bien que son portefeuille était vieillissant et sans produits forts.
- un manque de moyens : L'Alsacienne était prise dans un cercle vicieux car avec peu de moyens elle n'obtenait que de faibles résultats et un affaiblissement encore plus grand de ses ressources. Elle disposait donc d'une marge d'erreur très faible.
- une faible rentabilité (3 % du chiffre d'affaires) : l'accent était mis sur les promotions avec une multitude d'actions visant à maintenir les volumes mais cette stratégie se réalisait au détriment de la marge.
- une société orientée sur le court terme, par nécessité, qui était obligée de piloter à vue sans pouvoir insuffler un sentiment de cohérence et de continuité.
- un fonctionnement de PME, avec des fonctionnements plus flous, des structures moins établies et parfois du désordre ou de la fantaisie.

- une culture moins forte, plus friable que celle de Belin en raison des difficultés rencontrées et de la taille.

1.2) Les forces de L'Alsacienne

Malgré ses difficultés, L'Alsacienne pouvait cependant s'appuyer sur certaines qualités :

- une présence sur des segments de marché qui se développaient en temps de crise. L'Alsacienne était en effet bien positionnée sur le segment des biscuits secs et des gaufrettes (mais ces biscuits ne représentaient pas les valeurs montantes du marché).

- une forte tradition biscuitière.

- des compétences commerciales : les résultats de L'Alsacienne dépendaient pour beaucoup de sa force commerciale. Pour l'un de nos interlocuteurs, la stratégie de L'Alsacienne ne pouvait être que commerciale. L'entreprise avait donc construit de réelles compétences en trade marketing, en merchandising et s'était lancée avec un certain succès dans la fabrication de Marques de Distributeurs.

De plus, L'Alsacienne, en position de faiblesse face aux distributeurs, avait appris à moduler son offre et à diversifier ses promotions. L'objectif prioritaire était de répondre aux attentes des distributeurs, d'où une meilleure compréhension de la grande distribution et des spécificités des enseignes alors que Belin pratiquait la même politique commerciale pour tous ses clients.

- L'Alsacienne pouvait aussi faire valoir sa combativité et sa réactivité. Comme le précisait un de nos interlocuteurs, "*chez L'Alsacienne, les résultats n'arrivent pas tout seuls, contrairement à Belin*". L'entreprise, toujours dos au mur avait donc appris la combativité et développé ses capacités de motivation pour pouvoir survivre, même si cela passait par des solutions de court terme. Cependant, la pression permanente et le contrôle rigoureux exercé surtout dans le domaine commercial laissait peu de place à l'esprit d'initiative et à la prise de risques.

Dans la fusion, cette combativité avait permis à L'Alsacienne de mettre en avant la qualité de ses fonctionnements et de ne pas se laisser submerger par Belin qui, de surcroît, nous l'avons dit, avait perdu de sa superbe.

- Enfin, et dans l'optique de la fusion, L'Alsacienne avait le mérite d'avoir été intégrée au sein de BSN avant Belin et d'incarner mieux que Belin l'exigence de souplesse organisationnelle et l'orientation très opérationnelle souhaitées par le groupe BSN. Certains

de nos interlocuteurs ont ainsi déclaré que L'Alsacienne était plus "BSNisée" que Belin et que cette proximité pouvait avoir un impact sur le profil de la nouvelle entité.

3) Lu, le leader de la branche biscuits

Avant de présenter la fusion, évoquons rapidement la situation de Lu, marque leader du groupe, jouissant de fortes parts de marché et disposant de moyens commerciaux et marketing très puissants. Lu possédait un portefeuille de produits très complet dans le segment des biscuits sucrés mais n'était présent dans le salé qu'avec le célèbre Tuc. Cependant, l'entreprise leader entendait développer sa présence sur le segment en lançant des produits nouveaux qui venaient concurrencer directement Belin.

Pour les interlocuteurs de Belin comme ceux de L'Alsacienne, Lu représentait le principal concurrent tant en raison de ses capacités d'innovation (Lu avait ainsi développé de façon judicieuse les formats "pocket"), de sa bonne productivité industrielle que de son agressivité commerciale, de ses compétences merchandising et trade marketing et de son approche promotionnelle jugée très novatrice. De plus, nous avons déjà évoqué le ressentiment historique éprouvé par L'Alsacienne à l'égard de Lu, marque qui avait toujours été privilégiée au sein de General Biscuits et qui s'était vue octroyer au détriment de L'Alsacienne la gestion des meilleurs produits.

Signalons que cette relative hostilité dans les esprits a sans doute facilité le rapprochement opérationnel de Belin et de L'Alsacienne, chacun y voyant ou l'occasion d'une revanche ou la possibilité de faire jeu presque égal avec le leader, ce qui malheureusement ne fut pas tout à fait le cas, comme le montre ce tableau réalisé pour l'année 1995 :

	Part de marché (valeur)
Lu (Danone)	23,6
Belin (danone)	15,4
Biscuiterie Nantaise (Pepsico)	6,81
Delacre (Campbell Soup)	6,2
Saint-Michel	3,2
Cadbury	3,0
Verkade	2,0
MDD	13,9

(Source : LSA - Octobre 1995)

Tableau 10 : Parts de marché des marques de biscuits sucrés (octobre 1995)

Notons enfin, comme nous le verrons plus tard, qu'une nouvelle fusion au sein du groupe BSN devenu Danone, s'est faite, ironie de l'histoire et des exigences de gestion, au profit de Lu, avec les fusions des gammes dans le sucré, la marque Belin n'étant finalement plus présente que dans le salé où sa légitimité était historiquement forte et reconnue par le marché.

III) Le rapprochement entre Belin et L'Alsacienne

1) La décision de la fusion

La décision de rapprocher Belin et L'Alsacienne n'a pas constitué une surprise. Le projet était sérieusement évoqué depuis 1992 et avait été mis en forme par les directeurs généraux des deux entreprises en octobre 1992. La fusion avait même été envisagée dès le rachat de Belin par BSN mais la direction de la branche biscuits du groupe avait préféré maintenir trois entreprises biscuitières pour permettre à L'Alsacienne de redresser quelque peu sa situation en améliorant sa rentabilité et pour réaliser des gains de productivité au sein de Belin. De plus, la coexistence des entreprises au sein du groupe avait permis d'enclencher un processus de socialisation et d'acculturation grâce à des réunions communes, des transferts de personnel si bien qu'au moment de la fusion, Belin et L'Alsacienne se connaissaient assez bien, ce qui a facilité le rapprochement opérationnel des deux entreprises.

Plusieurs raisons expliquent la décision de la fusion à ce moment. La position de L'Alsacienne devenait de plus en plus difficile en raison de la pression de la distribution et de la stabilisation du marché. De plus, il fallait répondre à la concentration progressive des distributeurs mais aussi des concurrents. Enfin le maintien de trois marques devenait trop lourd à supporter financièrement pour BSN.

Il faut noter qu'un rapprochement entre L'Alsacienne et Lu fut évoqué mais rejeté en raison de la trop grande proximité des gammes de produits sucrés, notamment les biscuits secs, les gaufrettes et les cookies. Il y avait donc un trop grand risque de voir les volumes chuter. De plus, rapprocher Lu et L'Alsacienne aurait contribué à affaiblir considérablement le poids de Belin au sein du groupe.

De même, il fut aussi envisagé de regrouper tous les produits sucrés sous la marque Lu et tous les produits salés sous la marque Belin, scénario qui fut rejeté dans la mesure où il affaiblissait considérablement Belin et risquait de diminuer les volumes compte tenu de la concurrence des gammes et du nombre de références. Il est à remarquer que cinq années plus tard, Belin et Lu ont fusionné et que la marque Belin a disparu ou plutôt qu'elle n'abrite plus que les produits salés comme les chipsters ou les crackers.

Le rapprochement de Belin et L'Alsacienne fut donc retenu. Il se justifiait par la complémentarité des gammes de biscuits sucrés et par la constitution au sein de la branche biscuits de deux entreprises de poids similaires.

2) Complémentarité des deux entreprises

Il est intéressant de noter que si la fusion peut être qualifiée d'horizontale dans la mesure où elle concernait deux entreprises biscuitières, on parlait aussi de complémentarité entre Belin et L'Alsacienne dans la mesure où les gammes de produits et les technologies utilisées différaient quelque peu mais aussi parce que les orientations stratégiques n'étaient pas identiques puisque Belin visait la rentabilité tandis que L'Alsacienne s'attachait plus à l'accroissement des volumes. Belin était donc présent dans le sucré et dans le salé mais sur des segments à forte valeur ajoutée. L'Alsacienne était absente du salé mais offrait une large gamme de produits dans le sucré, avec de fortes positions dans les biscuits secs à faible valeur ajoutée et à prix faibles.

Les différences concernaient aussi l'organisation des entreprises, leur taille, leur fonctionnement, leur approche du marché, des clients, des concurrents, leurs style managériaux, leurs caractéristiques culturelles. Certains de nos interlocuteurs ont souligné que Belin était une entreprise solide, disposant de ressources et de moyens d'analyse importants. C'était, selon eux, une entreprise "réfléchie" tandis que L'Alsacienne était une entreprise qui disposait de ressources financières, organisationnelles et culturelles plus faibles. Elle était plus tournée vers l'action. Nous reprendrons cette différence plus loin pour l'intégrer dans la distinction que nous faisons entre le cognitif et le comportemental.

Toutes ces différences étaient assez bien perçues avant la fusion et le rapprochement effectif des deux entreprises. Les deux directeurs généraux entendaient bien s'appuyer sur elles pour construire la nouvelle entité. L'Alsacienne, entreprise "sous-tension", très orientée sur l'opérationnel avec des modes de fonctionnement adaptés à la crise de consommation était censée apporter de la réactivité et redynamiser Belin. Belin de son côté

pouvait apporter à L'Alsacienne ses ressources, le poids de sa marque, son pouvoir auprès de la Distribution. La fusion était donc comprise comme une occasion d'infléchissement stratégique et de transformation organisationnelle.

En même temps, à côté des différences et des complémentarités déjà évoquées, il n'existait pas un trop grand écart entre les deux entreprises. Elles réalisaient la même activité et avaient toutes deux une forte culture biscuitière. De plus, elles appartenaient au même groupe, ce qui devait aplanir certaines différences et réduire les difficultés dans le rapprochement opérationnel.

3) Les attentes respectives

Les différences, les complémentarités et les bénéfices d'un rapprochement entre Belin et L'Alsacienne n'étaient pas seulement perçus au niveau de la direction générale ou de la branche biscuits mais aussi par un grand nombre de membres des deux entreprises. Le cabinet conseil chargé de piloter la fusion a ainsi réalisé en avril et mai 1993, c'est-à-dire au tout début de la fusion, un mini sondage et des entretiens plus qualitatifs qui ont permis de cerner les attentes et les craintes principales.

La fusion était généralement conçue comme une opération permettant de renforcer les positions face à la grande distribution, de maintenir ou d'accroître les parts de marché et la rentabilité. Beaucoup portaient une grande attention au processus de rapprochement et espéraient une intégration humaine réussie.

Le rapprochement suscitait aussi des craintes nombreuses, portant sur le nombre de licenciements mais aussi sur les changements dans l'environnement professionnel, les modifications des méthodes de travail ou des outils. L'abandon du Siège d'Athis Mons ou la fermeture du centre de recherche et son transfert à Château-Thierry étaient aussi assez mal vécus par certains employés de L'Alsacienne. De plus, l'intégration dans une société plus importante, plus impersonnelle inquiétait un grand nombre de personnes. La fusion a aussi suscité chez certains membres de L'Alsacienne, comme nous le verrons plus tard, des réactions affectives avec le regret de voir disparaître la marque mais aussi l'entreprise elle-même. Ainsi, pour certains, L'Alsacienne, grâce à BSN, commençait à pouvoir s'émanciper de Lu, à retrouver stabilité et confiance et c'était finalement pour disparaître dans Belin. A ceux qui mettaient en avant le mariage de Pépito (Belin) et de Sophie (L'Alsacienne), d'autres préféraient évoquer l'image du deuil et se représentaient Sophie plus comme une personne à qui il allait falloir fermer les yeux.

Cependant, certains employés de L'Alsacienne espéraient aussi beaucoup de la fusion et les entretiens que nous avons effectués nous ont permis de confirmer ces attentes. Beaucoup considéraient en effet Belin comme une société riche et attendaient de la fusion une organisation plus puissante disposant d'une notoriété et de ressources importantes. Conscients des difficultés de L'Alsacienne et de son image "vieillotte", ils comptaient sur la force de la marque et de la puissance marketing de Belin. C'était le cas en particulier de nombreux chefs de produits de L'Alsacienne. Par ailleurs, certaines compétences spécifiques de Belin étaient mises en avant telles que le contrôle de gestion, l'organisation industrielle, le savoir-faire dans le domaine de la communication et de la publicité mais aussi la politique de formation, la gestion des relations sociales et la capacité d'innovation managériale. Certes, Belin suscitait aussi quelques critiques : on lui attribuait une certaine lourdeur dans son fonctionnement, avec trop de procédures, trop de réunions inutiles ou sans effets alors qu'en comparaison L'Alsacienne, de par sa taille, semblait avoir un fonctionnement plus convivial, plus informel et plus efficace.

De leur côté, les membres de Belin, conscients de la force de leur marque et de la taille de leur entreprise affichaient une certaine supériorité et considéraient la fusion comme une absorption naturelle et inévitable. Selon eux, L'Alsacienne avait tout intérêt à se fondre dans Belin, qui de son côté pourrait accroître son chiffre d'affaires et sa présence dans les biscuits sucrés et ainsi mieux concurrencer Lu. L'état d'esprit n'était donc pas celui d'un rapprochement égalitaire et il faut noter que la démarche souhaitée par la direction générale et les consultants suscitait un certain scepticisme. Cependant, certains membres de Belin, plus au fait des difficultés de l'entreprise considéraient la fusion comme une occasion pour Belin de réorienter et de remettre à plat ses fonctionnements. Cette attitude était particulièrement forte chez les personnes chargées d'animer des chantiers de fusion ou d'y participer. Progressivement, avec l'avancement du travail des chantiers et une analyse comparative des entreprises, il est apparu à certains que la réactivité de L'Alsacienne et sa souplesse donnaient la possibilité de réveiller la "*structure quelque peu endormie*" de Belin. Certains mettaient ainsi en avant la mentalité de combat de L'Alsacienne, particulièrement bien adaptée à la crise et aussi son expertise commerciale et promotionnelle.

Au-delà des ces attentes concernant le devenir des entreprises, notons que certains membres de L'Alsacienne et de Belin ont exprimé des aspirations plus individuelles. Ils

attendaient ainsi de la fusion un accroissement de leurs compétences personnelles, un travail plus efficace du service auquel ils appartenaient. Certains voyaient même dans la participation au processus d'intégration et dans sa réussite un moyen de progresser dans la hiérarchie et de faire évoluer leur parcours professionnel.

IV) Les objectifs de la fusion

L'objectif stratégique proclamé de la fusion était de créer une nouvelle entité qui soit co-leader avec Lu, sur le marché des biscuits sucrés et leader dans le domaine des biscuits salés avec des parts de marché attendues autour de 16 % contre 20 % pour Lu et les autres marques autour de 7 %.

La fusion répondait aussi à des critères économiques : il s'agissait de réduire les frais de structure et d'entretien des marques et d'atteindre des économies d'échelle et de partage de coûts. Le plan stratégique prévoyait ainsi :

- un enrichissement de la marque et de la gamme de produits. Les gammes de biscuits sucrés étaient en effet assez peu redondantes. La nouvelle entité pourrait ainsi disposer d'un linéaire plus important.
- une taille plus importante et un pouvoir de négociation accru face à des distributeurs de plus en plus puissants.
- des économies sur les frais de Siège (50 millions), sur la force de vente (50 millions) et dans la recherche et développement.
- des investissements publicitaires et promotionnels accrus : il était en effet prévu que les gains financiers du rapprochement seraient réinvestis au niveau du consommateur en termes de baisse des prix de ventes, d'augmentation du nombre des promotions et des dépenses publicitaires.

Des objectifs plus opérationnels étaient aussi envisagés. Ils visaient en premier lieu le maintien des parts de marché et des volumes des ventes quitte à subir une baisse de rentabilité. C'est pourquoi, l'effort devait porter en priorité sur l'action commerciale. Il était ainsi prévu d'étoffer le plan promotionnel avec plus d'opérations nationales, plus d'opérations par cycle, plus de promotions par enseigne, plus d'actions de fonds de rayon. L'action commerciale devait aussi être soutenue par un développement du trade marketing et du merchandising. Toujours afin de maintenir les volumes et de satisfaire aux exigences

du marché, le plan stratégique prévoyait un accroissement des fabrications pour les Marques de Distributeurs. Au niveau de la recherche et du développement, la nouvelle entité devait aussi lancer quelques innovations fortes grâce à la mise en place de chantiers transversaux croisant les segments (secs, assortiments, sucrés, salés...) et les techniques (extrusion, co-extrusion, feuilletage...). Sur le plan industriel, l'objectif était d'améliorer la productivité, de porter une plus grande attention aux coûts et aussi d'améliorer le rapport qualité/prix des biscuits. Les efforts de productivité devaient aussi s'étendre à toute l'organisation et concerner les modes de gestion. Enfin, la fusion devait permettre la transformation des règles de management afin d'obtenir des modifications des comportements et des traits culturels de la nouvelle entité.

Ces objectifs de fusion et leur déclinaison opérationnelle ont joué un rôle important dans la mise en œuvre du rapprochement et la définition du profil de la nouvelle entité puisqu'ils ont servi de fil directeur au travail des chantiers et qu'ils ont orienté les recommandations en fournissant des critères de sélection des systèmes, des outils, des procédures à reconduire ou à créer dans la nouvelle organisation. Ces objectifs constituaient donc un cadre de référence, une mire pour les membres des chantiers de fusion. Cependant, nous verrons qu'ils n'ont pas toujours été suffisamment développés et explicités aux membres des chantiers et qu'une certaine dissonance a pu surgir entre certaines recommandations et les grandes orientations décidées par la direction de la nouvelle entité.

1) Coût de la fusion

Si la fusion répondait à des considérations économiques, elle impliquait aussi certains coûts. Le rapprochement des deux marques et les quelques redondances de gamme devaient par exemple entraîner des pertes de volumes qui, selon les analyses, devaient cependant rester assez faibles et être rapidement compensées, en particulier grâce à l'effort publicitaire et promotionnel. De plus, la gamme de la nouvelle entité devait être réduite. Il fallait donc prévoir l'arrêt de certains produits. Un peu plus d'une quinzaine de références étaient donc destinées à disparaître. Les trois quarts de ces suppressions concernaient des produits de L'Alsacienne. Si l'arrêt de ces références était jugé inéluctable à plus ou moins long terme, il est clair que la fusion a précipité le mouvement. La fusion devait aussi entraîner des coûts de déménagement et de changement des systèmes informatiques ainsi que de dépréciations d'immobilisations. La fusion répondant à des objectifs de

rationalisation et de productivité, les licenciements étaient par ailleurs inévitables. Ils ont concerné un peu plus de cent personnes, à la fois au Siège, au centre de recherche et développement et dans la force commerciale. Enfin, comme nous allons le voir, les conditions générales de ventes et les taux de ristournes accordés aux clients devaient entraîner certains coûts.

Au total, les coûts se révélaient donc assez élevés et annulaient les gains de la fusion mais ils ne devaient être imputés qu'une seule fois au contraire des gains prévus.

2) La fusion et la grande distribution

Le rapprochement de Belin et L'Alsacienne pouvait évidemment être perçu par la Grande Distribution comme une agression. C'est pourquoi la fusion fut présentée à l'extérieur comme un partenariat permettant aux enseignes de la distribution de mieux développer leur linéaire. Un argumentaire précis fut développé mettant en avant la diminution du nombre de clients et de commandes, la diminution du nombre de visites (même si le temps de visite était augmenté), la facilité à négocier avec un seul interlocuteur ou à contacter une seule société en cas de rupture, la possibilité d'obtenir des ristournes plus importantes, le développement d'une marque forte, soutenue par les investissements publicitaires importants permettant donc une meilleure rotation du linéaire et une diminution de l'encombrement publicitaire dans les magasins. Bien sûr, avec la fusion et l'augmentation du nombre de références, il était aussi prévu de réduire la gamme de façon volontariste plutôt que de se le faire imposer par la Distribution. L'élimination des produits en perte de vitesse fut donc aussi mise en avant auprès des distributeurs.

En revanche, les questions commerciales pouvaient poser problème. Il était évident que la Grande Distribution voudrait aligner les conditions commerciales sur celles de L'Alsacienne. Les écarts des conditions commerciales entre Belin et L'Alsacienne pouvaient en effet être importants chez certains distributeurs. De son côté, Belin devait s'efforcer de préserver ses marges. Cette question a mobilisé le service commercial tout au long des années 1993 et 1994 et cette réflexion s'est traduite par le rachat des écarts et un alignement sur les conditions de Belin. Il faut noter que cela exigeait aussi de présenter la fusion comme une absorption de L'Alsacienne par Belin, cela même si la réalité organisationnelle était différente, comme nous le verrons par la suite.

V) Les principes de la fusion

En dépit des différences de taille, de volume de chiffre d'affaires et de rentabilité, la fusion s'est voulue paritaire. Il s'agissait de profiter des différences et des complémentarités des deux entreprises pour construire une nouvelle entité intégrant ce qu'il y avait de meilleur chez l'une et chez l'autre.

Notons que cette parité n'allait pas de soi et qu'il aurait été possible pour Belin d'adopter une attitude plus conquérante et de s'imposer à L'Alsacienne. Cette solution avait d'ailleurs été envisagée et c'est le directeur général de L'Alsacienne qui a dû insister pour que le rapprochement organisationnel s'appuie sur une intégration réciproque des systèmes, des outils et des pratiques sans imposition d'une entreprise sur l'autre. Certes, la marque Belin demeurait et Evry devenait le Siège de la nouvelle entité, mais le directeur général de Belin a accepté de revenir sur ses positions initiales assez "impérialistes" et de pratiquer un rapprochement plus équilibré. Cela s'explique par des raisons stratégiques dans la mesure où le rapprochement avec L'Alsacienne a été rapidement perçu comme le moyen de réorienter Belin. De plus, la nouvelle entité devait être rapidement opérationnelle, dès janvier 1994 et cela ne pouvait se faire sans le soutien des employés de L'Alsacienne. Même s'il existait un écart de taille entre les deux entreprises, la fusion devait en effet s'appuyer sur les compétences déployées chez L'Alsacienne et non les nier dans une absorption. Au-delà de ces raisons très pragmatiques, il faut aussi noter la bonne entente entre les deux directeurs généraux qui ont rapidement adopté un discours commun articulé autour de l'idée d'un "mariage véritable" entre les deux entreprises. Le succès du rapprochement passait selon les dirigeants par un partage organisationnel reposant sur le travail d'équipes mixtes chargées d'établir le profil de la nouvelle entité.

Les deux directeurs généraux, avec l'appui des consultants ont donc identifié les facteurs clés de succès de la fusion et défini les modalités du rapprochement effectif des deux entreprises.

En premier lieu, il s'agissait de ne pas recréer une organisation totalement nouvelle mais de s'appuyer sur les deux systèmes existants et de transposer dans la nouvelle entité ce qu'il y avait de meilleur chez l'un et chez l'autre. Il n'était donc pas question de décortiquer, de déconstruire les deux organisations, de remettre à plat tous les processus pour rebâtir une nouvelle société. Cette démarche proche de celle du "reengineering" aurait été trop

coûteuse, trop incertaine et rapide. Il s'agissait donc de s'appuyer sur l'existant, de sélectionner les meilleurs des systèmes et de les adapter les uns aux autres.

La définition du profil de la nouvelle entité devait s'appuyer sur une approche participative et sur le travail de chantiers de fusions composés de membres de Belin et de L'Alsacienne. Ces chantiers travailleraient fonction par fonction, avec des objectifs très précis tels que la réorganisation de la logistique, le choix des outils de gestion de la production, la définition des règles de management pour la nouvelle entité ou l'établissement de la nouvelle gamme de produits. La composition des chantiers serait paritaire, avec, dans la plupart des cas, un nombre égal de participants de Belin et de L'Alsacienne. Elle serait aussi transversale, impliquant des membres de différentes fonctions (des commerciaux, des informaticiens, des membres du marketing ...) afin de veiller à la cohérence des choix et au respect des souhaits des utilisateurs. La motivation des participants constituait un élément déterminant et elle devait déboucher sur des choix simples et pratiques qui prendraient la forme de recommandations qui seraient présentées à la direction générale de la nouvelle entité.

Pour cela, les chantiers de fusion devaient effectuer une phase d'analyse et de comparaison respective des fonctionnements et des processus de chacune des deux organisations. Les recommandations devaient s'appuyer sur une vision claire de l'organisation cible, définie en fonction des objectifs stratégiques de la nouvelle entité. Le travail des chantiers et leurs recommandations seraient pilotés par un comité de fusion composé de membres de la direction de Belin et de L'Alsacienne ainsi que par le cabinet conseil présent sur place. Le comité de fusion et les consultants devaient s'assurer de la cohérence des choix, de leur faisabilité, du respect du planning et de la mise en place de structures permettant la mise en œuvre opérationnelle des décisions prises.

Les directions générales et les consultants ont rapidement identifié plusieurs fonctions à rapprocher en priorité :

- le commercial et le marketing (enjeu pour le client)
- la production et la logistique (pouvoir fabriquer et livrer)
- l'informatique (enjeu opérationnel)

La mise en œuvre des recommandations et leur cohérence opérationnelle reposerait par ailleurs sur la mise en place, à partir de septembre 1993, d'un comité de pilotage impliquant

les utilisateurs et les responsables informatiques afin de superviser la mise en place des systèmes d'information au sein des différents services.

Un déménagement rapide devait permettre aux équipes de mieux se connaître et de travailler rapidement ensemble, cela avant même le démarrage effectif de la nouvelle entité. Certains services comme la comptabilité ou l'administration commerciale continueraient cependant à travailler pour L'Alsacienne et avec leurs outils jusqu'en janvier 1994 mais ils seraient installés sur le site d'Evry. Notons que, malgré ces intentions, les deux premiers mois ont été assez difficiles avec relativement peu de contacts entre les personnes ou les groupes.

Par ailleurs, la suppression de plus d'une centaine d'emplois et le départ de membres des comités de direction ont contribué à tendre l'atmosphère. Chez Belin, le départ très rapide du directeur commercial de Belin a laissé la force de vente désespérée et inquiète face aux modifications annoncées par le directeur commercial de L'Alsacienne. Chez L'Alsacienne, les départs du directeur des achats, du directeur industriel et surtout du directeur des ressources humaines ont fragilisé l'entreprise et avivé les inquiétudes. Mais la rapide mise en place des chantiers de fusion a permis de mobiliser une partie des membres des deux entreprises et réduire les craintes et les résistances.

Conclusion

La fusion entre Belin et L'Alsacienne visait donc en premier lieu à réduire les coûts en faisant disparaître une marque, à accroître le pouvoir de négociation de la nouvelle entité auprès de la distribution, à profiter de taille et d'économies d'échelle et à développer les parts de marché. Pourtant, cette fusion a donné lieu à certains apprentissages dans la mesure où le profil des portefeuilles de produits, où les technologies et les modes d'organisation ou de management n'étaient pas les mêmes. Ces différences ont constitué le germe de l'apprentissage. Mais celui-ci nécessitait d'être exploité. L'apprentissage a ainsi pu se déployer grâce au processus de rapprochement adopté : la fusion se voulait en effet égalitaire et sa mise en œuvre passait par le travail de chantiers de fusion composés paritairement et chargés de définir le profil organisationnel de la nouvelle entité, tout en respectant les grandes orientations stratégiques fixées par la direction générale et par celle de la branche biscuits de BSN.

CHAPITRE V
METHODOLOGIE DE LA
RECHERCHE

CHAPITRE V

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

I) Principes épistémologiques : une perspective constructiviste

- 1) "Ontologie" du constructivisme : statut et réalité de la connaissance
- 2) Interdépendance de l'objet et du sujet dans le constructivisme
- 3) Insuffisance du modèle hypothético-déductif
- 4) Insuffisance du modèle inductif
- 5) La méthode constructiviste
- 6) Quel est l'objet d'une recherche de nature constructiviste ?

II) Principes méthodologiques guidant notre étude

- 1) Une recherche de nature exploratoire et une méthode qualitative
- 2) Les auteurs de références dans notre approche méthodologique
 - 2.1) La "théorie fondée" ou "enracinée" selon Glaser et Strauss
 - 2.2) L'étude de cas selon Yin
- 3) Les études pilotes

III) Le cas : la fusion entre Belin et L'Alsacienne

- 1) Pourquoi ce cas ?
- 2) Un cas, un seul ?
- 3) La durée de l'étude et le calendrier
- 4) Le statut de la recherche et du chercheur
- 5) Le recueil de données
 - 5.1) Les méthodes de recueil de données
 - 5.1.1) *La documentation*
 - 5.1.2) *L'observation directe*
 - 5.1.3) *Une observation participante*
 - 5.1.4) *La recherche action*
- 6) Le recueil de données par entretiens
- 7) La technique d'entretien
 - 7.1) Qui interroger ?
 - 7.2) Combien d'entretiens ?
 - 7.3) Que demander ?
 - 7.3.1) *Singularité de la notion d'apprentissage organisationnel*
 - 7.3.2) *Structure et contenu des entretiens*
 - 7.3.3) *Thèmes abordés lors des entretiens*
- 8) Traitement et analyse de données
 - 8.1) Véracité des propos et interprétation
 - 8.2) Interprétation des divergences
 - 8.3) Validité des interprétations
 - 8.4) Nature de l'interprétation

Conclusion du chapitre

D) Principes épistémologiques : une perspective constructiviste

On peut définir sommairement l'épistémologie comme un ensemble d'idées directrices qui orientent la démarche du chercheur en fournissant des principes et des procédures de recherche. Toute recherche peut donc se définir dans son rapport à telle ou telle posture épistémologique.

La perspective que nous avons adoptée pour notre recherche, est celle du constructivisme, ce qui demande quelques précisions tant sur les principes théoriques que sur la démarche concrète employée sur le terrain de recherche.

Le constructivisme constitue un terme générique qui recouvre des conceptions théoriques assez différentes et des travaux très divers. On parlera ainsi de constructivisme social, de constructivisme épistémologique ou de constructivisme méthodologique. Il n'est pas dans notre intention de rentrer ici dans une analyse des différents courants constructivistes. L'objectif est plutôt de présenter les principes généraux du constructivisme et d'expliquer en quoi le constructivisme s'applique à notre démarche de recherche.

Nous présenterons donc dans un premier temps la conception de la réalité et de la connaissance selon l'approche constructiviste (ce que nous avons désigné par "ontologie du constructivisme") puis, nous verrons comment peut se décliner le constructivisme dans une démarche de recherche.

1) "Ontologie du constructivisme" : statut de la réalité et de la connaissance

Selon l'approche constructiviste, la réalité n'est pas une mais multiple, elle n'est pas donnée mais résulte d'une élaboration continue (Berger et Luckman, 1967). Son sens n'est pas univoque mais dépend des individus qui la constituent et qui l'élaborent. Il n'y aurait donc pas une réalité définitive à dévoiler puisque celle-ci résulterait d'une construction, d'une interprétation ou d'une négociation entre les acteurs sociaux. Précisons que nous nous plaçons plutôt dans la perspective du constructivisme social. Nous parlons donc d'abord de la réalité sociale et non de la réalité qui constitue l'objet d'étude de la physique. C'est en ce sens que Steyaert et Bouwen (1994) précisent que la réalité résulte d'une négociation entre les individus en interaction. Le constructivisme consiste donc ici à définir la réalité sociale comme une construction résultant des échanges entre les acteurs sociaux. Une telle

perspective s'oppose à une approche positiviste de la réalité et se concentre sur l'étude des significations portées par les individus.

Au delà du constructivisme social, il faut cependant préciser que le constructivisme peut être compris de façon plus globale et plus radicale comme une théorie de la connaissance qui remet en question le statut même de la réalité tel qu'il est défini dans les épistémologies positivistes. La connaissance est alors comprise comme un processus dans lequel se construisent progressivement et l'objet et le sujet de connaissance. Alors que l'épistémologie positiviste considère que les objets ont une réalité propre, indépendante du discours qui permet de les connaître, le constructivisme pose que la connaissance traite non pas de phénomènes objectifs et tangibles mais de représentations symboliques qui permettent de se représenter ou plutôt de construire les phénomènes. La réalité est donc une réalité symbolique plus qu'une réalité objective et naturelle. Pour le constructiviste "dur", elle ne peut donc être conçue indépendamment de l'activité mentale qui la structure et l'organise. Il ne s'agit pas là de nier l'existence d'une réalité en soi mais de porter toute son attention sur les discours et l'action qui expriment la réalité, qui lui donnent forme. D'où la critique de relativisme adressée au constructivisme. Ce qui est en jeu est, en effet, la vérité du discours. Si l'on définit la vérité comme adéquation au réel et que le réel n'est pas donné, ne sert pas de référence mais qu'il est construit, élaboré, qu'il est produit dans l'interaction du discours et de la pratique, quelle est alors l'interprétation la plus juste, la plus "vraie" ? Elle est éventuellement celle qui est la plus convaincante, celle qui a imposé son langage, ses conventions. La vérité risque alors d'être celle du plus fort, position que certains auteurs constructivistes "durs" adoptent totalement, sans crainte de se faire qualifier de sophistes.

2) Interdépendance de l'objet et du sujet dans le constructivisme

Selon l'approche constructiviste, comme nous l'avons vu, l'objet de recherche ne peut être dissocié de l'activité de recherche. En effet, les structures cognitives du chercheur, ses systèmes de représentations influencent la construction de l'objet d'investigation. L'objet de recherche n'existe donc pas indépendamment de la recherche dont il est l'objet. C'est pourquoi certains auteurs, comme Lemoigne (1994), proposent de remplacer la notion d'objet de recherche par celle de "projet", ce qui souligne bien combien l'objet résulte d'une intentionnalité, qu'il est construit progressivement, à mesure que le processus de recherche se déploie. Dans cette perspective, l'objet de recherche n'est donc pas donné et stable mais

soumis à de continuel ajustements dans la mesure où la démarche de recherche est elle-même évolutive.

La constitution de l'objet de recherche est donc parallèle au développement de l'investigation. Elle s'appuie sur des notions théoriques qui la guident et qui sont elles-mêmes modifiées, transformées en fonction des expériences du sujet, de l'information recueillie sur le terrain ou de compléments théoriques jugés nécessaires. C'est en ce sens que la démarche constructiviste entend dépasser d'une part, les modèles hypothético-déductifs et d'autre part, les approches purement inductives.

3) Insuffisance du modèle hypothético-déductif

L'approche constructiviste s'avère peu compatible avec une démarche hypothético-déductive selon laquelle la réalité est une, objective et indépendante du sujet qui entreprend de l'analyser. Le positivisme afférent à l'approche déductive ne peut donc satisfaire le constructiviste. Par ailleurs, la méthodologie hypothético-déductive repose concrètement sur un modèle théorique et des hypothèses à tester sur des échantillons assez vastes. Cette attitude apparaît très différente d'une démarche qui se fonde sur l'interaction sujet-objet et sur une définition réciproque, parallèle et progressive de ces deux termes. On peut donc opposer résumer l'opposition entre constructivisme et démarche hypothético-déductive :

	Approche hypothético-déductive	Approche constructiviste
principes	<ul style="list-style-type: none"> - le monde est extérieur et objectif - l'observateur est indépendant - la science est axiologiquement neutre 	<ul style="list-style-type: none"> - le monde est un construit social et subjectif - l'observateur fait partie de ce qu'il observe - la science répond à une intention ou à un intérêt
missions de la recherche	<ul style="list-style-type: none"> - se concentrer sur les "faits objectifs" - rechercher des relations causales et construire des lois, un modèle - décomposer les phénomènes en unités élémentaires - formuler des hypothèses, les tester 	<ul style="list-style-type: none"> - se concentrer sur les significations recueillies auprès des acteurs multiples ou construites - comprendre ce qui se passe et proposer une interprétation partielle - considérer la situation dans sa globalité - construire des représentations à partir du terrain et des théories existantes et ajustées

Tableau 11 : Approches hypothético-déductives et constructivistes

L'approche constructiviste se distingue donc par l'importance accordée à l'interprétation plutôt qu'à l'explication traditionnelle (Easterby-Smith et alli, 1994). Il s'agit en premier

lieu de donner du sens à une réalité construite, organisée par le chercheur. C'est pourquoi Remenyi et al (1998) rapprochent le constructivisme de l'approche phénoménologique.

4) Insuffisance du modèle inductif

Le rejet de l'approche déductive ne signifie pas pour autant le recours à une démarche purement inductive à laquelle nous souhaitons consacrer un peu plus de temps dans la mesure où elle constitue une méthode qualitative de première importance.

La démarche inductive repose sur le postulat phénoménologique qu'il serait possible "d'accéder aux choses mêmes" et d'en donner une description qui donnerait lieu à la constitution d'une interprétation théorique renforcée par la répétition d'observations convergentes. L'induction pure s'abandonne donc à une réalité qui pourrait dévoiler sa structure dans une description bien menée et suffisamment ouverte. Elle tend à réduire au maximum l'existence d'un cadre théorique dans la mesure où la recherche est véritablement informée, modelée par l'objet. Il s'agit de faire confiance au terrain pour qu'il révèle ses secrets, qu'il se mette à parler. Alors, les faits saillants se dessineront et permettront la compréhension. L'explication semble donc émerger assez naturellement des données analysées. Il suffit de se plonger dans les phénomènes, de s'abandonner à leur richesse et à leur complexité et d'en élaborer la description la plus complète possible.

Cette position nous paraît difficilement tenable tant sur un plan théorique que sur un plan pratique. D'une part, comme le précise Pariente (1973), la description pure visée par la phénoménologie à partir d'une immersion sans médiation dans les phénomènes semble purement idéale dans la mesure où, pour qu'il y ait description, il doit préexister un langage et un choix des mots. Ainsi, pour pouvoir désigner un stylo, le décrire, il faut déjà posséder le mot et surtout le concept de stylo. La description du chercheur ne peut donc se déployer qu'à partir de mots et de catégories qui la rendent possible. Les mots constituent en quelque sorte déjà des points de vue, des interprétations. Nommer ce qu'on observe, circonscrire un objet, c'est déjà recourir implicitement à une théorie. Le mot est porteur implicite d'une théorie ou d'un concept qui conditionnent la perception. Freese (1980) l'exprime ainsi : *"on ne peut faire état dans un énoncé d'une expérience sans recourir à un concept qui permet de définir et de structurer ce qu'on observe"*. Les compte-rendus d'observations renvoient ainsi à des perceptions construites. Les données sont élaborées dans l'expérience mais aussi par le concept utilisé pour les identifier et les dénommer. Le langage permettant l'observation impose un découpage en unités discrètes du flux continu

des phénomènes pour en dégager des événements individuels (Freese)²⁴. De même, pour Remeniy et al (1998), on ne peut décrire le monde sans avoir recours à des concepts implicites.

D'un point de vue plus pratique, il est par ailleurs difficile d'imaginer un chercheur vierge de toute intention, de tout bagage théorique, arrivant sur un terrain d'études sans quelques cadres théoriques plus ou moins implicites, sans un guide de réflexion fourni par des lectures antérieures et par une problématisation, même sommaire. La recherche est déjà médiatisée par la formation, les croyances du chercheur, son habileté ainsi que par la formulation employée, les mots choisis, la perspective adoptée. Le choix d'un terrain, d'une démarche observation est donc déjà porteur d'intention et de théorie. L'induction pure propose certes de protéger l'observation de toute contamination théorique préliminaire mais toute observation n'est-elle pas déjà une sélection ? Ainsi, pour Blaug (1982), le nombre d'observations possibles est infini et le chercheur doit effectuer un choix parmi cet infini. Par ce choix, surgit déjà un point de vue qui est lui-même une théorie, même très générale ou très grossière. Nous estimons donc, selon une démarche constructiviste, que le chercheur ne peut arriver sans postulats implicites, sans interprétations, sans un cadre de référence fourni par des lectures antérieures et un questionnement théorique préalable. Avant même l'analyse, le processus de recueil de données est lui même de nature délibérative, orienté par des cadres théoriques plus ou moins explicites. L'étude empirique constitue donc, selon nous, une confrontation entre des schémas théoriques plus ou moins organisés et des données. Et ces deux termes se construisent progressivement, en parallèle et réciproquement.

5) La méthode constructiviste

La démarche constructiviste entend donc dépasser l'opposition classique entre induction et déduction : le sujet effectuant la recherche est informé par l'objet (induction) et par des catégories théoriques (déduction) tandis que l'objet de recherche est défini progressivement à partir de caractéristiques propres, des structures cognitives du chercheur et de sa question

²⁴ " *One cannot report in a sentence an observation about experience without a concept that structures what one is observing. Observation statements describe not perception but planned perceptions. Data are not given by experience but by the concept used to interpret it. Observational language impose discrete boundaries on the continuity of the phenomenal world so as to define concrete, individual events in that world*". (p 28)

"*The problem of cumulative knowledge*" in Freese (1980) : *Theoretical Methods in Sociology: Seven Essays*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.

de recherche initiale telle qu'elle a été construite à partir d'une fréquentation de textes théoriques. Il y a donc construction en parallèle du sujet et de l'objet de la recherche. Le processus de découverte repose à la fois sur une élaboration théorique et sur une confrontation empirique et s'appuie sur des aller et retours nombreux entre terrain et théorie afin de raffiner les catégories interprétatives. Là où les approches déductives et inductives semblent afficher une linéarité du processus, la démarche constructiviste constitue plutôt un processus délibératif qui s'appuie sur une interaction permanente entre données empiriques et constructions théoriques.

Notons que la démarche concrète de recherche même lorsqu'elle se réclame du modèle déductif le plus dur ne peut, nous semble-t-il, faire l'économie de telles itérations, de retours en arrière et d'ajustements. De même, comme nous l'avons déjà précisé, la démarche inductive ne peut jamais être tout à fait pure de notions théoriques guidant le recueil de données et l'organisation de ces dernières. La clarté et l'absence d'ambiguïté sont surtout *a posteriori*.

La démarche constructiviste de recherche peut donc être comprise comme un "*work in progress*" dans lequel les catégories théoriques sont appelées à évoluer et l'objet de recherche destiné à être progressivement défini. Comme le précise Wacheux (1996), le constructivisme est à comprendre comme une attitude ouverte de recherche, non pas ancrée dans un paradigme définitif qu'il faudrait tester mais élabore progressivement une construction permettant d'interpréter la réalité. Il peut se rapprocher de ce que certains auteurs, se fondant sur les travaux du philosophe Pierce, ont nommé l'abduction. Celle-ci, selon Blaug (1982), est une opération consistant à dépasser le "chaos" du monde réel en proposant des conjonctures théoriques qui organisent les relations entre les variables identifiées.

6) Quel est l'objectif d'une recherche de nature constructiviste ?

On peut être fondé à se demander en quoi consiste l'objectif de la recherche dans une démarche constructiviste ? L'approche constructiviste tend d'abord à rechercher ou créer du sens, à produire de l'intelligibilité. En ce sens, on pourrait dire que l'objectif est assez peu ambitieux puisqu'il se limite à conférer du sens tout en reconnaissant qu'une autre recherche est susceptible de produire une interprétation différente.

On peut aussi reprocher à la démarche constructiviste, à partir du moment où elle interroge les significations données par les acteurs sociaux à leurs actions, de se condamner à

proposer des interprétations peu généralisables car très dépendantes de contextes particuliers. L'effort de prise en compte de la particularité du local condamnerait donc l'approche constructiviste à restreindre ses prétentions.

De plus, il semble le constructivisme intègre une part de pragmatisme et d'utilitarisme dans sa démarche puisqu'il vise à produire une intelligibilité qui soit "satisfaisante" pour le chercheur et qui ne recule pas devant certaines adaptations et certains ajustements. Comme le précise Goodman (1978), l'objectif de la recherche est de construire une représentation qui fonctionne d'un point de vue cognitif et qui, à partir de cas, puisse ouvrir de nouvelles voies d'investigation et d'invention. Mais il ne s'agit pas de parvenir à une vérité préexistante qui serait à dévoiler. D'où l'accusation déjà relevée et assez compréhensible de relativisme ou de subjectivisme. Certains constructivistes adoptent d'ailleurs une position radicale et se réclament d'un relativisme total dans lequel l'interprétation dominante n'est pas comprise comme celle qui serait la plus vraie, mais comme celle qui serait la plus forte, celle qui aurait réussi à imposer son langage, ses systèmes de représentations. En effet, à partir du moment où ce qui compte est moins une réalité en soi que le discours construisant cette réalité, ce qui départagera les discours ne sera pas l'adéquation à un objet mais la force de l'argumentation et son relais social, son incarnation dans un collectif qui pourra l'imposer comme la "vérité vraie". Dans un langage se réclamant du post-modernisme, on présente le savoir comme une simple modalité du pouvoir : la bonne explication est alors celle qui a gagné.

A partir de ces objections, il apparaît utile de préciser les objectifs d'une recherche s'inspirant du constructivisme. Comme nous l'avons déjà mentionné, il s'agit pour une recherche de proposer un modèle d'intelligibilité et de créer du sens (Steyaert et Bouwen, 1994, Weick, 1995). Cette approche se fonde plus sur la notion de compréhension que sur celle d'explication dans la mesure où le chercheur doit comprendre le sens des termes et des représentations utilisés par les individus étudiés. Comme le précisent Remenyi et al (1998), la recherche doit prendre en compte le sens que les acteurs donnent à leurs représentations et à leurs actions. Il s'agit de s'intéresser d'abord à ce qui fait sens pour l'individu plutôt qu'à des catégories supposées objectives. C'est pourquoi, pour bon nombre d'auteurs constructivistes, les acteurs doivent se reconnaître dans les représentations proposées par le chercheur.

Mais au delà de la compréhension des phénomènes, l'interprétation a aussi une visée explicative (Wacheux, 1996). Il s'agit bien de proposer une explication de réalité, qui ne s'interdit pas de recourir à des déterminismes causaux, à mettre en relation des causes et des effets. C'est pourquoi, une recherche d'inspiration constructiviste ne se réfugie pas dans la singularité du concret et n'ignore pas les autres recherches et évitant de se confronter à la communauté scientifique.

Le constructivisme ne se condamne donc pas non plus à au relativisme selon lequel toutes les interprétations se vaudraient pour peu que la démarche et l'argumentation fussent cohérentes. La construction de l'interprétation obéit en effet à des règles de cohérence interne, à des procédures précises. Elle s'administre aussi un principe de distanciation visant à reconnaître ses propres limites. Elle ne prétend donc pas être définitive, exhaustive et totalisante. Dans les limites qu'elle se donne, elle vise à produire une intelligibilité des phénomènes que d'autres chercheurs pourront évaluer et confirmer. Ni la validité interne ou externe ni la fiabilité ne sont donc exclues du processus de recherche.

II) Principes méthodologiques guidant notre étude

Comme nous l'avons déjà précisé, la méthode utilisée dans notre recherche était de nature qualitative et constructiviste. Elle visait à étudier des processus organisationnels tels que l'apprentissage et le changement. Comme l'a souligné Langley (1997), de tels objets, tout comme l'innovation, la formation de la stratégie ou les processus de décision sont difficiles à étudier en raison de la richesse et du nombre de paramètres à prendre en compte. De même, Pettigrew (1992) précise que l'analyse des processus englobe un grand nombre d'informations de toute nature et suppose de prendre en compte le "contexte". Une recherche de nature qualitative permet selon nous de profiter de la profusion de données tandis qu'une approche constructiviste permet de s'adosser aux recherches existantes pour structurer la recherche et orienter l'interprétation.

1) une recherche de nature exploratoire et une méthode qualitative

Ce choix d'une méthode qualitative et exploratoire s'explique en premier lieu par notre adhésion à l'esprit d'une telle approche. Malgré les limites inhérentes à toute démarche qualitative (subjectivisme, validité externe, généralisation limitée...) il nous semble en effet

que la méthode qualitative permet, d'une part, de mieux comprendre le contexte organisationnel et, d'autre part, d'étudier avec plus d'acuité les processus organisationnels, leur évolution, les attitudes des différents acteurs (Pettigrew, 1987).

L'objectif de notre recherche étant d'étudier des processus d'apprentissage organisationnel et de partage de compétences, il nous semblait difficile de démontrer ou de tester des hypothèses ou même de mettre à l'épreuve un cadre théorique. Il s'agissait plutôt de se livrer à une description suffisamment précise de certains phénomènes, d'analyser des processus pour ensuite proposer un faisceau d'interprétations et l'ébauche d'un modèle théorique. La recherche était donc de nature descriptive et exploratoire, ce qui exige, comme le précisent Miller et Crabtree (1992) une analyse en profondeur du terrain et la prise en compte de phénomènes de toute nature.

L'apprentissage organisationnel relève de la catégorie du changement organisationnel. L'étudier implique par exemple, si l'on suit la revue de littérature, de porter son attention sur les changements comportementaux et cognitifs. L'investigation exige aussi l'analyse des différentes compétences mises en jeu dans les processus d'apprentissage, de leurs caractéristiques, des modalités de leur transfert ou de leur mise en commun. L'étude de l'apprentissage implique aussi de prendre en compte des phénomènes de socialisation, souvent spécifiques à certains groupes. Tout cela nécessitait une fréquentation assez étroite du terrain, une présence soutenue et un recueil de données par observations, par entretiens et même par participation. Nous avons donc pu asseoir notre étude sur une grande variété de données, la contrepartie étant bien sûr de se trouver face à une richesse de matériau menaçant d'étouffer l'analyse et de limiter l'explication.

2) Les auteurs de référence dans notre approche méthodologique

2.1) La théorie "fondée" ou "enracinée" selon Glaser et Strauss

Nous nous sommes inspirés dans notre approche du terrain et dans notre réflexion méthodologique de la "théorie enracinée" ou "*grounded theory*" telle qu'elle a été développée par Glaser et Strauss (1967) et par Strauss et Corbin (1990). La théorie fondée ou enracinée peut être définie comme une "théorie qui découle inductivement de l'étude du phénomène qu'elle présente" (Strauss et Corbin, p 23). Dans cette approche, le cadre conceptuel est donc volontairement limité et embryonnaire. Il ne s'agit pas de construire des hypothèses à partir d'un corpus théorique puis de les vérifier mais au contraire de laisser se cristalliser la recherche autour de questions qui émergent progressivement du

terrain. Cette méthode ne s'interdit pourtant pas de proposer des explications des phénomènes étudiés. Celles-ci sont souvent de nature locale mais s'organisent en une théorie cohérente, en un ensemble organisé de propositions éventuellement généralisables et "testables" sur d'autres terrains.

La démarche de Glaser et Strauss (1967) se rapproche de l'approche inductive par son contact étroit avec le terrain et par sa minoration des travaux théoriques dans le recueil des données. Comme le précisent Langley (1997), elle suit une démarche ascendante et inductive, commençant par la profusion empirique reflétée dans les entretiens pour ensuite se structurer à partir d'éléments saillants. L'analyse procède donc à une hiérarchisation progressive des données et dégage, à partir d'une comparaison systématique des données, des catégories centrales et des sous-catégories autour desquelles l'explication se construit.

Les données recueillies sur le terrain sont d'abord consignées dans des descriptions aussi neutres que possible. Les notes d'observation se contentent de rapporter des faits et contiennent peu d'interprétations. En revanche, des notes théoriques tentent de dégager des significations et permettent de dégager des catégories centrales qui constitueront la racine d'énoncés théoriques fondés. L'analyse des données s'effectue donc parallèlement au recueil. Elle réorganise les descriptions brutes, brise la linéarité des récits recueillis et s'appuie particulièrement sur la comparaison systématique qui consiste à comparer et à caractériser des occurrences puis à identifier des catégories. Glaser et Strauss (1967) identifient deux types de catégories, celles que le chercheur a construites lui-même et celles qui se dégagent du discours des acteurs. Ils soulignent par ailleurs le danger de se laisser envahir par la richesse et la variété des observations. Ils préconisent donc un travail d'économie, de parcimonie des variables et de réduction du nombre de catégories. Peut alors émerger une théorie, d'abord fragmentée puis progressivement complétée et affirmée. La théorie se durcit donc progressivement, elle est de moins en moins modifiée par les observations empiriques. Les données recueillies servent ou bien à confirmer ou bien à clarifier certaines catégories et à préciser certaines propriétés. Les observations se saturent progressivement, deviennent redondantes ou n'apportent rien de nouveau. C'est alors le signe que le terrain s'est "épuisé" et que le chercheur peut construire ses résultats. Ceux-ci peuvent consister en une description raisonnée et ordonnée des événements, particulièrement dans le cadre d'études exploratoires. Mais la théorie peut aussi être de nature plus propositionnelle. Elle produit alors certaines propositions qui seront ensuite reprises et testées sur d'autres terrains. Ainsi, la théorie a en premier lieu une valeur locale,

relative au terrain de recherche. Mais complétée et confirmée par d'autres études, elle peut acquérir un statut plus formel et être généralisée.

La théorie enracinée se rapproche d'une démarche inductive dans la mesure où Strauss et Corbin (1990) spécifient que le chercheur doit arriver sur le terrain certes avec de grandes questions de recherche, mais avec le minimum d'idées préconçues. Il s'agit de partir du terrain, de l'observation et non de la théorie ou d'un protocole de recherche préparé *a priori*. La stratégie de recherche est donc de s'adapter aux spécificités du terrain étudié et de laisser émerger les différentes perspectives des acteurs. Cependant, cette neutralité est éphémère et c'est en cela que la méthode décrite par Glaser et Strauss (1967) peut être qualifiée de constructiviste pour plusieurs raisons :

Cette méthode rejette en effet une approche linéaire. Elle opère plutôt par de multiples allers et retours entre les phases de collecte de données, d'interprétation et de rédaction de mémos ou de notes. On peut donc parler d'un "constructivisme interne" s'appuyant moins sur des références théoriques externes que sur un balancement constant entre phénomènes observés et catégories dégagées ou construites. La progression de la recherche s'appuie donc sur cette dynamique entre observation et réflexion. Comme le précise Koenig (1997), le constructivisme constitue une élaboration en spirale de la théorie et des contenus empiriques, spirale qui permet à la fois génération de la théorie et sa mise à l'épreuve. Les données recueillies sont en effet comparées, regroupées. La réflexion du chercheur et la rédaction de notes constituent une pause, une occasion de mise en perspective du travail qui guident ensuite le retour au terrain et orientent le regard et l'écoute du chercheur. La théorie peut alors être affinée. Elle est donc continuellement en procès, du moins jusqu'à la saturation des catégories et à la proposition d'un cadre théorique plus général.

Dans notre travail, nous nous sommes inspirés des réflexions de Glaser et Strauss (1967), de Strauss et Corbin (1990) et de ce que Grundy, cité par Koenig (1997), appelle une perspective "*mutual-collaborative, practical-deliberative and interpretivist*" désignant par là une approche interactionniste fondée sur la dynamique entre le chercheur et son objet ainsi qu'entre la théorie et le terrain d'étude, démarche donnant lieu à un type de connaissance interprétative. Comme le précise Koenig (1993), cette approche constitue une modalité de la recherche-action. Elle ne repose pas sur l'idée qu'il existerait un ordre objectif, immuable, caché que l'on découvrirait à partir de régularités mais se fonde sur

l'insertion d'un observateur dans une situation organisationnelle réelle et sur l'interaction continue entre le chercheur et son contexte, empirique ou théorique.

Nous avons en effet adopté une démarche flexible ouverte aux révisions, reposant sur la confrontation entre les discours recueillis, les analyses de ses discours et les études théoriques. Les thèmes fournis par la littérature nous fournissaient une grille d'appréhension de la réalité mais, en retour, la fréquentation du terrain permettait d'infléchir cette grille ou nous portait vers d'autres travaux théoriques jusque-là mal connus. Par exemple, l'observation des chantiers de fusion nous a invités à étudier certaines recherches de psychologie expérimentale portant sur la dynamique de groupe, la prise de décision collective et la notion de confiance. Par ailleurs, la fréquentation du terrain nous a aussi conduits à lire et à relire des articles portant sur l'apprentissage organisationnel, dont nous avons redécouvert certaines dimensions que nous avons jusque-là négligées. L'étude empirique a en effet permis d'adopter d'autres perspectives que celles que nous nous étions forgées, de lire avec un autre œil des textes que nous estimions bien connaître et d'en apprécier une richesse que nous croyions à tort avoir épuisée.

En revanche, contrairement à l'approche de Glaser et Strauss (1967), notre recherche s'inscrit clairement dans un paysage déjà cartographié et non dans une "*terra incognita*" dont nous aurions été les premiers observateurs. Nous sommes en effet arrivés sur le terrain d'étude principal avec un "arsenal" théorique assez lourd qui a guidé notre approche empirique, qui nous a conduits à analyser certains aspects plus en détail et qui, peut-être aussi, a occulté notre perception.

D'une part, nous avons dès le départ identifié à partir de la littérature la possibilité d'étudier les phénomènes d'apprentissage organisationnel et de partages de compétences dans les fusions-acquisitions. Ce sujet était à la fois pointé théoriquement par de nombreux auteurs dont Wernerfelt, (1984) et Huber, (1991) et ne semblait pas avoir donné lieu à un nombre conséquent de travaux empiriques, contrairement à d'autres configurations de rapprochement telles que les alliances et les transferts de technologie ou à des études à la fois précises et désormais assez nombreuses portant sur l'introduction de nouvelles méthodes de management ou sur l'analyse corrective des échecs passés d'une entreprise.

D'autre part, en arrivant sur le site d'Evry pour étudier la fusion entre Belin et L'Alsacienne, nous avons déjà effectué des études ou des entretiens pilotes qui avaient confirmé l'intérêt d'une telle recherche, qui nous avaient aidés à problématiser notre approche et qui nous

avaient fourni des pistes de recherche. Renvoyons le lecteur à la présentation des entretiens pilotes exposés ci-dessus.

Cependant, et dans une perspective de constructivisme méthodologique, le corpus théorique dont nous disposions au début de l'étude a été retravaillé, réinterprété, amendé et étendu en fonction de la richesse du terrain et des problèmes rencontrés. De nouveaux thèmes, voisins de l'apprentissage organisationnel, ont émergé et nous ont conduits à élargir notre approche théorique.

Nous nous sommes donc efforcés d'effectuer de nombreux allers-retours entre les textes, le terrain et nos réflexions face aux phénomènes observés. Ces allers-retours ont pris la forme d'une confrontation et d'un dialogue qui nous ont semblé féconds dans la mesure où notre compréhension du terrain a été enrichie par la fréquentation des textes théoriques tandis que la lecture de ces derniers était renouvelée et approfondie par l'étude empirique.

Notre revue de littérature s'est donc principalement appuyée sur les textes consacrés à l'apprentissage organisationnel et aux fusions-acquisitions. Cependant, nous avons aussi fait appel à des travaux de pédagogie et de psychologie consacrés à l'apprentissage. De même, nous avons aussi consulté certains textes consacrés à la prise de décision et aux processus d'instauration d'un climat de confiance au sein d'équipes de travail. Sur un versant plus managérial, nous avons aussi étudié les textes consacrés à la théorie de la ressource et aux compétences centrales des entreprises ("*core competences*") dans la mesure où ces compétences sont souvent définies comme résultant d'un processus d'apprentissage collectif. Nous nous sommes aussi appuyés sur la théorie évolutionniste et nous avons consulté certains textes de pédagogie ou d'organisation du travail consacrés au développement des compétences en entreprise.

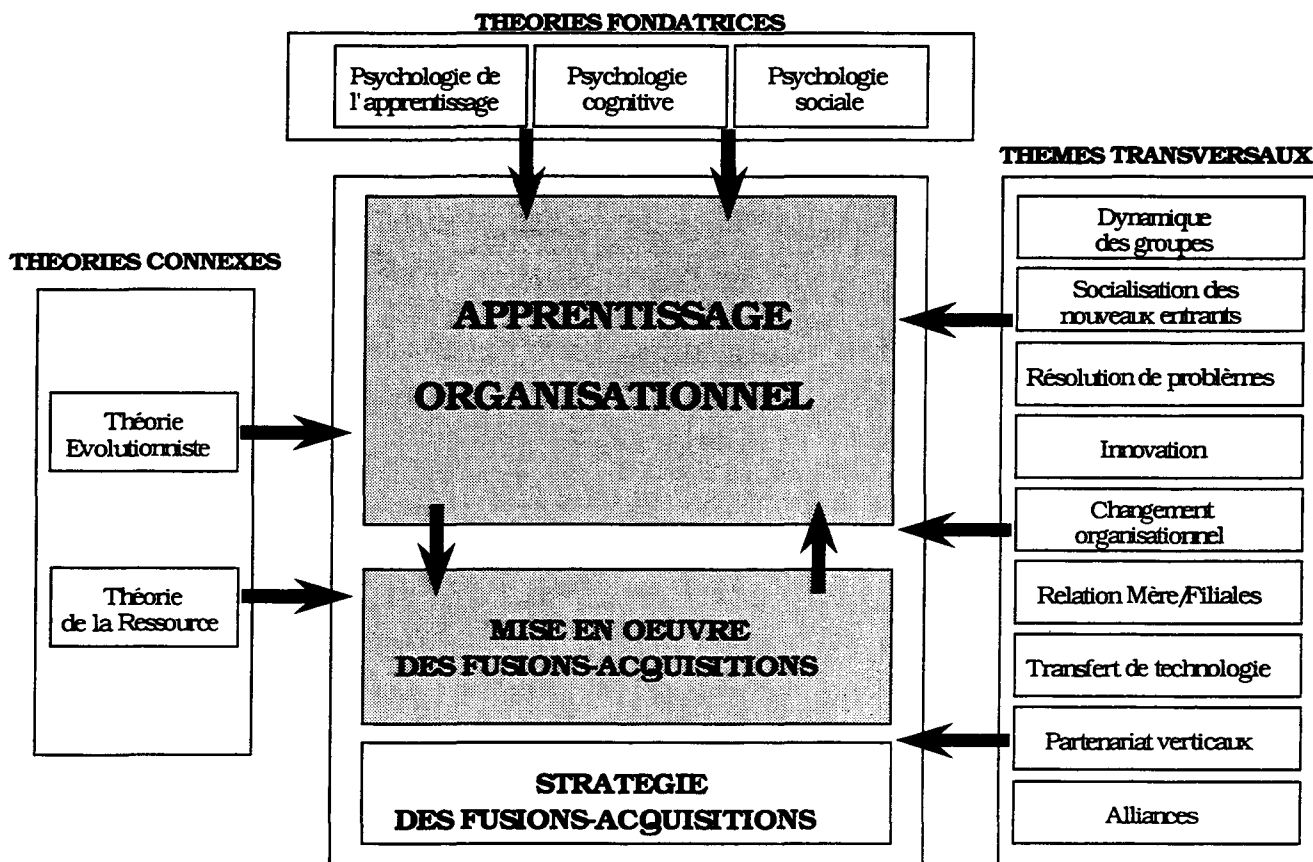


Figure 24 : Corpus théoriques utilisés

Nous pouvons donc résumer notre démarche qui s'inscrit globalement dans celle décrite par Wacheux (1996). A partir de notre intérêt personnel pour la notion d'apprentissage organisationnel, la revue de littérature a procédé à une organisation du champ théorique autour de grands thèmes structurants. L'objectif était donc de mieux comprendre la notion, de repérer les termes et les concepts fondamentaux, de dresser une géographie et une histoire des textes, de remettre les approches en perspective et de faire dialoguer les problématiques. Notre travail sur la littérature a donné lieu à l'émergence d'une question de recherche peu explorée qui a été testée auprès d'autres chercheurs et de collègues. Après une lecture plus approfondie des textes sur l'apprentissage organisationnel et une revue de littérature complémentaire, nous avons défini notre problématique que nous avons ajustée à la suite d'entretiens auprès de managers impliqués dans des démarches de fusions-acquisitions. La réalisation d'études pilotes nous a permis d'identifier et de choisir un cas, celui de la fusion entre Belin et L'Alsacienne. Nous avons ensuite réalisé notre étude empirique. Elle a combiné observation, entretiens et participation à certaines phases de la fusion. Tout au long de l'étude de cas, nous avons confronté recueil de données, analyses

des données, interprétation et recours à des textes théoriques fondamentaux ou complémentaires, ces éléments s'influencent mutuellement. Nous avons donc eu recours à une démarche constructiviste constituée d'allers et retours entre le terrain empirique, la réflexion issue du terrain et les textes théoriques.

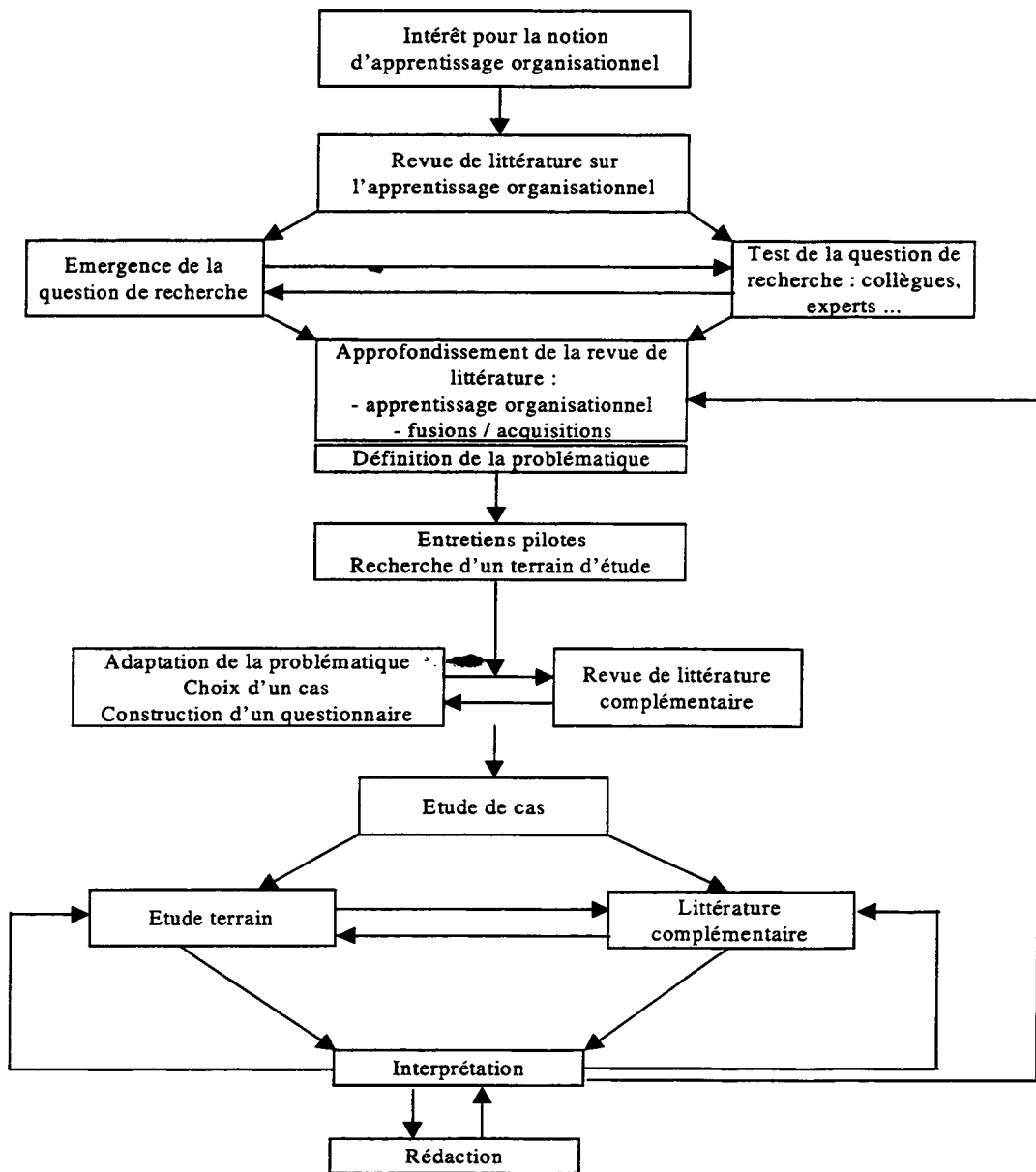


Figure 25 : Démarche de recherche

2.2) L'étude de cas selon Yin

Comme, nous l'avons évoqué, notre recherche se présente comme une étude de cas, approche que nous estimons particulièrement bien adaptée à l'étude des processus d'apprentissage. Nous nous sommes donc appuyés sur les travaux de Yin (1989, 1994) consacrés aux différentes utilisations des études de cas.

Les études de cas sont souvent accusées de manquer de rigueur, d'être biaisées par la subjectivité du chercheur, d'accumuler une profusion de données inutiles et aussi de ne pas se prêter à une formalisation ou à une généralisation suffisantes. Si Miles (1979) émet des doutes sur la valeur scientifique des études de cas, Yin (1989, 1994) expose en revanche une défense vigoureuse de cette démarche de recherche. Selon lui, l'étude de cas ne constitue pas seulement un outil pédagogique mais elle peut aussi être considérée comme un outil de recherche fiable à condition d'identifier clairement les objectifs et de bien structurer la démarche. Yin (1989, 1994) attribue par ailleurs aux études de cas une spécificité qui permet aux chercheurs d'analyser des problèmes que les approches plus traditionnelles de tests d'hypothèses ne soupçonnent même pas.

Certes, face à la profusion et à la variété des données, la question est de pouvoir analyser le matériel recueilli, de tirer des explications et d'apprécier le degré de généralisation de la recherche : comment savoir, par exemple, et c'est la grande objection faite aux études de cas, si les résultats obtenus dans un cas ne valent que pour un objet particulier ou pour une population plus vaste et dotée de caractéristiques différentes ? L'étude de cas propose en effet une représentation explicative dépendante du contexte, elle est donc locale et n'est pas facilement généralisable. Yin (1989, 1994) préconise ainsi l'accumulation d'études de cas afin de couvrir la variabilité des concepts et de satisfaire au critère de représentativité. Des régularités peuvent alors être dégagées et le chercheur peut proposer des chaînes de causalité éventuellement testables dans d'autres contextes. L'étude de cas combine donc une compréhension globalisante du phénomène mais ne s'interdit pas d'identifier des variables et de construire un modèle théorique pouvant ensuite être testé. Mais à côté de ce principe de répétition, l'étude de cas peut allier à la fois une grande richesse d'informations et une démarche structurée et rigoureuse.

Yin (1989, 1994) place donc les études de cas au côté des grandes catégories de recherche telles que les expérimentations, les enquêtes et les sondages auprès de larges échantillons représentatifs ou les analyses historiques. Elles consistent, selon lui, à étudier de manière

empirique un phénomène dans son contexte quotidien et à s'appuyer sur des sources d'informations multiples comme les données historiques, les documents écrits, en interne ou des études externes. Elles peuvent répondre à des objectifs assez différents, exploratoires, descriptifs ou explicatifs. Elles permettent ainsi de reconstruire une trame événementielle, de proposer des chaînes de causalité, de formuler des explications et même parfois de tester des hypothèses.

A partir des travaux de Yin (1989, 1994), nous avons estimé que l'étude de cas constitue un type de recherche convenant bien à notre sujet. Elle permet en effet d'étudier des processus ou des chaînes de causalités et plus particulièrement de répondre à des questions du type "comment ? " ou "pourquoi ? " et aussi bien sûr "quoi ?" (Yin, 1989, Hartley, 1994).

Ces questions intéressent notre recherche et nous les avons formulées ainsi :

Quoi ?	y a t'il eu apprentissage ? qu'est-ce qui a été appris ? Quelle était la nature de l'objet d'apprentissage ?
Qui ?	qui étaient les acteurs du processus d'apprentissage et selon quel type d'interaction apprenaient-ils ?
Comment ?	quel a été le processus d'apprentissage? Quelle était la nature de l'apprentissage ? Ses modalités ? quel était le lien entre le processus d'apprentissage et la nature de ce qui a été appris ? quels ont été les obstacles aux processus d'apprentissage ?
Pourquoi ?	pourquoi est-ce cela qui a été appris et pourquoi de cette manière ?
Où ?	quel a été le lieu d'apprentissage et quels en ont été les acteurs ?

Tableau 12 : Questions de recherche

Ces questions ont donc constitué le fil rouge de notre étude de cas et ont constitué les grands axes des entretiens que nous avons menés auprès d'interlocuteurs appartenant à des fonctions différentes ou jouant des rôles variés dans le processus de fusion.

3) Les études pilotes

Comme nous l'avons déjà précisé, avant de commencer notre étude de cas, nous avons réalisé des études pilotes qui nous ont permis de tester notre question de recherche, de la réorienter et de construire progressivement notre questionnaire. Ces études ont aussi constitué le moyen de trouver un terrain de recherche. L'idée de départ était en effet assez ouverte : soit réaliser, selon les préconisations de Yin (1989, 1994), plusieurs études de cas dont nous aurions pu comparer les résultats, soit se concentrer sur une analyse en profondeur et profiter d'un séjour sur le terrain suffisamment long.

Nous avons assez rapidement opté pour une seule étude de cas, en raison de l'hétérogénéité des données recueillies et des écarts de qualité d'information. Par ailleurs, le sujet se prêtait bien à une étude exploratoire et descriptive, particulièrement appropriée pour saisir les différents processus d'apprentissage et le rapport de ces processus avec les contenus. Le cas retenu était celui de la fusion entre L'Alsacienne et Belin. Nous préciserons bientôt les raisons de ce choix mais reconnaissons dès maintenant que la possibilité qui nous a été offerte d'étudier un cas en profondeur et d'avoir libre accès à une grande quantité d'informations a fortement influencé notre décision.

Les études pilotes ont donc été menées afin de tester la pertinence de notre thème de recherche, de corriger certaines idées préconçues ou trop théoriques et jugées peu en phase avec la réalité concrète du terrain, d'enrichir notre approche, de construire notre questionnaire et, au final, de mieux exploiter le terrain sur lequel nous avons décidé de porter nos efforts et de faciliter l'interprétation des données recueillies.

III) Le cas : la fusion entre Belin et L'Alsacienne

1) Pourquoi ce cas ?

Il nous faut reconnaître d'emblée qu'il pourrait s'avérer difficile de trouver une justification théorique forte à ce choix. En effet, la fusion concernait *a priori* deux entreprises appartenant au même Groupe, opérant dans le même secteur d'activité, avec peu de différences entre les produits ou entre les technologies et l'objectif de cette opération était moins d'apprendre ou de transférer des compétences que de renforcer le pouvoir de marché de la nouvelle entité et de réaliser des économies d'échelle. Pourtant, nous avons retenu ce cas pour de nombreuses raisons.

D'une part, nous avons profité d'un accès privilégié au terrain : en effet, grâce à notre directeur de thèse, nous avons eu l'occasion de nous insérer dans l'équipe de consultants chargée de piloter la fusion. Cela nous a permis d'être présent sur le site, de recueillir une grande quantité d'informations très diverses et d'avoir accès à un grand nombre d'interlocuteurs. Cette possibilité d'accéder à une information très riche nous a donc conduit à écarter d'autres pistes, certes intéressantes mais qui ne nous auraient pas permis de réaliser une enquête en profondeur ou qui auraient nécessité de coûteux déplacements à l'étranger.

Par ailleurs, notre étude a été facilitée par l'intérêt porté par la Directrice Générale de L'Alsacienne à notre projet. Cette bienveillance traduisait sans doute aussi la solidarité entre anciens élèves d'une même Ecole ainsi qu'une connivence de formation puisque cette personne avait suivi elle aussi des études philosophie. Cet intérêt a facilité notre enquête au sein de L'Alsacienne et a permis de lever les quelques doutes ou inquiétudes exprimés par le Directeur Général de Belin. Le choix de ce terrain a donc bénéficié d'une conjoncture favorable et répondu à un indéniable opportunisme méthodologique.

Mais au delà de cet aspect, le cas présentait des caractéristiques intrinsèques répondant à nos critères de recherche et à nos analyses théoriques : la fusion était présentée comme égalitaire dans ses objectifs. Il s'agissait en effet de profiter des compétences de chacune des deux entreprises. La fusion était aussi égalitaire dans sa méthode puisque des équipes paritaires des deux entreprises étaient associées à la mise en œuvre de la fusion. Par ailleurs, même si la fusion était horizontale, les différences organisationnelles, culturelles mais aussi stratégiques étaient suffisantes pour donner lieu à des transferts ou des partages de compétences et à des processus d'apprentissage mutuel. Et bien qu'appartenant au même Groupe, les profils des deux entreprises étaient différents, en raison de leur taille et de leur histoire respectives. De plus, la fusion était totale et couvrait toutes les activités de l'entreprise. Cette diversité des situations à l'intérieur d'une même opération ne pouvait être qu'enrichissante. Elle nous a permis d'étudier les processus d'apprentissage selon des angles différents, variant en fonction des objets et des acteurs d'apprentissage. Enfin, la mise en œuvre de la fusion et la démarche d'intégration apparaissaient bien formalisées, sans doute en raison de l'intervention du cabinet conseil, effort qui ne nous avait pas semblé être si fréquent lorsque nous avons mené nos études pilotes.

Tout cela constituait donc autant de raisons justifiant le choix de ce cas.

2) Un cas, un seul ?

Selon Yin (1989, 1994), il est souhaitable de réaliser plusieurs études de cas et de les comparer pour en faire ressortir les traits communs et les différences. Il aurait en effet été intéressant de diversifier les situations mais, comme nous l'avons déjà précisé, nous n'avons pas mené notre étude de cas dans une perspective de répétition. Nous pouvons nous référer ici à Reminyi (1998) pour qui une étude approfondie peut apporter à la fois un nombre de données important et permettre de construire une conjoncture théorique rigoureuse et généralisable. Gumeson (1988) pose quant à lui qu'il n'est pas évident que la répétition des cas apporte nécessairement des conclusions plus riches. Le fait de retenir un seul cas permet en tout cas d'aller au delà de l'information recueillie dans un nombre limité d'entretiens et donne la possibilité d'observer plus profondément la vie organisationnelle. L'étude des processus d'apprentissage exige en effet une "description dense" (Geertz, 1973) reposant sur une grande familiarité avec le contexte et s'appuyant sur une accumulation massive de données de toute nature ainsi que sur le contact avec un grand nombre d'acteurs.

Simon (1991) relativise quant à lui de façon assez humoristique les critiques adressées aux monographies ou aux études portant sur un nombre limité de cas. Il évoque ainsi Darwin qui, on peut le reconnaître, écrivit un livre assez convaincant scientifiquement sur l'origine des espèces à partir d'une étude portant sur une région très circonscrite, les îles Galapagos. Et Darwin n'eut recours ni aux statistiques et n'eut pas besoin d'étudier tous les archipels du globe.

Si notre étude ne prend en compte qu'un seul cas de fusion, rappelons donc qu'elle est construite en partie sur des études pilotes et que par ailleurs, nous avons analysé, à l'intérieur d'un seul cas, de nombreux chantiers de fusion concernant une multiplicité de fonctions et dont on peut considérer qu'ils constituaient autant de micro-cas permettant de saisir des processus d'apprentissage différents. La variété s'est donc retrouvée au sein d'un même cas. Elle n'était pas celle des entreprises mais celle des scènes, des objets, des agents et des processus d'apprentissage. Les chantiers, les fonctions, les divers objets d'apprentissage ont en quelque sorte constitué un chapelet d'îles, certes pas complètement indépendantes, mais suffisamment variées pour enrichir nos analyses²⁵. En particulier, nous avons pu nous livrer à une comparaison systématique des chantiers entre eux et ainsi

²⁵ Précisons, s'il y a besoin, qu'il n'est bien sûr pas dans notre intention de comparer notre travail à celui de Darwin ni à celui de Simon ...

repérer différences et similitudes dans les processus d'apprentissage. Par ailleurs, aux différences entre les chantiers s'est ajoutée une différence au sein même des chantiers puisque notre étude s'est déroulée sur une période suffisamment longue pour que nous puissions appréhender des évolutions dans les attitudes ou les opinions et même des changements plus radicaux.

3) La durée de l'étude et le calendrier

Il est bien évident que l'analyse des processus d'apprentissage au cours d'une fusion ne peut se faire que pendant une durée assez longue. Le recul du temps est en effet nécessaire pour mieux appréhender le contexte, l'évolution des situations et aussi analyser les processus d'apprentissage ainsi que leur impact organisationnel. Par ailleurs, la mise en place de nouvelles pratiques, de nouveaux comportements est un processus long impossible à saisir sur une courte période.

Nous nous sommes donc efforcés de rester sur le terrain suffisamment longtemps, de juin 1993 à janvier 1994, avec une très courte absence estivale durant le mois d'août. Pendant cette période, nous étions environ trois jours par semaine sur le terrain, parfois plus. Puis, de janvier 1994 à septembre 1994, nous avons continué à rendre visite à certains interlocuteurs privilégiés ou chargés d'une fonction clé dans la nouvelle entité afin de continuer à pouvoir apprécier la situation et l'avancement opérationnel de la fusion. Mais ces entretiens étaient nettement plus espacés.

Comme nous le verrons plus loin, il est possible de repérer plusieurs phases dans notre travail de recueil de données, phases correspondant au rythme du processus de fusion.

La première correspond au travail des chantiers de fusion et à l'établissement de recommandations. Elle s'est étalée de juin à septembre 1993.

La deuxième correspond à la mise en œuvre des recommandations des chantiers et aux tests avant le lancement effectif de la nouvelle entité. Elle a duré de septembre 1993 à janvier 1994.

La troisième correspond au lancement de la nouvelle entité et à son fonctionnement "normal". Elle a commencé à partir de janvier 1994 et s'est poursuivie jusqu'à la fusion entre Belin et Lu. Comme nous l'avons déjà précisé, nous avons alors été peu présents sur le site et nous avons effectué quelques entretiens ponctuels qui se sont étalés de janvier 1994 à septembre 1994.

Certes d'un point de vue théorique, la durée de la présence sur le site pourrait paraître insuffisante. En effet, une fusion peut être techniquement et opérationnellement achevée au bout d'une année ou même moins mais l'alignement culturel des deux entreprises peut durer nettement plus longtemps, surtout lorsque le rapprochement organisationnel est important et concerne la totalité des fonctions des deux entreprises. (Buono et Bowditch, 1989, Marks et Mirvis, 1994). Nous sommes donc conscients des limites de notre approche. Sans doute aurait-il été nécessaire de prolonger cette étude. Cependant, notre objectif n'était pas de demeurer sur le terrain jusqu'à ce que la fusion soit "finie" mais d'étudier les principaux processus d'apprentissage. Sans doute, l'apprentissage et les phénomènes de socialisation se sont-ils poursuivis en 1995 et après. Ils étaient cependant sans doute moins saillants. Nous avons en tout cas estimé inutile, au regard de nos objectifs de recherche, de demeurer plus longtemps sur le terrain dans la mesure où les informations recueillies devenaient redondantes et comportaient de moins en moins de traits nouveaux. Pour faire référence à Glaser et Strauss (1967), il y avait donc "saturation" de l'information. De plus, beaucoup de nos interlocuteurs considéraient dès juillet 1994, la fusion comme globalement achevée. Pour eux, parler de fusion signifiait un retour en arrière alors que la préoccupation de tous devait plutôt être de se tourner vers l'avenir. Certes, il était encore question de fusion dans cet avenir, non plus d'un rapprochement entre Belin et L'Alsacienne mais entre le nouveau Belin et Lu. C'était alors la question qui mobilisait fortement les esprits.

4) Le statut de la recherche et du chercheur

Pendant cette recherche, nous avons été intégrés à l'intervention d'un cabinet conseil chargé d'assister Belin et L'Alsacienne dans la fusion. Nous avons donc été accueillis au sein de l'équipe de consultants, en tant qu'observateur-chercheur et aussi progressivement en tant que consultant associé, chargé de participer à certaines tâches opérationnelles. L'équipe d'intervention était restreinte et se composait de deux consultants à temps plein, un responsable de mission et un consultant. Un ou deux consultants sont intervenus ponctuellement pour assister l'équipe sur des points techniques, comme la gestion et la planification de la production ou l'architecture informatique.

Comme il est parfois assez difficile de convaincre les managers d'accepter une investigation approfondie de l'entreprise, surtout si elle se prolonge dans le temps, l'insertion au sein d'un cabinet conseil et la participation à quelques tâches opérationnelles

nous a permis de nous fondre dans un fonctionnement plus normal de l'entreprise et de nous faire "oublier" comme chercheur. Nous pensons que le double statut de chercheur et de consultant nous a permis d'accéder à une grande richesse et une grande variété d'informations et de moduler notre approche des différents interlocuteurs que nous avons identifiés comme pertinents pour notre étude.

Mais ce double rôle a aussi sans doute compliqué notre positionnement par rapport aux interlocuteurs. En effet, nous assumions en même temps deux positions différentes par leur statut, leur objectif et leur démarche. La question est donc de savoir comment cette double position, de chercheur et d'intervenant actif dans le processus de fusion, ont pu être conciliées sans nuire à l'activité de recherche, qui était notre objectif principal. En effet l'ambiguïté n'était pas facile à gérer, surtout si l'on comprend, comme c'est notre cas, la recherche comme une relation d'échange qui reposait sur la confiance et comme un processus qui ne se limitait pas à un seul enregistrement des faits et des discours.

Précisons que face à nos interlocuteurs, nous nous sommes appliqués à faire état de notre double statut et à présenter les grandes lignes de notre recherche. Ce couplage a été difficile à accepter par certains interlocuteurs qui n'ont voulu voir dans le chercheur qu'un déguisement du consultant soucieux de recueillir une information souterraine pouvant être utile à la direction. Nous avons donc du parfois travailler à convaincre certains interlocuteurs de "l'innocence" de notre recherche. Certains d'entre eux ont exprimé directement leur scepticisme et leur méfiance ou se sont interrogés à voix haute sur le risque qu'ils encouraient à nous parler sincèrement et à nous exposer ce qu'ils pensaient vraiment de la fusion ou du processus de rapprochement. D'autres n'ont pas manifesté directement leurs interrogations mais ont gardé lors des entretiens une attitude très réservée ou s'inscrivant un peu trop dans la pensée officielle sur le rapprochement des deux entreprises. Par ailleurs, au cours d'entretiens effectués sous le label "recherche", certains interlocuteurs ont tenté de nous utiliser pour faire passer indirectement à la Direction certains messages ou certaines positions difficiles à tenir officiellement.

En revanche, d'autres interlocuteurs nous ont, semble t'il, fait confiance et ont accepté de se livrer assez ouvertement, ce qui s'est traduit un discours assez différent de la vulgate officielle.

Nous sommes donc conscients que notre position d'intervenant dans la mise en œuvre de la fusion a sans doute biaisé certains discours. Nous avons essayé de concilier les deux approches : réaliser des entretiens sous l'étiquette du chercheur et accomplir des travaux de

conseil, ce qui incluait là aussi des entretiens. Précisons que les deux tâches ne coïncidaient pas et que les travaux de conseil étaient résolument inscrits dans une perspective opérationnelle tandis que la recherche adoptait une posture plus réflexive et plus étroitement liée à des considérations théoriques. Il y a donc eu séparation des genres. Mais reconnaissons aussi que les travaux de conseil nous ont permis d'accéder à une information riche et variée qui a servi notre démarche de recherche et qui a guidé nos entretiens, en nous évitant soit de poser certaines questions dont nous avons déjà la réponse soit en orientant nos interrogations. Par ailleurs, avouons aussi que le statut de consultant était parfois plus crédible, aux yeux de certains interlocuteurs que celui nettement plus énigmatique et problématique de chercheur. Le statut de consultant peut conférer une certaine autorité qui permet alors d'accéder à une information qui serait rester hors de portée des investigations du chercheur. Il est apparu par exemple que certains employés ou managers, pris dans le tourbillon opérationnel, pouvaient trouver plus de disponibilité lorsqu'il s'agissait de travailler avec un consultant que lorsqu'il s'agissait de répondre aux questions étranges d'un chercheur en gestion.

A partir de février 1994, le cabinet conseil, ayant achevé sa mission, n'est plus intervenu sur le site. Nous avons, quant à nous, continué à réaliser des entretiens. Notre statut s'est donc clarifié et nous avons été plus nettement estampillé comme chercheur. Cette prolongation de l'enquête a donc contribué à accréditer notre recherche et nous a permis de revoir certains interlocuteurs qui étaient peut-être restés sur la défensive jusque là. Certaines révisions des discours initiaux peuvent ainsi être attribuées non seulement à de nouveaux jugements sur le contexte mais aussi à une nouvelle perception de notre statut. Signalons que la situation n'a pourtant pas été aussi claire pour tous puisque certaines personnes, nous rencontrant sur le site quelques mois plus tard, se sont interrogées sur le retour des consultants dans l'entreprise. Il faut dire qu'ils anticipaient avec un flair certain la fusion de la nouvelle entité Belin avec l'autre entreprise biscuitière du Groupe, Lu !

Notre double statut de chercheur et de consultant a donc pu perturber le recueil de données et introduire certains biais. Mais nous pensons aussi qu'il a été bénéfique à la recherche en nous permettant d'accéder à des informations et à des problématiques qui auraient pu nous échapper. Ce double statut nous a aussi permis d'évaluer les différences entre les discours ou les comportements officiels et les discours ou les comportements réels, c'est-à-dire

d'aller au delà des "*espoused theories*" et d'accéder un peu plus facilement aux "*theories in use*".

5) Le recueil de données

5.1) Les méthodes de recueil de données

Le recueil de données a été multidimensionnel et a été réalisé auprès de plusieurs sources, comme le préconisent Miller et Crabtree, (1992) : nous avons donc eu recours à la documentation, aux entretiens, à l'observation et la présence passive mais aussi à l'intervention active, grâce à notre rôle de consultant. Cette diversité des sources a permis de recueillir des données riches et variées et aussi de recouper de nombreuses informations.

5.1.1) *La documentation*

Elle a constitué pour nous une importante source de données nous permettant de comprendre les caractéristiques de l'activité biscuitière, de saisir les objectifs et les processus de la fusion. Nous avons, en particulier, eu accès à une partie des documents préparatoires à l'opération, en particulier certaines analyses (mais pas toutes) réalisées par Belin et L'Alsacienne. En revanche, nous n'avons pas pu consulter les documents élaborés par la branche biscuits du Groupe. Ces documents concernaient des aspects financiers et le plan de développement de la nouvelle entité, avec les restructurations envisagées.

Nous avons cependant eu accès aux documents de préparation réalisés par le cabinet conseil pour évaluer la pertinence stratégique de la fusion et son impact organisationnel. Concernant plus directement notre sujet de recherche, nous avons pu aussi avoir accès au rapide audit organisationnel et culturel réalisé au moment du démarrage de la fusion. Il évaluait les perceptions par des membres de Belin et de L'Alsacienne des différences organisationnelles et culturelles respectives et il appréhendait comment la fusion entre les deux entreprises était appréciée par les employés.

Nous avons eu aussi accès aux documents réalisés pendant la mise en œuvre de la fusion :

- compte rendus de comité de pilotage
- documents de travail réalisés par les chantiers de fusion
- recommandations présentées par les responsables des chantiers au comité de fusion
- certaines archives des entreprises pouvant servir au travail des chantiers

- documents de suivi de la mise en place des recommandations
- compte rendus de diverses réunions de travail

Nous avons aussi pu recueillir des "données chaudes" à partir d'entretiens, d'observations ou de participation à la mise en œuvre de l'opération.

5.1.2) *L'observation directe*

En raison de notre double position de chercheur et de consultant associé, nous avons pu bénéficier d'un poste d'observation privilégié, qui nous a permis de rester longtemps sur le site et d'accéder à une information très riche. Cette présence nous a permis de mieux percevoir le contexte et le processus de la fusion. Miller et Crabtree (1992) ont souligné l'importance de ce type d'investigation méthodologique. Selon eux, l'immersion permet d'acquérir une grande familiarité avec le terrain, de donner lieu à ce qu'ils nomment une "cristallisation du sens", à une compréhension du contexte qui se réalise synthétiquement plutôt qu'analytiquement. L'observation est certes moins structurée, plus intuitive mais elle permet de mieux comprendre certains traits culturels des entreprises, certains modes de fonctionnement. Il s'agissait donc pour nous d'adopter une attitude ouverte, d'analyser et de structurer des impressions qui pouvaient apparaître confuses ou intuitives mais qui étaient aussi très éclairantes. Nous nous sommes d'ailleurs efforcés de noter nos impressions après-coup, selon les principes de la méthode ethnographique. Sur le terrain, notre attention demeurait assez flottante, ouverte à la diversité des phénomènes plutôt que focalisée par avance sur quelques traits caractéristiques. Nous avons ainsi pu recueillir des informations indirectes au cours de rencontres informelles, dans les couloirs, près de la machine à café ou au cours de déjeuners au restaurant d'entreprise. Une certaine complicité s'est même établie auprès de certains interlocuteurs privilégiés qui nous a permis de mieux saisir le climat organisationnel. Bien sûr, notre présence n'était pas anodine et nous n'excluons pas que notre double "étrangeté", de chercheur et de consultant, ait pu provoquer des tentatives de manipulation et d'orientation du jugement ou ait suscité des silences éloquentes. Cependant, notre présence quasi quotidienne nous a permis de voir évoluer une collectivité dans son cadre de travail habituel et ainsi de d'appréhender le contexte d'une façon plus approfondie que ne l'auraient fait les seuls entretiens ou les réunions de travail des chantiers.

Notre observation a aussi été plus focalisée sur certains événements qui rythmaient de façon forte le processus d'intégration et qu'il nous était indispensable d'étudier. L'observation était donc plus active sans pour autant se développer et se prolonger par une participation active. En effet, en tant que consultant et surtout en tant chercheur, nous avons eu le loisir d'assister :

- à certaines réunions de travail des chantiers de fusion
- à des comités de pilotage de la fusion où se réunissaient les membres de la direction et les consultants chargés de piloter l'opération.
- aux réunions de présentations des recommandations par les responsables de chantiers.
- à des réunions de travail entre consultants

Par la suite nous avons eu aussi l'occasion de participer à certaines séances de formation qui réunissaient des commerciaux, des membres de la planification industrielle et des chefs de produits du service marketing ainsi qu'à certaines réunions de travail portant sur la mise en œuvre des recommandations.

5.1.3) Une observation participante

Au delà de ces observations, nous avons aussi réalisé, de par notre rôle de consultant chargé de piloter la fusion, une observation participante ou même une intervention directe sur le terrain.

Selon Lessard-Hebert et alii (1997), dans l'observation participante, le chercheur se met en position de pouvoir comprendre le monde social de l'intérieur parce qu'il partage l'environnement des sujets observés. Il devient un acteur social, certes avec un statut spécifique, mais dont la participation lui permet de mieux découvrir le sens, la dynamique et les processus en acte. L'observation participante suppose donc une intégration du chercheur au cœur même de son objet. De même, pour Taylor et Bogadan (1984), l'intérêt de l'observation participante est de multiplier les interactions, ce qui permet d'acquérir une meilleure sensibilité au milieu et de percevoir les différences entre les discours et les actions réellement entreprises. De plus, grâce à l'immersion, les questions peuvent être formulées dans le langage de l'interlocuteur. L'intégration dans le milieu permet donc au chercheur d'être plus discret. Bogdewic (1992) insiste en effet sur la méfiance que peut ressentir un collectif face à une personne étrangère et inquisitrice. L'approche traditionnelle

par entretiens peut rencontrer de nombreuses résistances. En s'intégrant à une communauté, le chercheur peut en revanche mieux se faire accepter. Les processus de socialisation lui permettent d'intégrer le langage et d'adopter des comportements typiques. Peuvent aussi se créer des relations privilégiées avec certains acteurs. De même, selon Goffman, (1979), en participant, le chercheur peut acquérir une certaine légitimité conférée non par une autorité extérieure mais par le groupe lui-même.

L'observation participante permet donc de mieux prendre en compte les significations attribuées par les sujets d'un collectif aux actions et aux événements qui rythment la vie organisationnelle. Cette méthode d'investigation comporte cependant divers degrés. Waddington (1994) ainsi que Lessard-Hebert et alii (1998) ont ainsi analysé les différents degrés de l'observation participante en fonction du degré d'implication du chercheur. Le chercheur peut ainsi être seulement observateur relativement extérieur à ce qu'il observe. Il est alors moins un acteur qu'un témoin. Mais il peut aussi jouer le rôle de "l'observateur-participant", intervenant parfois sur le terrain sans pour autant faire passer au second plan son intention de recherche. Il peut aussi être un "participant-observateur" entretenant avec son milieu de recherche des relations plus interventionnistes. Enfin, le chercheur peut endosser un rôle nettement plus actif et participer directement et radicalement au changement du terrain qu'il étudie. L'observation est alors véritablement participante et le chercheur est investi d'un rôle d'acteur au même titre que les personnes du groupe qu'il étudie. Le dilemme consiste à trouver la position juste, c'est-à-dire une implication suffisante et une réserve nécessaire indispensable à une analyse distanciée et critique.

Pour ce qui nous concerne, d'un côté, le rôle de consultant exigeait de rester relativement étranger à la communauté, de l'autre, l'observation participante impliquait de s'intégrer à un groupe au point de se faire oublier en tant qu'observateur. Notre position a donc oscillé entre celle de l'observateur-participant et celle du participant-observateur, selon les thèmes abordés et les interlocuteurs. Il faut en effet rappeler que le rôle de consultant était sans doute mieux accepté par les membres des entreprises que celui de chercheur, le consultant étant perçu comme celui qui aide à faire alors que le chercheur intrigue et, à force de chercher peut finir par trouver des ennuis ou à mettre en danger le groupe.

5.1.4) La recherche action

Le principe de la recherche action est que, selon Miller et Crabtree, (1992), pour connaître la réalité, il faut la modifier. Cette modification permet de révéler les dysfonctionnements

réels et de les corriger. Il s'agit donc d'altérer des variables et d'évaluer les changements (French et Bell, 1978). Cela exige bien sûr d'intervenir sur une zone bien circonscrite afin de pouvoir évaluer et contrôler le changement provoqué. La transformation du phénomène étudié peut porter sur des structures matérielles (organisation, mode de gestion ...), sur des comportements ou sur des aspects socio-cognitifs. Il faut cependant distinguer la recherche-action expérimentale qui considère que la réalité est donnée, décomposable et répétitive et qu'elle est un objet d'expérimentation de la "Participative Action Research" (Whyte et al, 1991) ou de la recherche-action diagnostique. Selon Kœnig (1997), cette dernière consiste à analyser une situation avec les dirigeants de l'entreprise pour ensuite proposer des actions correctives, sans pour autant chercher à faire varier les paramètres de façon scientifique.

Dans cette approche, objet d'étude et chercheur sont en interaction dynamique et cette relation mutuelle, loin de constituer un obstacle, apparaît plutôt comme fondatrice et prometteuse. Comme l'a bien souligné Kœnig (1997), l'intérêt de cette méthode de recherche est sa nature constructiviste. En effet, les constructions théoriques sont corrigées, revues par les cas concrets tandis que les pratiques évoluent en s'appuyant sur les analyses et les reformulations théoriques. Il y a donc élaboration en spirale de la théorie et des contenus empiriques et cette spirale permet à la fois génération de la théorie et sa mise à l'épreuve (Kœnig, 1997).

Si, dans notre étude de cas, nous nous sommes approchés de cette démarche d'investigation il faut cependant souligner que nous n'avons pas suivi les principes de la recherche-action diagnostique au sens strict dans la mesure où les changements que nous avons pu introduire dans l'organisation ne portaient pas en premier lieu sur notre sujet de recherche, c'est-à-dire l'apprentissage organisationnel et le transfert ou le partage de compétences mais concernaient plus généralement l'intégration opérationnelle de Belin et de L'Alsacienne. Et même si les deux thèmes ont pu se recouper, les consultants étaient d'abord mandatés pour piloter l'intégration et non pour favoriser l'apprentissage et le partage de compétences.

Notre implication relative dans le processus de fusion, tant dans les chantiers que pendant la phase de mise en œuvre des recommandations a beaucoup apporté à notre étude et nous a permis de réinterpréter certains textes théoriques et aussi de mieux comprendre les situations organisationnelles dans lesquelles nous étions impliqués.

6) Le recueil de données par entretiens

Outre notre présence sur le site et notre participation à la mise en œuvre de certains chantiers, nous avons bien sûr effectué de nombreux entretiens pendant lesquels les thèmes de l'apprentissage et du partage de compétences étaient plus directement abordés.

Miller et Crabtree (1992) ainsi que Grawitz (1986) et King (1994) distinguent classiquement plusieurs types d'entretiens :

- l'entretien clinique
- l'entretien en profondeur
- l'entretien à réponses libres
- l'entretien centré ("*focused interview*")
- l'entretien à questions ouvertes
- l'entretien à questions fermées

Dans la mesure où nous sommes arrivés sur le terrain avec thème de recherche défini et assez bien identifié, nous n'avons pas eu recours aux entretiens cliniques ou aux entretiens en profondeur, dans lesquels l'intervention du chercheur est réduite et se limite à certaines reformulations. La nature exploratoire de la recherche interdisait cependant le recours à des entretiens à questions fermées. Nous nous sommes donc appuyés sur des entretiens semi-directifs orientant et séquençant la discussion mais laissant suffisamment de latitude à l'interlocuteur. Le risque était soit de se laisser entraîner sur des discours généraux sur la fusion, assez éloignés de la problématique de l'apprentissage soit de se couper de données transversales et de se priver d'une grande richesse d'information. Les revues de littérature sur l'apprentissage organisationnel et sur la mise en œuvre des fusions-acquisitions nous ont donc fourni des catégories permettant de structurer les entretiens mais ce fil conducteur est resté suffisamment souple pour laisser une certaine marge aux interlocuteurs. Il fallait en effet leur laisser un peu de marge afin de susciter des phénomènes d'empathie mais aussi de recueillir des informations latérales souvent très utiles pour comprendre le contexte ou pour éclairer des points techniques.

Les entretiens se sont déroulés sur le lieu et pendant le temps de travail mais dans des conditions permettant la confidentialité des propos. La durée des entretiens était variable, d'une heure en moyenne, parfois moins (une demi-heure) rarement plus, en raison de la pression opérationnelle pesant sur les acteurs. Nous avons décidé très tôt de ne pas

enregistrer les entretiens afin de ne pas effrayer nos interlocuteurs et de leur laisser plus de liberté dans leurs propos. La fusion introduit en effet beaucoup d'incertitude dans une organisation et nous avons estimé qu'un enregistrement, malgré toutes les assurances de confidentialité, était de nature à susciter la méfiance et à tronquer les discours. Par ailleurs, les entretiens étaient d'abord orientés sur le contenu des discours plutôt que sur les attitudes de réponse, avec leurs silences, leurs hésitations, leur litotes et leurs sous-entendus. La prise de notes n'a donc pu être exhaustive et certaines données ont sans doute été perdues. Certaines attitudes nous ont sans doute échappé dans la mesure où l'interaction était moins directe et médiatisée par la transcription. Cependant, à la fin de chaque entretien, nous nous sommes efforcés de rassembler nos impressions et de qualifier l'attitude de l'intervenant (enthousiasme, méfiance, doute, agressivité ...). Comme nous l'avons suggéré, il s'agissait en premier lieu de recueillir un contenu informationnel. Lorsque nous ne comprenions pas certaines réponses, nous demandions à l'interlocuteur de préciser ses propos. De plus, certaines personnes ont été interrogées plusieurs fois afin d'éclaircir certains points, de valider certains propos, d'analyser les éventuelles différences ou les contradictions entre les discours des différents interlocuteurs ou de réfléchir sur les évolutions du processus de rapprochement.

La méthode d'entretien a bien sûr varié et les questions sont progressivement devenues plus précises. Les premiers entretiens étaient donc non directifs et surtout canalisés par des questions très générales sur les entreprises, sur l'environnement concurrentiel et sur la fusion. Il s'agissait de recueillir suffisamment d'informations pour se construire une représentation générale des entreprises et de leurs différences selon les opinions des acteurs. Il fallait aussi acquérir une connaissance du contexte suffisamment précise pour mieux comprendre les propos de nos interlocuteurs, pour acquérir une plus grande crédibilité à leurs yeux et pour pouvoir ensuite adapter nos questions sur l'apprentissage organisationnel.

A mesure que notre recherche avançait, les questions générales portant sur le contexte de la fusion et sur l'environnement ont progressivement disparu au profit de questions focalisées sur des problèmes précis ou sur des points techniques. Les entretiens ont donc eu tendance à devenir moins libres et plus directifs et le canevas initial de questions et de thèmes s'est resserré en fonction des données progressivement accumulées et analysées.

Les entretiens ont ensuite été retranscrits sur ordinateur, le plus tôt possible afin de ne pas perdre d'informations. Puis, ils ont été réorganisés thématiquement en fonction des grandes catégories abordées lors de la discussion. Ces catégories étaient issues de la littérature mais émergeaient aussi des entretiens eux-mêmes et des propos développés par nos interlocuteurs.

7) La technique d'entretien

Comme nous l'avons précisé les entretiens étaient réalisés à partir d'une liste de thèmes et de questions précises. Certaines questions, plus générales étaient posées à tous les interlocuteurs, d'autres plus spécifiques à un chantier ou une fonction étaient réservées à certains interlocuteurs estimés compétents pour répondre.

A chaque grande étape de l'entretien, nous nous sommes efforcés de reformuler le discours de l'interlocuteur et nous lui avons demandé son assentiment sur cette reformulation. Les entretiens s'achevaient sur un court "*debriefing*" reprenant les points importants. Les reformulations ont été, la plupart du temps, acceptées. Certains de nos interlocuteurs ont cependant apporté des précisions, soit au cours du même entretien soit à l'occasion d'autres rencontres. Certaines de nos formulations ont même été corrigées assez profondément, sans doute parce que nous avons mal compris nos interlocuteurs ou parce que notre discours n'était pas assez nuancé. On peut aussi imaginer que certains interlocuteurs, quelque peu effrayés par l'hypothétique radicalité ou rudesse de leurs propos initiaux, aient souhaité ensuite les amender.

Lorsque nous avons été confrontés à des divergences entre les propos de certains interlocuteurs sur un même sujet, nous nous sommes efforcés de les élucider, tout en prenant bien garde à préserver l'anonymat des personnes. Outre les contradictions entre différentes personnes, certains interlocuteurs ont aussi tenu des propos contradictoires à quelques semaines ou à quelques mois d'intervalle, ce qui ne nous a pas paru nécessairement étrange en raison des évolutions de contexte. Nous nous sommes cependant appliqués à nous faire expliquer ces différences par les interlocuteurs eux-mêmes.

7.1) Qui interroger ?

Dès le début de notre recherche empirique, il s'est révélé nécessaire de rencontrer les membres de la direction de Belin et de L'Alsacienne, en particulier les deux directeurs généraux. L'objectif était double : d'une part connaître les motivations et le déroulement de

la fusion, d'autre part nous faire connaître et exposer la nature de notre recherche. Il était aussi indispensable de rencontrer le directeur administratif et financier de Belin qui avait travaillé sur la préparation de la fusion, construit des hypothèses de rapprochement et formulé divers scénarios présentant le profil organisationnel et les performances attendues de la nouvelle entité. De même, il était important de rencontrer le consultant responsable du pilotage de l'intégration qui disposait d'une vision synthétique de l'opération et dont le discours était plus direct que celui des responsables de Belin et de L'Alsacienne.

Les premiers interlocuteurs ont donc été :

- le consultant responsable de la mission sur le site
- le directeur général de L'Alsacienne
- le directeur général de Belin
- le directeur administratif et financier de Belin chargé de piloter la fusion en interne

Il a fallu ensuite repérer les personnes à rencontrer.

Après un temps d'observation et de participation aux travaux des consultants, il a été assez facile d'identifier quelques personnes clés, soit en raison de leur importance à venir dans la nouvelle structure, soit en raison de leur expérience soit en raison de leur rôle dans le processus d'intégration. Ainsi, il s'est assez naturellement révélé indispensable de rencontrer les responsables des différents chantiers de fusion chargés de définir le profil opérationnel de la nouvelle entité.

Le critère de choix des interlocuteurs était donc celui de la quantité d'information détenues par les personnes et de leur rôle dans le processus de rapprochement, appréhendé par leur niveau de responsabilité dans les chantiers ou dans l'entreprise. Précisons par ailleurs que l'insertion au sein du cabinet conseil a été très précieuse et nous a permis de rencontrer dans un premier temps des interlocuteurs coopérants pour ensuite nous tourner vers des personnes moins "faciles".

Nous avons donc rencontré :

- les responsables des principaux chantiers
- des responsables fonctionnels, selon leur disponibilité
- certains membres des chantiers

Nous avons porté une attention particulière aux chantiers qui connaissaient des problèmes dans l'établissement de recommandations. De même, lors de la phase de mise en œuvre des recommandations, nous avons accordé une attention plus soutenue aux chantiers qui rencontraient des difficultés ou dont les recommandations avaient été fortement infléchies.

- certains employés qui n'avaient pas été associés aux travaux des chantiers et qui possédaient donc une information moindre mais dont les réactions par rapport au processus de rapprochement étaient importantes. Cette rencontre avec le "pays réel" a eu lieu surtout lors de la phase de mise en œuvre des recommandations des chantiers qui concernait tout le personnel de la nouvelle entité. Elle a été très instructive et a permis, comme nous l'explicitons par la suite, de distinguer un processus de fusion à double vitesse selon qu'il était vécu par des personnes impliquées dans les chantiers ou non.

L'identification des personnes à interroger a donc été progressive et le champ s'est élargi à mesure que notre familiarité avec le terrain augmentait. Comme nous l'avons déjà précisé, certaines personnes ont été interrogées plusieurs fois, soit pour compléter l'information manquante, soit parce qu'elles constituaient des interlocuteurs privilégiés en raison de leur rôle dans la fusion ou parce que nous avions noué avec elles des relations de confiance et de sympathie. Il y avait en outre une dimension émergente puisque le choix des interlocuteurs dépendait des résultats sur le terrain (établissement des recommandations puis mise en œuvre). Selon la préconisation de Gilchrist (1992), nous avons aussi interrogé des personnes qui nous avaient été désignées par nos interlocuteurs précédents, soit en raison de leur expérience ou de leur ancienneté dans l'une ou l'autre des entreprises soit en fonction de leurs compétences. Par ailleurs, au delà des entretiens formels, nous avons aussi bénéficié de discussions plus informelles, moins contrôlées mais très enrichissantes dans la mesure où elles permettaient de percevoir l'ambiance générale et de mieux prendre la mesure des problèmes émergents.

Nous nous sommes aussi appuyés sur des "informateurs" privilégiés avec qui nous avons noué de bonnes relations et qui nous donnaient une vision complémentaire du déroulement de la fusion. Le recours à ces interlocuteurs a éventuellement pu introduire des biais en privilégiant certaines perspectives mais malgré cela, leur apport a été important pour mieux comprendre certains mécanismes.

Nous avons donc tenu à nous appuyer sur une grande diversité d'interlocuteurs. L'objectif était de multiplier les points de vue. Signalons cependant quelques limites dans la mesure où il était difficile de rencontrer certains ingénieurs (localisés à Château-Thierry) certaines personnes travaillant dans des usines localisées sur des sites éloignés comme Calais ou Cestas par exemple ou les vendeurs qui étaient rarement au Siège. En revanche, nous avons eu un accès privilégié aux sièges d'Evry et d'Athis Mons, ce qui nous a permis de disposer d'une information très riche mais qui a pu aussi introduire certaines distorsions.

7.2) Combien d'entretiens ?

La question du nombre d'entretiens à réaliser se pose dans toute recherche exploratoire. La crainte du chercheur est en effet ne pas recueillir suffisamment d'information, de laisser échapper des données et des interlocuteurs cruciaux ou de ne pas accéder à une représentativité suffisante. A l'inverse, le danger est aussi de se laisser submerger et asphyxier par une quantité d'informations redondantes ou éloignées de la question de recherche.

Il fallait donc accéder à une représentativité suffisante des fonctions concernées par la fusion, des achats à la fonction commerciale en passant par la logistique, la recherche, la production, le marketing, le contrôle de gestion et la finance. Cela impliquait de suivre les travaux d'un grand nombre de chantiers, nombre d'autant plus important que certaines fonctions mobilisaient plusieurs équipes. De plus, au sein des chantiers, il fallait aussi s'efforcer d'appréhender les différents points de vue et ne pas s'en tenir à la recommandation finale qui semblait refléter une certaine unanimité. Cela augmentait bien sûr le nombre d'entretiens, et ce d'autant plus que certaines personnes ont été interrogées plusieurs fois.

Mais il fallait aussi limiter le nombre d'entretiens et pour cela nous avons utilisé quatre règles :

- la règle de saturation empruntée à Glaser et Strauss (1967) et qui stipule que le recueil de données peut atteindre un seuil au delà duquel les informations deviennent redondantes et inutiles.
- la règle de comparaison et d'analyse d'écart stratégique, organisationnel, managérial ou culturel. Il s'agissait en effet d'effectuer une comparaison systématique entre les deux

entreprises et d'évaluer les différences. Si des écarts dans la stratégie, dans l'organisation, dans les outils utilisés, dans les styles de management ou dans les traits culturels étaient jugés important, il était probable que le rapprochement des entreprises pouvait s'avérer problématique mais aussi générer des transferts ou des partages de compétences. En revanche, là où les différences étaient faibles, l'apprentissage semblait plus limité.

- la règle de "non problème" selon laquelle les chantiers qui ne connaissaient pas de problèmes dans l'établissement de leurs recommandations donneraient lieu à moins d'entretiens que les cas problématiques. Il en allait de même pour les fonctions où les deux entreprises affichaient peu de différences organisationnelles ou managériales. En revanche, les chantiers connaissant des difficultés dans l'établissement des recommandations ou dans leur mise en œuvre recueilleraient une plus grande attention de notre part.

Corrélativement, au sein des chantiers connaissant des difficultés, nous avons utilisé un critère de hiérarchisation et d'importance stratégique. Il nous a semblé en effet nécessaire de nous attacher plus particulièrement à des problèmes ayant une forte incidence stratégique ou organisationnelle et à délaissier les autres ou ceux dans lesquels les questions d'apprentissage ne se posaient pas. Ainsi, les travaux sur les Marques de Distributeurs nous ont semblé plus importants que ceux sur le reclassement des managers régionaux de la force commerciale suite à la réduction du nombre de niveaux hiérarchiques. En effet, les politiques en matière de Marques de Distributeurs étaient assez différentes au sein de Belin et de L'Alsacienne et l'incidence stratégique de ce thème était forte puisqu'elle mettait en jeu la croissance de l'activité, la protection de la technologie et de la qualité des produits ainsi que le rapport avec les distributeurs.

- la règle de non-contradiction des propos. Là où les propos tenus par les membres de L'Alsacienne ou de Belin convergeaient, il n'y avait pas besoin de mener des entretiens supplémentaires. En revanche, en cas de contradiction forte, il était nécessaire de mener de nouveaux entretiens ou d'effectuer des vérifications pour "départager" les discours.

Nous avons donc réalisé environ 98 entretiens tout au long de notre enquête au sein des diverses fonctions des deux entreprises :

Fonctions		Nombre de personnes		Nombre d'entretiens		Période d'entretiens		
		Alsacienne	Belin	Alsacienne	Belin	05/08/93 Chantiers	09/12/93 Mise en œuvre	1994
R&D	RC	2	2	2	3	3	1	1
	PC	1	1	1	1	1	1	0
	NP	0	1	0	1	0	1	0
Marketing	RC	1	2	4	4	4	2	2
	PC	2	2	3	2	2	2	1
	NP	1	1	1	1	0	2	0
Commercial	RC	5	2	6	6	6	4	2
	PC	2	2	2	3	2	2	1
	NP	2	2	2	2	2	2	0
Industriel	RC	1	2	1	7	3	3	2
	PC	2	2	3	2	2	2	1
	NP	1	1	1	1	0	2	0
Logistique	RC	0	1	0	4	2	1	1
	PC	1	1	1	1	1	1	0
	NP	0	0	0	0	0	0	0
Finance Contrôle Comptabilité	RC	1	1	1	3	2	1	1
	PC	1	1	1	1	1	1	0
	NP	1	1	1	1	0	2	0
Informatique	RC	1	1	3	2	3	2	0
	PC	1	1	1	1	1	1	0
	NP	0	1	0	1	0	1	0
DRH	RC	0	1	0	3	1	1	1
	PC	1	2	1	2	1	2	0
	NP	0	0	0	0	0	0	0
DG		1	1	2	3	2	2	1
Nombre de personnes		28	32					
Nombre d'entretiens				37	55	39	39	14
Branche biscuits						1	0	0
Consultants						3	2	0

RC : responsables de chantier. PC : participant au chantier. NP : non participant au chantier

Tableau 13 : Nombre d'entretiens conduits

Nous avons ainsi rencontré 60 personnes 92 entretiens dans les deux entreprises, dans la branche biscuits ou avec les consultants.

A cela il faut aussi ajouter certaines rencontres informelles, assez rapides et anodines mais souvent riches d'enseignements et aussi les réunions de travail avec les consultants ou avec les membres de Belin et de L'Alsacienne. Ces réunions n'avaient pas pour objet les phénomènes d'apprentissage mais ont fourni indirectement des éléments pour mieux en comprendre le contexte et les processus.

7.3) Que demander ?

7.3.1) *Singularité de la notion d'apprentissage organisationnel*

Comme nous l'avons précisé déjà, les entretiens pilotes nous ont permis de prendre conscience que la notion d'apprentissage organisationnel n'était pas toujours très claire pour nos interlocuteurs et qu'elle nécessitait une certaine culture "académique". Nous avons donc été amenés lors de nos entretiens à expliquer succinctement l'objet de notre recherche. Dans cette présentation, nous nous sommes appliqués à utiliser des termes simples et surtout à ne pas utiliser l'expression d'apprentissage organisationnel. Celui-ci était donc indirectement mentionné. Nous parlions d'apprentissage mutuel, d'apport de compétences, de formation, d'écart ou d'amélioration de connaissances ...

Certains de nos interlocuteurs, qui occupaient des postes de direction, ont reçu un court résumé de notre projet de recherche et des principaux thèmes que nous souhaitions aborder pendant l'entretien. Cependant, la plupart du temps, nous nous contentions d'évoquer les thèmes qui seraient abordés au cours de l'entretien lors de la prise de rendez-vous.

7.3.2) *Structure et contenu des entretiens*

Lors de la phase de travail des chantiers de fusion, la trame des entretiens était la suivante, avec bien sûr, des ajustements en fonction des interlocuteurs :

- présentation rapide de notre recherche
- questions sur le rôle ou la fonction de l'interlocuteur dans l'entreprise et dans le processus de fusion
- questions générales sur la fusion et son impact dans le service de la personne interrogée
- questions générales sur la mission des chantiers
- questions sur les différences entre les sociétés et entre les services, les outils, les pratiques, les comportements, les styles de managements, les valeurs ...
- questions sur la signification de ces différences
- questions sur la résolution de ces différences dans les chantiers
- questions sur les recommandations prises par les chantiers et sur le processus de décision

Lors de la phase de mise en œuvre, les questions portaient particulièrement sur :

- le bon déroulement de la mise en œuvre
- les écarts éventuels avec les recommandations initiales, les raisons de ces écarts et leur résolution effective
- la fusion opérationnelle des équipes, les difficultés rencontrées et leurs raisons
- le changement concret dans les modes de travail, dans les comportements, dans les représentations de l'activité, du marché, des concurrents ...
- les accroissements éventuels de connaissances et de compétences
- l'existence d'un apprentissage effectif et sa nature (individuelle, collective)
- les leçons de la fusion et du processus de rapprochement

Dans la première phase, les mêmes questions étaient posées aux interlocuteurs d'un même chantier ou d'une même fonction. Elles concernaient les forces, les faiblesses, les compétences distinctives des deux entreprises, en général puis dans telle ou telle fonction. De même, un certain nombre de questions identiques étaient posées aux membres d'un même chantier. Cette démarche nous a permis de faire des recoupements et de valider certaines affirmations ou de préciser des points techniques que nous n'étions pas sûrs d'avoir compris. Nous avons donc pu identifier les similitudes et les différences de réponses ce qui nous a permis ensuite d'orienter notre entretien. Lorsque les réponses différaient ou même entraient en contradiction, nous demandions aux interlocuteurs de préciser leurs affirmations et nous nous efforcions de rencontrer d'autres personnes afin d'avoir une vue plus complète et moins ambiguë d'une situation.

Au delà des questions générales sur les entreprises et sur la fusion, nous avons pris en compte les spécificités des fonctions et des rôles de nos interlocuteurs et nous avons recherché des informations plus précises sur les chantiers, leurs missions, leur processus d'avancement. Des informations générales étaient donc collectées en début d'entretien puis la demande devenait plus spécifique, plus technique et mieux adaptée au contexte.

A côté des questions programmées et orientées, le principe des entretiens était aussi de laisser une grande liberté aux interlocuteurs et d'être attentif à des thèmes qui pouvaient émerger sans qu'ils aient été retenus dans le guide d'entretien. Comme le précise Girin (1989), l'entretien n'est pas seulement affaire de programmation rigoureuse mais aussi

d'opportunisme et de "navigation". Il s'agit de savoir s'adapter au terrain et composer avec les résistances, les réticences, les thèmes émergents et inattendus.

Signalons que les questions n'étaient seulement tournées vers de la recherche d'informations factuelles et techniques mais elles portaient aussi sur des opinions générales, sur des jugements ou des appréciations. Au delà de la dimension informationnelle, nous nous sommes donc efforcés de prendre en compte les attitudes et les jugements de nos interlocuteurs.

<ul style="list-style-type: none"> • Questions de nature factuelle : <ul style="list-style-type: none"> - organigramme, - chiffres, - description de l'activité - rôle dans l'entreprise - impact de la fusion sur le service - mission du chantier - composition du chantier - démarche suivie par le chantier - recommandations adoptées - données techniques sur les outils (logiciels, outils, méthodes...) - mise en place des recommandations - obstacles rencontrés ... • Questions de perception et de jugement : <ul style="list-style-type: none"> - différences entre les entreprises (stratégiques, organisationnelles, managériales ...) - portée de ces différences - écarts de compétences constatés - apport de chaque entreprise à la nouvelle entité - avis sur la fusion (objectif, principes, processus, mise en oeuvre) - relations au sein du chantier - antagonismes éventuels - partage ou transfert de compétences - prise de décision dans les chantiers - raisons des problèmes dans la mise en place des recommandations 	<ul style="list-style-type: none"> • Questions communes à tous <ul style="list-style-type: none"> - sur la fusion, son déroulement - sur les entreprises (activités, performances, compétences distinctives ...) • Questions spécifiques <ul style="list-style-type: none"> - outils, technologie, méthodes, procédures utilisés - savoir-faire d'un service, d'une équipe - missions du chantier - déroulement des chantiers • Questions adhoc <ul style="list-style-type: none"> - en fonctions des thèmes émergents
---	--

Tableau 14 : Questions générales abordées lors des entretiens

7.3.3) Thèmes abordés lors des entretiens

Nous avons déjà eu l'occasion de mentionner les thèmes abordés lors de nos entretiens. Nous allons maintenant les présenter plus complètement.

Tableau 15 : Thèmes abordés lors des chantiers de fusion

Phase 1 : le travail des chantiers de fusion

- **Analyse de la position stratégique de l'entreprise**
 - contraintes de l'environnement, évolution de l'environnement
 - concurrents
- **Analyse des forces et des faiblesses de l'entreprise**
 - compétences distinctives
 - ce que l'entreprise pourra apporter à la nouvelle entité
 - taille, pouvoir de négociation
 - marque, notoriété
 - technologies
 - capacités fonctionnelles
 - R & D
 - achats
 - industriel, planification, gestion de production
 - méthodes
 - marketing
 - commercial et force de vente
 - ...
 - méthodes de management
 - organisation
 - réactivité
- **Analyse de l'entreprise partenaire**
 - ses forces, ses faiblesses
 - ce qu'elle pourra apporter à la nouvelle entité
- **Analyse des écarts entre les deux entreprises**
- **Analyse de la fusion**
 - ses objectifs
 - son déroulement et la méthode utilisée dans la mise en œuvre
- **Déroulement des chantiers**
 - mission, composition
 - déroulement des travaux
 - obstacles
 - éléments apportés par les chantiers sur les différences concernant
 - l'organisation du travail, les structures ...
 - les outils
 - les pratiques
 - les procédures
 - les méthodes
 - les savoir-faire et les compétences
 - les comportements
 - les styles de management
 - la vision de l'activité, du marché, des concurrents
 - gestion des différences organisationnelles, culturelles et managériales
- **Les recommandations des chantiers**
 - profil de la nouvelle entité pour le périmètre attribué au chantier
 - justification des recommandations et des choix effectués
 - les modifications apportées
 - héritage transmis à la nouvelle entité et origine des pratiques reconduites
- **L'apprentissage à l'intérieur des chantiers**
 - sa nature
 - son objet
 - ses processus
 - les leçons à tirer de l'expérience des chantiers

Tableau 16 : Thèmes abordés lors de la mise en œuvre des recommandations

Phase 2 : la mise en place des recommandations

- **Déroulement de la mise en œuvre**
 - la rencontre effective des équipes
 - déménagement
 - formation
 - travail en commun
 - formation des équipes mixtes
 - les phénomènes de socialisation
 - les différences dans les manières de travailler
- **Corrections apportées aux recommandations**
- **Nature des écarts entre les recommandations et la mise en place effective**
 - corrections marginales / corrections majeures
 - source de ces corrections
 - poids de la Direction
 - invalidation des analyses effectuées par les chantiers
 - ajustement au terrain
 - émergence de nouvelles données
- **Obstacles rencontrés dans la mise en œuvre des recommandations**
 - nature et justifications des difficultés rencontrées
 - résistances identifiées
- **Nature de l'apprentissage pendant la phase de mise en œuvre**
 - objets d'apprentissage
 - pratiques
 - outils
 - méthodes
 - comportements
 - valeurs
 - culture
 - représentations nouvelles
 - accessibilité des objets d'apprentissage
 - degré de spécialisation, de codification, de formalisation des objets d'apprentissage
 - degré d'adaptation des objets d'apprentissage dans le rapprochement
 - le rapprochement a-t-il entraîné une formalisation des objets d'apprentissage ?
 - phénomènes et processus de désapprentissage
 - nature de l'apprentissage (expérimental, émergent, socialisation ...)
 - vitesse de l'apprentissage émergent
- **Impact stratégique des changements et position de la nouvelle entité**

Tableau 17 : Thèmes abordés lors du démarrage de la nouvelle entité

<p><u>Phase 3 : le fonctionnement de la nouvelle entité</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyse rétrospective de la fusion <ul style="list-style-type: none"> • processus et méthodes employés • conséquence des recommandations • ce qui reste des recommandations • ce qui aurait pu être évité ou amélioré • Profil de la nouvelle entité <ul style="list-style-type: none"> • organisationnel • pratiques • comportement • styles de management • Apports réciproques dans les domaines suivants <ul style="list-style-type: none"> • structure • innovation, lancement de produits • production • achats • marketing • ventes • systèmes et procédures • contrôle de gestion • management • gestion des ressources humaines • Phénomènes d'apprentissage émergent • Position stratégique de la nouvelle entité <ul style="list-style-type: none"> • apprentissage mutuel et partage de compétences • Perspectives <ul style="list-style-type: none"> • utilisation de l'expérience acquise dans l'éventuel rapprochement avec Lu
--

Nous avons présenté ici les grands thèmes des entretiens. Il faut préciser que tous les points repérés n'ont pas toujours été abordés soit en raison d'un temps trop limité soit parce que le déroulement de l'entretien s'y prêtait peu. Par ailleurs, nous avons adapté les entretiens aux personnes interrogées. Ainsi, les questions assez générales sur la fusion ou sur les compétences globales des deux entreprises ont été la plupart du temps réservées aux membres des comités de direction ou aux directeurs fonctionnels qui étaient censés avoir une meilleure vue d'ensemble. Cependant, nous avons aussi posé certaines de ces questions à des personnes moins bien situées dans la hiérarchie afin de mieux appréhender les perceptions concernant le partenaire de la fusion ou sa propre entreprise.

Par ailleurs, nous avons adapté nos questions aux fonctions et aux domaines de spécialisation des personnes rencontrées. Il était logique de réserver les questions concernant les outils ou l'organisation de la production aux personnes travaillant dans la fonction industrielle et aussi de décliner les grands thèmes en sous-questions, prenant en compte des points plus techniques et plus précis.

A titre indicatif, nous présentons les questions abordées lors d'une rencontre avec un chef de produit du service marketing de Belin :

Tableau 18 : Exemple de questions abordées dans un entretien

Phase 1

• **Questions générales**

- compétences générales et points forts / faibles de Belin et de L'Alsacienne
- apport global de Belin à L'Alsacienne et de l'Alsacienne à Belin (dans tous les domaines) attendus
- avis sur la méthode de fusion et le processus effectif

• **Questions concernant le marketing**

- fonction de la personne rencontrée au sein du service marketing
- organisation du service
- profil des personnes du services (âges, diplômes, expérience, taux de rotation du personnel ...)
- différences d'organisation Belin/ L'Alsacienne
- budget du service marketing de Belin et de celui de L'Alsacienne et nature des investissements
- organisation prévue pour 94
- nature et appréciation des changements
- redondances éventuelles, suppression de doublons
- produits Belin confiés à des chefs de produit issus de L'Alsacienne (et réciproquement)
- caractéristiques de la nouvelle gamme (suppression de produits ou de marques, rattachement de produits à certaines marques ...)
- stratégie marketing de Belin et stratégie marketing de L'Alsacienne
- caractéristiques du marketing de Belin, du marketing de L'Alsacienne et des principes de gestion du portefeuille de marques
- produits phare de chacune des marques, durée de vie des produits
- points forts et points faibles du marketing de Belin, du marketing de L'Alsacienne
- différences majeures dans :
 - l'approche marketing
 - la connaissance du marché, des concurrents, des clients
 - les méthodes de lancement de produits

la gestion du fond de rayon et des promotions
 les prévisions des ventes
 les investissements frais d'études, frais de recherche ...)
 les investissements publicitaires, la politique promotionnelle
 les outils et les techniques
 les comportements

- nature des relations entre le marketing de Belin avec le service commercial, avec la fonction industrielle, avec la R&D
- nature des relations entre le marketing de L'Alsacienne avec le service commercial, avec la fonction industrielle, avec la R&D
- ce que Belin peut apporter à L'Alsacienne dans le domaine du marketing
- ce que L'Alsacienne peut apporter à Belin dans le domaine du marketing
- stratégie marketing de la nouvelle entité (gamme, axes de développement ...)

- Travail du chantier et recommandations

- objectif du chantier auquel la personne rencontrée participe
- composition du chantier
- rôle de la personne rencontrée au sein du chantier
- analyses effectuées
- avancement du chantier, obstacles rencontrés, conflits éventuels
- recommandations préconisées
- présentation des recommandations au comité de fusion

Phase 2

- Mise en œuvre du rapprochement

- contacts préexistants éventuels entre les deux services
- modalité des rencontres effectives des équipes
- déménagement et réorganisation du service
- nature des changements dans l'organisation du travail, dans les outils
- les surprises rencontrées

- Mise en œuvre des recommandations

- écarts éventuels, raisons de ces écarts, corrections apportées, obstacles rencontrés
- gestion des écarts et des différences entre Belin et L'Alsacienne
- ce qui a été appris en termes de procédures, d'outils, de produits, de clients, de méthodes, de comportements, - - de valeurs, de styles de management ou dans les relations avec la R&D, les usines ou les commerciaux ...
- nature de ce qui a été appris
- impact de ce qui a été appris pour le fonctionnement de la nouvelle entité, pour le fonctionnement du service, pour la personne rencontrée
- apprentissage émergent éventuel
- processus d'apprentissage (socialisation, expérimentation ...)
- modules de formation éventuellement suivis ou construits
- obstacles à l'apprentissage

Phase 3

- analyse de la fusion dans le service marketing
- analyse globale de la fusion et des apports mutuels

8) Traitement et analyse des données

Il nous semble difficile de séparer nettement la phase de collecte et celle d'analyse de données. Comme le précise Wacheux (1996), dans la plupart des méthodes qualitatives, le recueil des données et l'analyse ne constituent pas des phases chronologiques bien distinctes. Les analyses débutent dès la présence sur le terrain à partir duquel le chercheur

se forge progressivement les outils de son interprétation. Les objets de recherche et les analyses sont donc étroitement imbriqués et s'enrichissent mutuellement.

De même, dans notre recherche, la collecte, la retranscription puis l'organisation des différents propos par thèmes constituaient déjà une phase d'analyse. Et c'est le traitement analytique des données recueillies dans un premier temps qui orientait, au moins pour une part, la phase suivante de collecte et les nouveaux entretiens. Il y avait donc enchevêtrement des processus de recueil, d'analyse et d'interprétation et cette imbrication était dynamique puisqu'elle déclenchait d'autres entretiens.

Nous nous sommes efforcés de retranscrire rapidement sur ordinateur le contenu des entretiens afin de perdre le moins d'information possible et de pouvoir noter nos impressions. Chaque retranscription était précédée de quelques lignes précisant l'identité, la fonction de l'interlocuteur et les circonstances de l'entretien. Par ailleurs nous ajoutons quelques données sur notre perception de l'interlocuteur et sur le climat de l'entretien (méfiance, agressivité, confiance, qualité de l'interaction, attitude réactive de l'interlocuteur).

A une première retranscription des propos tels que nous les avons notés, nous avons superposé une retranscription réorganisée thématiquement. Certains thèmes étaient en effet abordés à différents moments de l'entretien. Beaucoup étaient issus des catégories présentes dans le guide d'entretien construit initialement mais nous avons aussi laissé une large place aux notions émergentes que nous n'avions pas encore répertoriées et que les interlocuteurs pouvaient développer assez largement.

Le nombre d'entretiens et la multiplicité de thèmes abordés nous ont permis d'accéder à une grande quantité d'informations de toute nature, ce qui pouvait parfois nous laisser l'impression assez désagréable d'être submergés par la masse de données, d'être menacés de "*data asphixiation*", selon l'expression de Pettigrew (1990). La quantité, la complexité, la variété et l'ambiguïté, des données ne facilitaient pas l'identification de l'information pertinente (Miles et Huberman, 1994). Cependant grâce aux catégories dégagées par la revue de littérature nous avons pu suivre un fil conducteur et agréger des informations autour de thèmes que nous estimions centraux dans l'étude de l'apprentissage organisationnel et du partage de compétences.

Nous n'avons donc pas effectué de codage des données et nous n'avons eu recours ni à l'arsenal de matrices et de grilles d'analyses proposé par Miles et Huberman (1991) ni à la de codification des phénomènes et des discours préconisée par Garud et Van de Ven (1992). Comme le remarque Langley (1997), il est en effet assez paradoxal de se donner autant de peine à recueillir une grande quantité de données qualitatives très variées pour ensuite les réduire, avec beaucoup d'efforts, à des bases de données plus pauvres et risquant de produire des résultats triviaux

Nous nous sommes cependant efforcés de dépasser le seul moment phénoménologique de l'enquête et de rompre avec une restitution brute des données. Il s'agissait de trier, de sélectionner, de classer et d'organiser les informations en fonctions de thèmes récurrents ou de catégories identifiées dans notre revue de littérature. Ces catégories nous ont permis de structurer les données et de leur conférer du sens. Parallèlement, nous avons aussi pratiqué un travail de "condensation" consistant à sélectionner certains propos marquants, à simplifier certains discours et à synthétiser les données brutes. Comme le précisent Miles et Huberman (1994), la condensation est une forme d'analyse qui permet de transformer des observations en représentations de nature plus théorique et elle permet d'établir des conclusions ou de construire des propositions éventuellement généralisables.

8.1) Véracité des propos et interprétation

Miles et Huberman (1994) soulignent avec force la difficulté à interpréter des discours par nature foisonnants, ambigus et mouvants. Ils précisent que le travail d'interprétation du chercheur repose bien souvent sur l'intuition et qu'il est donc légitime de remettre en question sa validité. Plus radicalement, rappelons que la technique d'entretien repose sur le principe d'interprétation tant de la part du chercheur que de celle de l'interlocuteur. On peut ainsi considérer que le sens réel de la question ou de la réponse diffère du sens apparent et que toute relation interlocutive repose sur un malentendu fondamental condamnant l'enquêteur à un difficile travail d'interprétation. De plus, le poids de la subjectivité du chercheur limite la replicabilité de la recherche et des analyses.

8.2) Interprétations des divergences

Dans la mesure où une grande partie des informations sur lesquelles nous nous sommes appuyés était issue d'entretiens, il était légitime de se demander quel crédit nous pouvions accorder aux propos qui nous étaient tenus. Pentland (1999) souligne cette difficulté :

comment à partir d'une multiplicité de discours retrouver la vérité ? Qu'est-ce qui est vrai dans le discours ? Et cela est d'autant plus difficile que la vérité change quand change celui qui parle. C'est là un des problèmes rencontré par la plupart des sciences sociales.

Bien sûr, tout discours est conditionné par la position dans l'organisation de celui qui l'énonce et par le jeu de pouvoir dans lequel il est intégré. De plus, comme l'ont bien montré Argyris et Schön (1978), il existe un décalage entre pratique effective et pratique officiellement déclarée. D'où la vision "machiavellienne" et très pessimiste d'une organisation, façonnée, tissée par des jeux de pouvoirs, gouvernée par quelque "malin génie" encourageant duplicité et manipulation généralisées. L'action, le discours et la pensée n'y seraient jamais en phase. Dés lors, il ne serait jamais possible pour le chercheur de savoir si les membres de l'organisation pensent effectivement ce qu'ils disent, disent ce qu'ils pensent effectivement ou s'ils adhèrent à ce qu'ils font. Cela impliquerait pour le chercheur d'adopter une position de doute systématique de soupçon radical envers les discours. Au demeurant, le chercheur lui-même serait pris, engagé dans cette hypocrisie organisationnelle généralisée à laquelle il ne pourrait pas échapper. Il participerait, à sa façon, avec sa naïveté ou avec ses questions, au grand jeu de la manipulation dont il ne serait qu'une pièce comme les autres, à peine plus atypique.

Et pour noircir un peu le tableau, le chercheur se posant la question de l'apprentissage dans l'organisation serait victime d'une illusion. En effet, comme nous l'avons suggéré dans notre revue de littérature, l'apprentissage est une notion positive, porteuse d'amélioration, de progrès des connaissances et de correction des pratiques ou des comportements. Mais derrière cette belle image, il n'y aurait que des jeux de pouvoirs et des stratégies de manipulation dont l'issue serait la suprématie d'un énoncé, d'un discours, d'une pratique. Dés lors, le chercheur serait confronté à l'ambiguïté des propos, à des stratégies de protection et de dissimulation, à des mensonges et il ne pourrait accorder aucune confiance au discours recueilli. Il serait alors condamné à un travail d'interprétation incertain et infini.

Sans nier l'existence d'inévitables malentendus, de phénomènes de pouvoir, de décalage entre pratiques effectives et discours officiels, nous pensons cependant qu'il serait exagéré de jeter une ombre sur tout discours et de le disqualifier à jamais sous prétexte que la personne serait prise dans le jeu de la méfiance et de la dissimulation.

Une autre solution peut être de considérer que les réponses ne veulent rien dire d'autre que ce qu'elles paraissent dire. Sans tomber dans cet angélisme qui consisterait à recevoir tout discours comme vrai ou sincère et à ne pas l'interroger ou le vérifier, il faut tout de même préciser que nous n'avons pas pratiqué une méthodologie de soupçon systématique et que nous avons refusé l'hypothèse que l'interlocuteur pratiquait un mensonge permanent. Nous avons accepté le principe que l'entretien se fondait sur une base de confiance réciproque. Nous avons donc fait l'hypothèse que beaucoup des propos recueillis témoignaient d'une certaine sincérité.

Cela ne signifie pas pour autant que nous avons adopté une règle de confiance totale. Dans le contexte de fusion, il est bien évident que les discours étaient moins libres ou moins contrastés que dans une situation moins fragilisante pour l'organisation et les employés. Nous avons donc suivi une conduite pragmatique fondé sur quelques règles qui permettaient d'évaluer la véracité des propos :

règle de vérification : lorsque les propos portaient sur des données factuelles, il nous était assez facile de vérifier soit auprès d'autres interlocuteurs, soit en consultant des documents. Nous avons en particulier procédé à des vérifications lorsque les propos de plusieurs interlocuteurs sur un même sujet apparaissaient différents ou contradictoires. Cette règle était bien sûr inopérante lorsque les propos étaient des jugements ou des opinions.

- règle de convergence : lorsque les avis (portant par exemple sur la qualité d'une force de vente ou sur les possibilités d'un logiciel ...) étaient convergents et qu'il étaient recueillis à la fois auprès de membres de Belin et de L'Alsacienne, nous avons considéré qu'ils étaient relativement fiables, ce qui ne nous a pas empêché de réaliser parfois des entretiens complémentaires.

En revanche lorsque nous avons constaté des divergences ou des oppositions, nous avons effectué des entretiens complémentaires destinés à préciser certains points. Nous avons considéré ces différences comme significatives, comme porteuses de sens car elles mettaient en évidence ce qui pouvait représenter une difficulté dans l'intégration.

Ces divergences ont d'ailleurs été considérées moins comme des obstacles que comme des signes renvoyant à des différences profondes, de nature organisationnelle ou culturelle et qui pouvaient être bénéfiques à la fusion, à condition d'être bien exploitées, ainsi qu'à notre recherche.

- règle de recoupement : de façon générale, nous avons essayé de combiner les règles de vérification et de convergence en croisant les propos recueillis dans les entretiens avec des documents écrits ou en nous entretenant auprès de personnes relativement extérieures à l'organisation comme les consultants chargés de piloter la mise en œuvre de la fusion. De plus, l'avis de personnes issues d'autres branches ou d'autres entreprises du Groupe nous a paru utile dans la mesure où ces personnes étaient sans doute plus libres de leurs propos et analysaient la fusion entre Belin et L'Alsacienne avec plus de recul.

Nous avons donc essayé de multiplier les sources d'informations (interlocuteurs différents, d'entreprise ou de service différents, documents, observation directe ...) et de recouper les propos de nos interlocuteurs. Cette méthode se rapproche de ce que Denzin (1978) désigne par "triangulation". De plus, lors des entretiens, nous avons eu recours à des questions indirectes qui nous ont permis de recouper certains propos et de repérer des contradictions ou d'éventuelles justifications *a posteriori* des discours ou des actions. C'est ici que la fréquentation continue du terrain et notre double statut nous ont aidés à mieux percevoir les raisons des antagonismes ou des divergences et à les interpréter. La durée de la présence sur le terrain et de l'observation constitue en effet un facteur de validation des propos et des analyses.

8.3) Validité des interprétations

Une des questions cruciales est de savoir si le chercheur observe vraiment ce qu'il croit et dit observer, c'est-à-dire de savoir si les phénomènes sont bien nommés et si les interprétations ont une valeur de représentation, si elles sont en adéquation avec le réel. Le souci de validité porte donc sur la correspondance entre les données, le discours sur ces données et le réel. Comme le précise Remenyi (1998), la validité peut être comprise comme une bonne adéquation entre la théorie et la réalité. Il s'agit donc de savoir si ce qu'on veut observer est vraiment présent dans le réel. Et c'est un des problèmes avec l'apprentissage car ce qui est généralement observé est d'abord du changement. On peut éventuellement chercher à mesurer une amélioration des performances, de la gestion des processus mais, comme nous l'avons précisé dans notre revue de littérature, outre la difficulté à identifier des facteurs d'amélioration, c'est là aussi se référer à une conception positive de l'apprentissage organisationnel. Or celui-ci ne constitue pas nécessairement une amélioration, comme l'ont montré Levitt et March (1988). Par ailleurs, l'amélioration des performances résulte d'un grand nombre de facteurs qu'il n'est pas toujours facile de

départager et qui peuvent être extérieurs et contingents, comme la reprise de la consommation, par exemple.

Outre le travail effectué pour vérifier les propos, il nous a donc aussi fallu déterminer la validité de notre démarche et de nos interprétations. Le danger était effectivement de voir de l'apprentissage là où il pouvait y avoir des propos de complaisance ou de simples changements organisationnels. Par exemple, certains interlocuteurs n'avaient pas interprété le travail des chantiers comme une démarche d'apprentissage mais plutôt comme une simple résolution de problème visant à déterminer comment ajuster des outils, des pratiques différentes et les rendre compatibles. Ce n'est pas au demeurant très étonnant puisque la notion d'apprentissage organisationnel est assez peu diffusée dans les milieux de l'entreprise. Le risque était aussi de conduire nos interlocuteurs à proposer des rationalisations *a posteriori* des décisions prises dans les chantiers et à les amener implicitement à reconnaître qu'il y avait eu apprentissage là où il n'y avait peut-être eu que négociation, compromis, marchandage ou lutte de pouvoir.

Nous inspirant du constructivisme, nous avons accordé beaucoup d'importance à la signification que les acteurs accordaient à leurs actions et aux événements auxquels ils étaient associés. Suivant Steyaert et Bouwen (1994), nous demandions à nos interlocuteurs si les questions posées et les interprétations proposées étaient comprises et leur formulation acceptée. Nous nous sommes donc efforcés de faire contrôler nos interprétations par les sujets-acteurs eux-mêmes en leur demandant un "*feed-back*", leur avis sur nos interprétations. Il est apparu que ce que nous pouvions parfois considérer comme de l'apprentissage était vécu par certains acteurs comme un simple changement organisationnel qu'ils ne s'approprièrent pas, qu'ils subissaient ou qu'ils considéraient comme n'augmentant pas leurs connaissances ou leurs compétences ni celles de l'entreprise.

Nous voudrions cependant aussi émettre des réserves sur ce "*feed-back*". Par exemple, certaines personnes que nous avons rencontrées ont interprété négativement tout ce qui pouvait avoir l'apparence d'un apprentissage dans la mesure où cela pouvait renvoyer à un défaut de compétence de la part de certains et éventuellement d'elles-mêmes. De plus,

évoquer la correction ou l'amélioration de certains systèmes conduisait à considérer la fusion sous un angle positif et constructif, ce que tous n'étaient pas disposés à faire.

Plus radicalement, se pose la question de savoir si l'explication proposée par le chercheur doit être acceptée et validée par les acteurs eux-mêmes. Les acteurs doivent-ils se reconnaître dans les représentations proposées par le chercheur et se les approprier ? D'un autre côté, le chercheur peut-il considérer qu'il y a apprentissage là où les acteurs n'en voient pas ? Les acteurs sont-ils nécessairement conscients de la nature des phénomènes auxquels ils participent ? Après tout, il est fort possible qu'un acteur considère qu'il y a simple changement, simple adaptation de structure, de systèmes ou de comportement sans percevoir qu'il y a apprentissage pour lui-même et acquisition de compétences pour l'entreprise. Nous nous appuyons en cela sur les travaux de Reber (1967) selon lesquels, l'apprentissage peut être implicite, c'est-à-dire qu'on peut apprendre sans avoir conscience de ce qui est appris et même sans percevoir que l'on est pris dans un processus d'apprentissage. De plus, comme nous l'avons déjà souligné, le thème de l'apprentissage organisationnel peut apparaître assez éloigné des préoccupations des managers en raison de la pression opérationnelle à laquelle ils sont soumis ainsi qu'en raison de sa résonance plutôt "académique".

Soulignons donc, que si nous avons accordé beaucoup d'attention aux réactions que pouvaient susciter nos interprétations auprès des interlocuteurs, nous sommes aussi arrivés sur le terrain avec des catégories "objectives" issues de notre revue de littérature, donc déjà avec une grille d'interprétation, et que nous n'avons pas nécessairement effacé ces catégories au prétexte que certains de nos interlocuteurs ne s'y reconnaissaient pas. Par ailleurs, tout en tenant compte des avis des personnes rencontrées sur nos interprétations, nous nous sommes aussi attachés à préserver une certaine indépendance de nos analyses et nous ne les avons pas systématiquement subordonnées à la validation par les acteurs.

A côté des commentaires de nos interlocuteurs sur nos interprétations nous avons aussi recherché une validation de nos travaux auprès d'experts travaillant sur le même thème et parfois invités à se comporter en "lecteur critique " c'est-à-dire à porter systématiquement la contradiction. Le directeur de thèse a aussi joué un rôle de stimulateur, de critique et de conseiller qui nous a été précieux. Par ailleurs, nous avons aussi bénéficié des observations des consultants présents sur le site ou reconnus pour leur expertise dans la conduite du changement organisationnel.

Nous nous sommes aussi appuyés sur des chercheurs extérieurs au processus engagé sur le terrain et indépendants mais qui pouvaient jouer le rôle d'instance de contrôle. Nous avons ainsi profité des conseils éclairés de certains professeurs de l'Université ou de grandes Ecoles de Commerce. Par ailleurs, comme le précise Avenier (1989), la présentation publique de nos travaux à certains membres de la communauté scientifique lors de séminaires ou de conférences nous a aussi permis de reformuler certaines interrogations de retravailler certaines interprétations.

En tout état de cause, de par la nature de notre recherche et en raison de la méthode employée, il ne s'agissait pas de fournir des preuves de nature causale ou une explication univoque mais plutôt de fournir une interprétation relative et plausible du réel, pouvant être retravaillée ou discutée par d'autres chercheurs à l'issue de nouvelles enquêtes.

8.4) Nature de l'interprétation

Comme nous l'avons déjà précisé, nous ne nous en sommes pas tenus aux représentations des acteurs mais nous avons essayé de les réorganiser et de travailler leur contenu en leur donnant du sens et en analysant les logiques des discours afin de proposer une interprétation des phénomènes observés. Cette interprétation a procédé par identification et réarrangement des données afin de faire surgir des significations. Nous suivons donc ici le processus que Miller et Crabtree (1992) nomment "*editing*" (édition et réorganisation) et qui consiste à réaliser une construction narrative et raisonnée des situations observées. Pour suivre Pentland (1999), nous avons essayé de repérer des continuités, des régularités dans les discours et, au delà de la surface des paroles, des structures permettant de mieux appréhender les problèmes posés par la fusion et les solutions apportées.

Cette interprétation sera essentiellement restituée sous une forme narrative à partir des catégories fournies par notre analyse de la littérature ainsi qu'à partir des thèmes récurrents ayant émergé du terrain. Il s'agira donc de construire un récit, une "histoire" organisée et signifiante des événements à partir des sources brutes. Pour reprendre l'expression de Pentland (1999), il s'agit de comprendre la portée théorique de ce travail selon une forme narrative ("*theory as a narrative view*"). Comme le précise Langley (1997), la narration vise à mieux faire comprendre au lecteur les phénomènes organisationnels et peu de recherches peuvent se passer d'y recourir. L'avantage du mode narratif est de restituer le contexte, de prendre en compte la complexité des situations observées et d'éviter de faire

appel à des catégories d'analyse parfois trop artificielles. Le mode de saisi narratif privilégie la particularité de l'expérience au détriment d'une approche formelle exprimée par des variables et il permet de mieux saisir un contexte. Cette prise en compte du contexte permet cependant d'ouvrir suffisamment de pistes de recherche pour qu'il puisse y avoir transférabilité à d'autres sites. Il s'agissait donc d'éviter une trop grande réduction des données et de préserver la diversité des points de vue. L'intérêt de l'approche narrative est donc aussi d'intégrer une multiplicité de discours souvent différents voire contradictoires. Mais, bien sûr, comme le remarque Langley (1997), une trop grande proximité au terrain risque aussi de produire une grande histoire idiosyncrasique peu structurée et d'intérêt théorique marginal. Se pose toujours la question de l'intégration de l'explication narrative à une théorie générale. C'est pourquoi Eisenhardt (1989) préconise de multiplier les cas afin de pouvoir construire une théorie générale, au risque selon Pentland (1999) de perdre la richesse du contexte de chaque étude. Mais la confrontation des analyses narratives des phénomènes, sur différents terrains empiriques, permet sans doute de dégager des éléments saillants et convergents qui peuvent soutenir l'élaboration progressive d'une théorie ou d'un ensemble de propositions théoriques. Et d'un autre côté, il nous semble que la réalité des organisations et des processus organisationnels est suffisamment riche pour ne pas se laisser réduire de façon univoque et définitive dans un réseau de variables, de propositions et d'équations qui, bien que travaillées par le démon du définitif, prêtent toujours à discussion ou à réinterprétation et ne sont pas nécessairement plus convaincantes qu'une approche narrative, et qui, en tout cas, ne donnent pas nécessairement plus de sens aux phénomènes étudiés.

Il faut aussi préciser que la narration peut répondre à plusieurs objectifs. Elle peut être en effet appréhendée comme une simple description préparant une analyse approfondie et des groupements conceptuels. Il s'agit alors de décrire un processus, de présenter les faits, les outils d'analyse, la démarche suivie et d'intégrer ces éléments dans un récit préparant un travail analytique.

Mais au delà de cette approche purement descriptive, on peut souhaiter donner à la narration une portée plus explicative. Pour ceux qui se réclament du constructivisme, comme Dyer et Wilkins (1991) ou Lincoln et Guba, (1985), le narratif peut aussi constituer le principal produit de la recherche dans la mesure où il excède une dimension purement

descriptive. Il s'agit alors de donner du sens à un ensemble de phénomènes et de mêler certains concepts ou certaines catégories abstraites à des éléments descriptifs. Cette perspective se rapproche de l'opposition instituée par Aristote dans la Poétique entre "*mimesis*" (représentation mimétique) et "*diegesis*" (narration discursive qui donne à entendre et à comprendre). Il nous semble donc possible de construire un récit théorique cohérent, un récit de portée "conceptuelle" reposant sur une combinaison d'observations empiriques et sur des analyses théoriques. Le récit excède donc la description, la *diégesis* n'est pas la *mimesis*. Il n'y a donc pas seulement des "énoncés d'observation" (Quine²⁶, 1960), c'est-à-dire des énoncés informationnels qui décalquent l'expérience mais il existe aussi des énoncés diégétiques qui combinent description et explication au cœur même de la narration.

Au demeurant, on peut aussi se demander si toute description ne constitue pas en quelque sorte une narration, si la *mimesis* ne se résorbe pas dans la *diégesis* en intégrant des éléments temporels. D'ailleurs, selon l'approche constructiviste, il est illusoire de penser pouvoir restituer une description "pure" des phénomènes. Toute description fait intervenir des éléments théoriques et repose sur un découpage des phénomènes impliquant des relations temporelles et causales plus ou moins implicites. Toute description est déjà une narration et celle-ci hiérarchise certains éléments, sélectionne ou identifie des régularités, met en ordre les événements et leur attribue un sens. Le mode narratif construit une logique, non seulement entre des phénomènes reliés mais aussi entre certains phénomènes et des concepts. La narration produit ainsi une "intrigue", c'est-à-dire une problématique qu'elle dénoue progressivement à la fin du récit. Nous rejoignons là les analyses de Pentland (1999) qui se place résolument dans un cadre structuraliste. Il s'agit d'aller au delà de la surface des discours pour saisir des structures génératives de ces discours individuels, différents et souvent aussi contradictoires. En repérant des traits communs aux discours, il est possible de construire une interprétation défendable, certes partielle et discutable, mais qui justement a le mérite de prêter à discussion et de ne pas s'isoler dans la singularité irréductible sans pour autant succomber à l'illusion de l'universel et du définitif. Pentland (1999) s'éloigne en cela des approches postmodernes qui affirment la particularité des discours et s'efforcent de les reproduire dans leur diversité sans essayer de les réduire (Boje, 1991). Dans une approche postmoderne, il s'agit d'en rester à la surface (car c'est elle qui est le fond), à la variété irréductible des discours sans aller chercher au delà (Boje,

²⁶ Quine, W.V. (1960) : *Word and Object*, MIT Press, Cambridge, Mass.

1991). Au contraire, pour Pentland (1999), la narration peut avoir une portée plus explicative sans pour autant recourir à des variables.

Nous posons donc que la narration intègre à la fois du descriptif et de l'explicatif. Progressivement finalisée, elle permet même de donner du sens à un ensemble de phénomènes et de construire un "paradigme" ou un cadre théorique, de nature plus abstraite (Guba et Lincoln, 1994). Cette approche tend donc à effacer la distinction classique entre description et explication et prête à la narration produite une forme d'interprétation compréhensive et créative (Wolcott, 1994).

Conclusion

Nous pouvons donc résumer notre travail en soulignant une fois encore la nature constructiviste et en rappelant le processus et les différentes étapes parcourues :

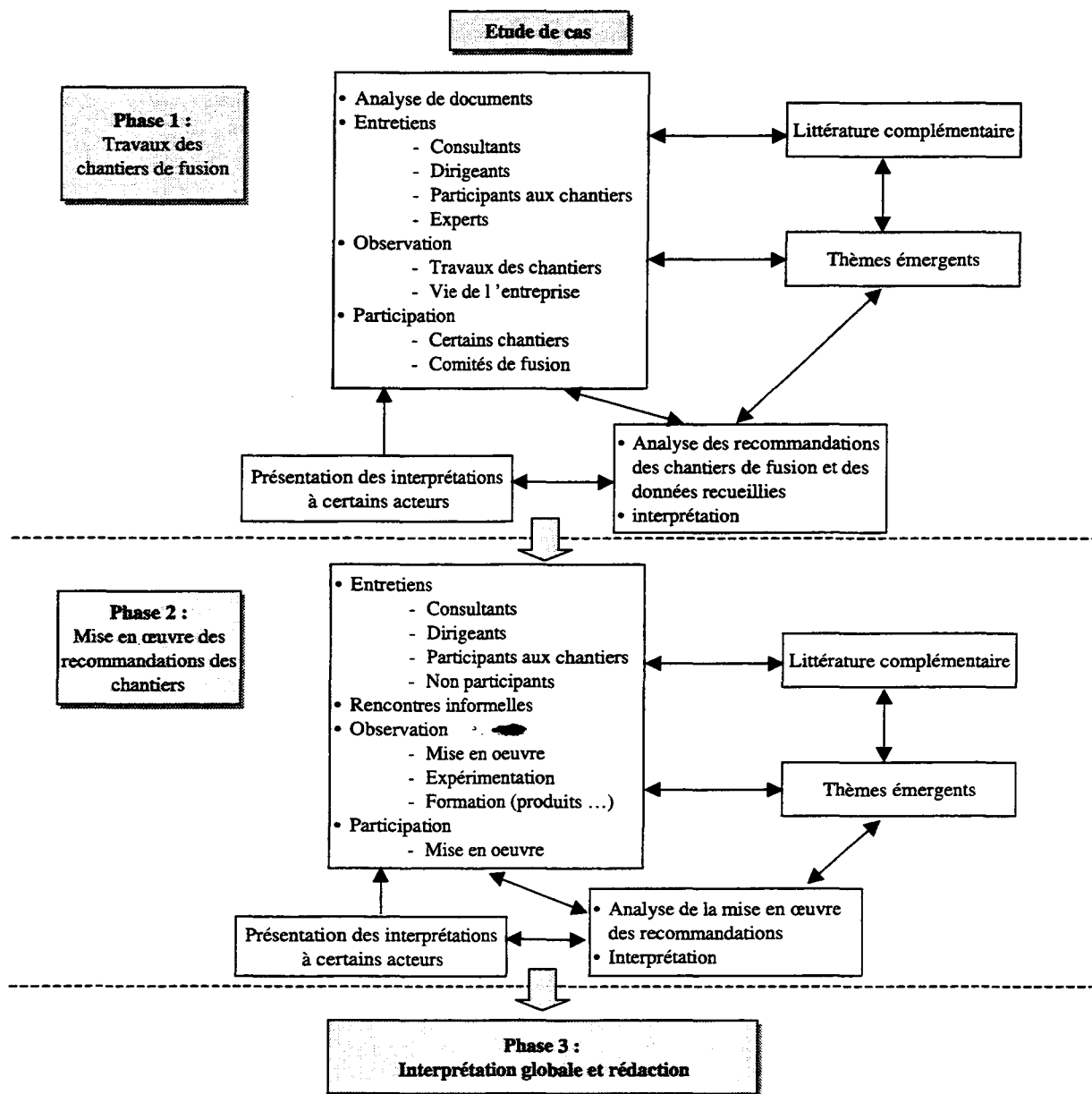


Figure 26 : Démarche méthodologique détaillée

CHAPITRE VI
UN APPRENTISSAGE A DOMINANTE
COGNITIVE :
LES CHANTIERS DE FUSION

CHAPITRE VI

UN APPRENTISSAGE A DOMINANTE COGNITIVE : LES CHANTIERS DE FUSION

Introduction

I) Présentation d'un outil d'intégration : les chantiers de fusion

- 1) Les thèmes des chantiers
- 2) Hiérarchisation des chantiers
- 3) La composition des chantiers
 - 3.1) Les responsables de chantiers
- 4) La mission des chantiers
- 5) Le fonctionnement des chantiers
 - 5.1) Le travail des chantiers
 - 5.2) La prise de décision
 - 5.3) La présentation des recommandations

II) Analyse des chantiers de fusion

- 1) Les chantiers de la fonction commerciale
 - 1.1) Etats des différences
 - 1.1.1) *des produits différents, des attitudes commerciales différentes*
 - 1.1.2) *des différences dans l'organisation*
 - 1.1.3) *des différences dans la fixation des objectifs*
 - 1.1.4) *des différences dans les relations entre le Siège et les vendeurs*
 - 1.1.5) *des différences dans les profils des forces de vente*
 - 1.1.6) *des différences dans les relations entre le service commercial et le marketing*
 - 1.2) Le chantier de la fonction administrative et commerciale
 - 1.2.1) *le travail du chantier*
 - 1.2.2) *les différences*
 - 1.2.3) *les recommandations*
 - 1.3) Le chantier Marque de Distributeurs et Premiers Prix
 - 1.3.1) *le travail du chantier*
 - 1.3.2) *les différences*
 - 1.3.3) *les recommandations*
 - 1.4) Le chantier Merchandising
 - 1.4.1) *le travail du chantier et les différences*
 - 1.4.2) *les recommandations*
 - 1.5) Le chantier Formation de la Force de vente
 - 1.5.1) *le travail du chantier et les différences*
 - 1.5.2) *les recommandations*
 - 1.6) Le chantier Trade Marketing
 - 1.6.1) *le travail du chantier*
 - 1.6.2) *les différences*
 - 1.6.3) *les recommandations*
 - 1.7) Le chantier Motivation de la force de vente
 - 1.7.1) *le travail du chantier et les différences*
 - 1.7.2) *les recommandations*
 - 1.8) Le chantier Outils de la force de vente
 - 1.8.1) *le travail du chantier et les différences*
 - 1.8.2) *les recommandations*

- 1.9) Le chantier Découpage
- 2) Les chantiers de la fonction Marketing
 - 2.1) Le chantier Portefeuille de produits
 - 2.1.1) *le travail du chantier*
 - 2.1.2) *les différences*
 - 2.2) Le chantiers Prévision des Ventes
 - 2.2.1) *le travail du chantier et les différences*
 - 2.2.2) *les recommandations*
 - 2.3) Le chantier Logo Packaging
 - 2.3.1) *le travail du chantier et les recommandations*
 - 2.4) Le chantier Plan Promotionnel
 - 2.4.1) *le travail du chantier*
 - 2.4.2) *les différences*
 - 2.4.3) *les recommandations*
 - 2.5) Le chantier Gestion du Budget
 - 2.5.1) *le travail du chantier et les recommandations*
- 3) Les chantiers de la fonction administrative et financière
 - 3.1) Le contrôle de gestion
 - 3.2) La comptabilité
- 4) Les chantiers de la fonction Recherche et Développement
 - 4.1) L'organisation de la R&D
 - 4.2) L'impact de la fusion sur la R&D
 - 4.3) Les différences
 - 4.4) L'organisation et le fonctionnement des services R&D
 - 4.5) Les chantiers dans la R&D
 - 4.6) Le chantier Productivité
 - 4.6.1) *le travail du chantier et les différences*
 - 4.7) Le chantier Qualité
 - 4.7.1) *le travail du chantier et les différences*
- 5) Les chantiers de la fonction industrielle et logistique
 - 5.1) Le chantier gestion de la production
 - 5.1.1) *le travail du chantier*
 - 5.1.2) *les différences*
 - 5.1.3) *les obstacles rencontrés*
 - le choix impossible
 - le travail recommencé
 - les critères de choix
 - une aide à la décision : les consultants
 - la visite des sites industriels
 - l'expérimentation
 - 5.1.4) *Les recommandations*
 - 5.2) Le chantier Planification des usines
 - 5.2.1) *Le travail du chantier*
 - une focalisation sur les outils ?
 - une perspective plus large
 - construction d'une organisation cible
 - 5.2.2) *Les recommandations*
 - 5.3) Le chantier Logistique
 - 5.3.1) *Le travail du chantier et les recommandations*
 - 5.4) Le chantier Achats
- 6) Organisations qualifiantes et fusion
 - 6.1) Un projet parallèle : les organisations qualifiantes dans les usines
 - 6.2) Les organisations qualifiantes chez Belin et chez L'Alsacienne

- 6.3) Un apprentissage individuel et collectif
- 6.4) Organisations qualifiantes et chantiers de fusion

7) Les chantiers de la fonction Ressources humaines

- 7.1) Le projet Tremplin
- 7.2) Des approches différentes du management
 - 7.2.1) *le management de Belin*
 - 7.2.2) *le management de L'Alsacienne*
- 7.3) La fusion et le changement des règles managériales
- 7.4) La communication du processus de changement
- 7.5) Le chantier Communication
 - 7.5.1) *le travail du chantier*

8) La fonction Informatique

- 8.1) Le chantier Systèmes d'information
 - 8.1.1) *le travail du chantier et les différences*
- 8.2) Le chantier Interfaces

III) L'apprentissage dans les chantiers

1) Le processus d'apprentissage

- 1.1) L'apprentissage comme comparaison
- 1.2) L'apprentissage comme création de problèmes
- 1.3) L'apprentissage comme résolution de problèmes
- 1.4) Apprentissage et différences

2) Le contenu d'apprentissage

- 2.1) Un apprentissage informationnel
 - 2.1.1) *les processus de combinaison des connaissances au sein des chantiers de fusion*
 - 2.1.2) *l'apprentissage des procédures : un learning how qui ne passe pas encore par la pratique*
 - 2.1.3) *quel accès aux pratiques ? Du discours sur les pratiques aux pratiques effectives*
 - 2.1.4) *les valeurs et les méthodes de management*
- 2.2) Le pourquoi des fonctionnements : une approche de second degré permettant une transformation organisationnelle
 - 2.2.1) *le learning why : agent de changement ou frein au changement ?*

3) Deux démarches d'apprentissage : apprendre de soi et du partenaire

4) De la mise au jour à la mise à jour des pratiques

5) Les chantiers comme espace de conversation et l'apprentissage dialogique

- 5.1) Les chantiers de fusion comme espace d'intégration
- 5.2) Les chantiers de fusion comme espace de socialisation
- 5.3) Les chantiers de fusion comme espaces conversationnels
 - 5.3.1) *la communication planifiée*
 - 5.3.2) *la communication émergente*
 - 5.3.3) *la communication interactive*

6) La communication interactive au sein des chantiers : dialogue ou rapport de force et négociation ?

- 6.1) Dialogue, échange et négociation.
- 6.2) Le dialogue et le modèle informationnel
- 6.3) Impossibilité théorique du dialogue
- 6.4) Un dialogue possible ?
 - 6.4.1) *objections concrètes au dialogue dans les chantiers de fusion*
 - 6.4.2) *la dynamique des chantiers*

6.5) Les conditions du dialogue

6.5.1) *chantiers de fusion et fonction référentielle*

6.5.2) *chantiers de fusion et fonction rétro-référentielle*

6.5.3) *chantiers de fusion et fonction co-référentielle*

Conclusion du chapitre

INTRODUCTION

Comme nous l'avons signalé, nous analysons la fusion en deux temps.

Le premier est consacré au travail des chantiers de fusion. Il commence avec l'analyse et la comparaison des fonctionnements organisationnels au sein des deux sociétés. Il s'achève avec la fixation de recommandations sur les systèmes et les procédures à adopter au sein de la nouvelle entité. Nous comprenons cette phase comme un processus d'apprentissage cognitif où les représentations des pratiques et des fonctionnements sont questionnées, voire remplacées.

Le second temps commence avec la mise à l'épreuve des recommandations et correspond à une phase d'expérimentation et de tests. Il se poursuit avec la mise en application des recommandations. Pendant cette période, les recommandations des chantiers de fusion ont pu être précisées, corrigées ou même annulées et remplacées. Nous comprenons cette phase comme un processus d'apprentissage comportemental où les changements cognitifs se concrétisent dans les pratiques et s'inscrivent dans le fonctionnement de l'organisation. Comme nous le verrons, cette phase n'exclut pas un nouveau travail sur les représentations et une correction des décisions prises au cours du travail d'analyse des chantiers.

Nous allons présenter ici les différents chantiers, leurs objectifs, leur composition, leur travail, leurs recommandations. Précisons au lecteur, qu'avant de rentrer dans l'analyse du travail des chantiers de fusion, nous présenterons la plupart du temps la fonction dans laquelle ils se sont déployés. Cela nous permettra de mentionner les principales différences entre les services et aussi d'aborder des thèmes qui n'ont pas été directement traités par les chantiers.

Les champs de travail des chantiers étaient en effet partiels et principalement déterminés par des considérations opérationnelles. Ils avaient des questions précises à traiter et répondaient à l'impératif du lancement de la nouvelle entité au mois de janvier 1994.

C'est pourquoi, nous présenterons, quand cela sera nécessaire, à côté du travail des chantiers, les différentes fonctions et les principales différences entre les services. Cela pourra faire émerger des thèmes qui constituaient la toile de fond des discussions mais qui n'avaient pas été nécessairement explicités par les participants parce qu'ils ne concernaient

pas directement la mission des chantiers ou parce qu'on les considérait comme déjà connus.

Les discussions que nous avons eues avec les membres des chantiers, mais aussi avec des employés qui n'ont pas été associés à ce processus, nous ont donc permis de mieux comprendre le fonctionnement des services et de repérer les différences inter-organisationnelles.

D) Présentation d'un outil d'intégration : les chantiers de fusion.

Le processus d'intégration s'est appuyé sur les chantiers de fusion. Nous aborderons ici :

- les thèmes des chantiers
- la composition des chantiers
- les missions des chantiers
- le fonctionnement des chantiers
- les recommandations.

Nous tenterons ensuite, après avoir étudié concrètement les principaux chantiers, leur travail, leurs recommandations, de spécifier l'apprentissage qui s'est produit. Quel était le processus et sur quoi reposait-il ? Quel était le contenu de l'apprentissage, procédures, routines, vocabulaire, principes d'organisation et de management, valeurs ou comportements et quelles étaient les spécificités de ces divers objets d'apprentissage... Nous montrerons comment les chantiers ont permis de mieux connaître les pratiques de l'entreprise partenaire mais aussi les pratiques de sa propre entreprise et comment cette mise au jour des fonctionnements organisationnels a permis de les corriger et de les adapter au nouveau contexte. Nous essaierons enfin de montrer que les chantiers ne se sont pas seulement concentrés sur des objets bien circonscrits mais qu'ils ont aussi constitué un moyen de socialisation et un espace de communication, de "conversation" et même de "dialogue" organisationnel, dialogue dont nous essaierons de préciser les modalités et la portée.

1) Les thèmes des chantiers

Les chantiers avaient pour objectif général d'envisager le profil de la nouvelle entité qui résulterait du rapprochement de Belin et de L'Alsacienne. Dans la mesure où la fusion passait par une intégration des services, une combinaison des équipes et des systèmes, les chantiers ont concerné la plupart des fonctions de l'entreprise et des stades de la chaîne de valeur. Pour chaque fonction, des chantiers ont donc été identifiés par la direction ainsi que par le cabinet conseil qui l'assistait dans le processus de fusion. Au sein de ces chantiers, ont parfois été créés, à la demande des participants eux-mêmes, des sous-chantiers qui portaient sur l'analyse d'un problème spécifique, très circonscrit et généralement de nature très technique. Nous n'aborderons ici que les chantiers principaux, les sous-chantiers n'étant invoqués que dans la mesure où ils ont donné lieu à des controverses ou soulevé des problèmes particuliers.

Les principales fonctions concernées par les chantiers de fusion étaient donc :

- la fonction achats

- chantier "organisation de la fonction"
- chantier "système de pilotage"
- chantier "gestion des interfaces entre la fonction achats et la R&D, la production et le marketing"

- la fonction R&D

- chantier "méthodologie de lancements de produits"
- chantier "qualité"
- chantier "productivité"
- chantier "création de centres d'expertise"
- chantier "création de centres techniques"

- la fonction industrielle

- chantier "planification des usines"
- chantier "gestion de la production"
- chantier "logistique"

- chantier "cessions et négoce"

On remarquera que la fusion n'a pas concerné directement les sites industriels, même si certains se sont vu dédiés la fabrication de nouveaux produits. Mais il n'y a pas eu fusion des équipes ou des méthodes de travail puisque l'opération a concerné en premier lieu les fonctions du Siège. Des études ont cependant été menées pour comparer les méthodes et les pratiques de chaque site industriel, mais elles ne rentraient pas dans le cadre des chantiers de fusion. Nous reviendrons sur ce point ultérieurement.

- la fonction marketing

- chantier "portefeuilles de produits"
- chantier "logo et packaging"
- chantier "gestion du budget"
- chantier "plan promotionnel"
- chantier "prévision des ventes"

- la fonction commerciale

- chantier "administration commerciale (ADMC) et statistiques commerciales"
- chantier "marques de Distributeurs et Premiers Prix"
- chantier "merchandising"
- chantier "formation de la force de vente"
- chantier "découpage des régions et des zones"
- chantier "clients"
- chantier "trade marketing"
- chantier "outils de la force de vente"
- chantier "prévision des ventes"
- chantier "motivation"
- chantier "comité des ventes"

- la fonction "Export"

- la fonction de Direction administrative et financière (DAF)

- la fonction Ressources Humaines

- chantier "administration du personnel"
- chantier "dossier économique et social"
- chantier "administration et paie"
- chantier "antenne emploi"
- chantier "communication"

- la fonction systèmes d'information

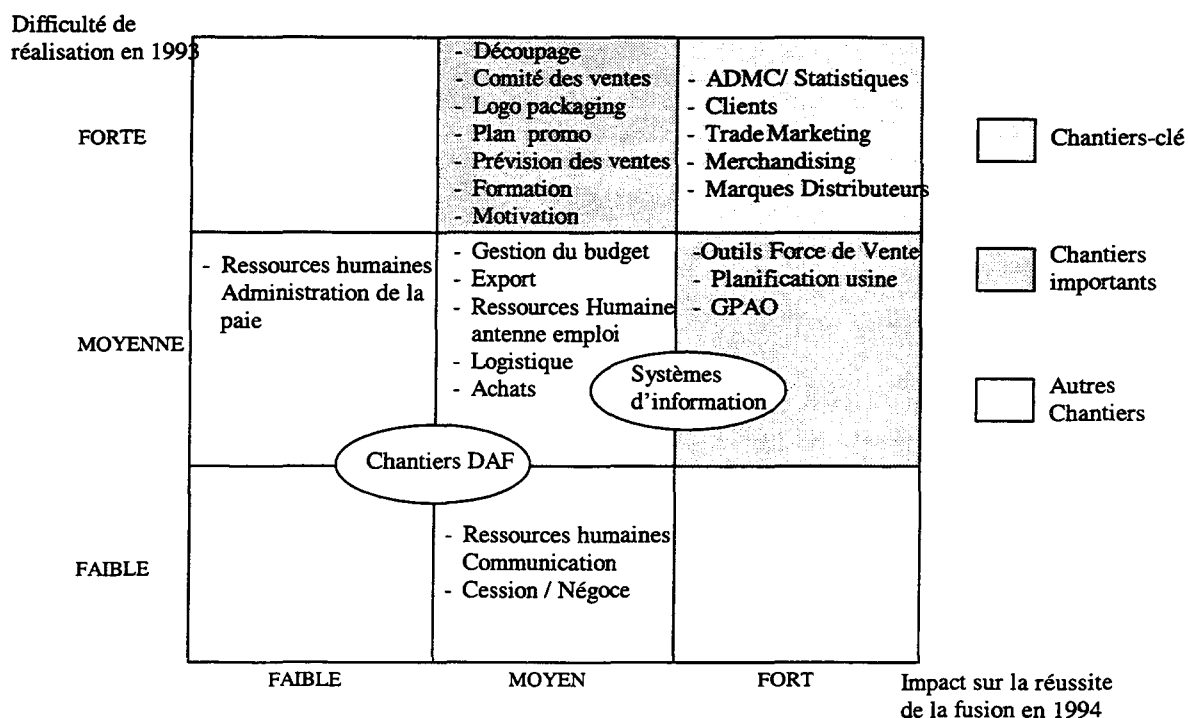
- chantier "interfaces"

Les thèmes de ces chantiers ont été fixés par le comité de direction et les deux directeurs généraux, en collaboration avec une équipe de consultants présente sur le terrain et chargée d'identifier les points clés de la mise en œuvre. La plupart des thèmes des ateliers de fusion ont été fixés au début du mois de mars 1993.

Le cadre fixé était cependant assez souple puisque, comme nous l'avons déjà précisé, des sous-chantiers ont été créés à l'initiative des participants des chantiers principaux. Par ailleurs, certains chantiers ont quelques fois vu leurs champs d'action élargi parce que certains problèmes n'avaient pas été initialement repérés.

3) Hiérarchisation des chantiers

La direction n'a pas porté la même attention à tous les chantiers : certains d'entre eux ont été estimés prioritaires, dans la perspective du lancement de la nouvelle entité. Cette priorisation s'est faite sur la base de considérations essentiellement opérationnelles. La nouvelle entité devait fonctionner dès janvier 1994, c'est-à-dire, selon le directeur général, prendre les commandes, fabriquer les quantités nécessaires et les livrer aux clients. Les chantiers ont donc été hiérarchisés en fonction de leur impact sur la réalisation des objectifs de démarrage ainsi qu'en fonction de leur difficulté de réalisation.



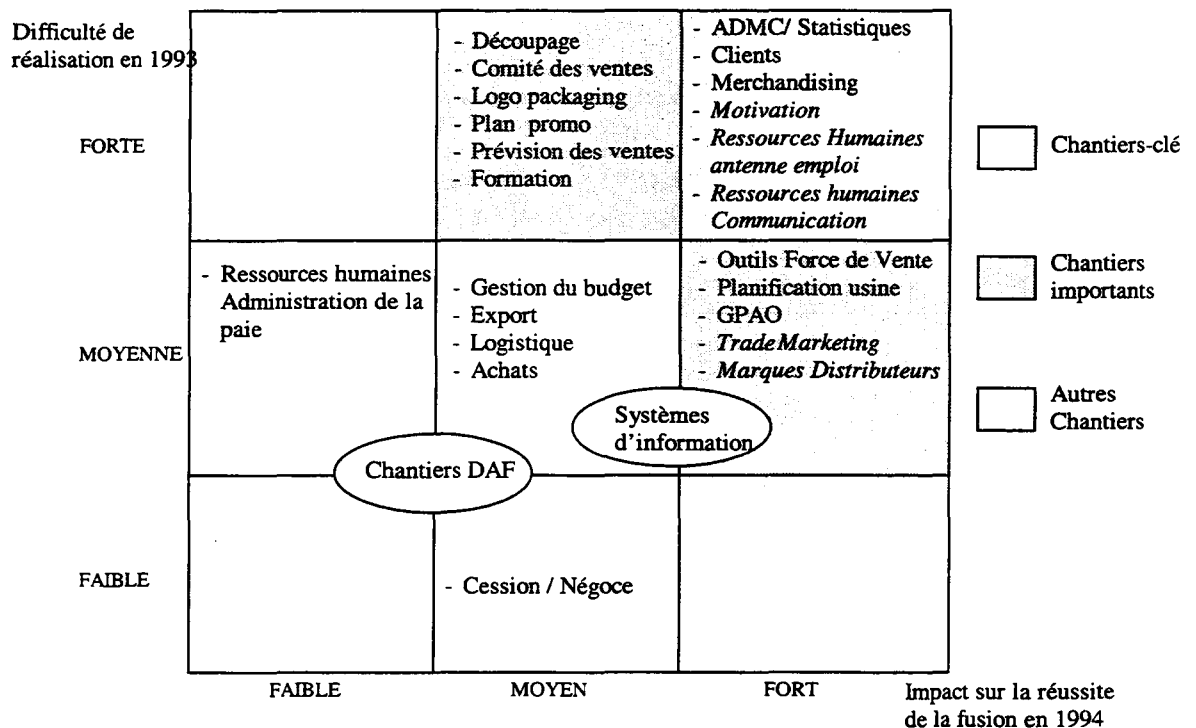
Organisation des chantiers avant définition des priorités

Figure 27 : Evaluation des chantiers

Cette classification n'obéissait donc pas nécessairement à des critères stratégiques mais aux contraintes du processus de fusion et d'intégration. Il est ainsi remarquable que des chantiers dont l'importance stratégique nous semble indéniable, comme les chantiers R&D consacrés à l'amélioration de la qualité ou de la productivité, n'aient pas été inscrits dans la grille de priorisation. Leurs résultats n'étaient pas essentiels au démarrage de la nouvelle entité et leur rythme de travail différait de celui des autres chantiers... A l'inverse, le chantier consacré aux problèmes de cohérence d'emballages a été considéré comme prioritaire même s'il ne recelait pas une grande portée stratégique. Le comité de pilotage de la fusion a donc identifié des chantiers clé qui ont été suivis de très près par la direction. Les responsables de ces chantiers étaient invités à mentionner les difficultés éventuelles afin que celles-ci fussent rapidement résolues. L'importance des chantiers avait été fortement soulignée auprès des participants dès leur désignation et leur avancement était considéré comme prioritaire dans l'emploi du temps des participants.

Il pourrait par ailleurs paraître étonnant que le chantier consacré à la communication ne soit pas classé comme prioritaire. Les travaux sur les processus de mise en œuvre des fusions-acquisitions insistent en effet sur la gestion de la communication afin d'atténuer les

angoisses et de motiver le personnel vers de nouvelles missions. Certains auteurs comme Bueno et Bowditch (1989) soulignent certes le danger de la communication dans la mesure où elle suscite des attentes souvent déçues et parce qu'elle génère des rumeurs. Ce n'est pas en effet la clarté du message qui compte mais le contexte de communication et la disposition du récepteur. Ainsi, vouloir trop ou bien communiquer peut paradoxalement entraîner des malentendus. Dans le cas qui nous concerne, le directeur général de L'Alsacienne, de formation philosophique, a d'ailleurs souligné les dangers d'un excès de communication, démarche qui pouvait se retourner contre son projet. C'est sans doute pourquoi, le comité de fusion a estimé que la communication sur le processus d'intégration ne méritait pas un chantier spécifique. La fonction de communication devait être assurée par le travail même des chantiers. Il y a bien eu, certes, un chantier consacré à la communication, mais comme nous le verrons, son ampleur était limitée. Cependant, par rapport au schéma initial, une fois le processus de rapprochement enclenché et les premières difficultés apparues, l'équipe de consultants et la direction ont jugé nécessaire de modifier certaines priorités, comme le montre le schéma ci dessous où les italiques renvoient aux chantiers requalifiés :



Organisation des chantiers après définition des priorités

Figure 28 : Evaluation des chantiers après priorisation

3) La composition des chantiers

Les chantiers étaient généralement composés de 5 à 10 participants mais l'équipe pouvait être enrichie d'une ou plusieurs personnes si cela s'avérait nécessaire, par exemple, lorsque des problèmes très techniques étaient abordés et que l'on avait besoin d'experts. Le chantier pouvait aussi faire ponctuellement appel à certaines personnes jugées compétentes sur des points très précis. Mais la composition des chantiers est cependant restée relativement fixe. Les chantiers ont aussi reçu l'aide des consultants présents. Cette aide consistait à assister le chantier dans sa démarche ou à fournir des études pointues sur des sujets techniques. Cela a par exemple été le cas en gestion de production : un "expert" a ainsi aidé le chantier à définir les caractéristiques des systèmes de production, à formuler les problèmes et à préciser les demandes des utilisateurs. L'aide des consultants pouvait donc être méthodologique (gestion de projet) ou porter sur des contenus précis.

Les chantiers répondaient par ailleurs à une règle de parité organisationnelle, obéissant en cela au principe d'une fusion égalitaire tel que nous l'avons présenté ci-dessus. Ils étaient donc composés, dans la majorité des cas, d'un nombre égal d'employés de Belin et de L'Alsacienne. Cette règle avait été voulue explicitement par les deux directeurs généraux comme condition de possibilité d'un rapprochement égalitaire. Elle n'était cependant pas intangible, et certains chantiers y ont parfois dérogé, sans soulever de problèmes ou d'objections de la part des minoritaires. Ces quelques inégalités ou déséquilibres n'ont d'ailleurs pas, nous semble-t-il influencé le processus de choix des recommandations finales dans la mesure où le choix ne s'est pas fait par vote. De plus, nous verrons que les membres des chantiers ne se sont nécessairement comportés comme des représentants indéfectibles et intransigeants de leur organisation d'origine.

A la parité organisationnelle s'est aussi ajoutée une règle de disparité ou d'hétérogénéité fonctionnelle. Si les noyaux des chantiers étaient composés d'individus travaillant dans la fonction concernée, ils incluaient aussi souvent des partenaires organisationnels de cette fonction : informaticiens bien sûr mais aussi interlocuteurs fréquents. Là encore, cette règle n'était pas intangible : certains chantiers traitaient d'objets très spécifiques ou abordaient des processus de fonctionnement interne d'une fonction. Mais dans beaucoup de cas, les chantiers faisaient appel à des personnes venant d'horizons différents : par exemple, les chantiers portant sur la R&D comportaient aussi des représentants du marketing ou de la

fonction industrielle. La plupart des ateliers incluait par ailleurs un ou plusieurs représentants du service informatique. Chaque chantier était aussi chargé de consulter, avant l'établissement de ses recommandations, ses partenaires ou ses interlocuteurs dans l'organisation.

Il faut noter que les équipes constituées ne correspondaient pas aux "communautés de pratiques" décrites par Brown et Duguid (1991), c'est-à-dire à des équipes transversales dont les membres sont liés le fait de travailler à la réalisation de projets en commun quel que soit leur service d'appartenance. Elles étaient réunies de façon artificielle, pour une tâche occasionnelle et plus pour un travail de réflexion que pour la mise en œuvre d'une pratique. Les liens tissés entre les membres des chantiers n'étaient donc pas aussi étroits que ceux établis au sein de communautés de pratiques. De plus, les chantiers répondaient encore à une logique de fonction même s'ils cherchaient aussi à la surmonter en prenant en compte la perspective de différents partenaires organisationnels. Leur composition a donc permis de multiplier les points de vue et de prendre en compte les logiques des différents acteurs de l'organisation. Cette approche transversale, intégrant des points de vue variés est d'ailleurs recommandée par les auteurs qui ont étudié les processus de mise en œuvre des fusions-acquisitions comme Buono et Bowditch (1989), Cartwright et Cooper (1994) ou Marks et Mirvis (1998).

Outre l'origine organisationnelle des membres des chantiers, il convient aussi de prendre en compte leur niveau hiérarchique. Les participants appartenaient la plupart du temps à la catégorie du "middle management". Les chantiers "marketing" étaient par exemple composés de chefs de produits, les chantiers "R&D d'ingénieurs" ou les chantiers "industriels" de responsables de production ou d'ordonnancement. Le principe était que les statuts et les niveaux hiérarchiques fussent comparables afin d'inhiber le moins possible les discussions. Les chantiers ont aussi parfois intégré des responsables de services, ce qui a pu, nous l'avons noté, créer une disparité et paralyser certains interlocuteurs. La règle "officielle" était cependant que les chantiers constituaient des espaces relativement neutres, libérés des statuts et des positions hiérarchiques, des lieux où la parole de chacun devait pouvoir s'exercer sans contrainte ni censure. Règle purement formelle, objectera t'ont ! Nous reviendrons sur ce point par la suite, lorsque, sans exclure d'éventuelles manipulations ou des jeux d'influence, nous proposerons de comprendre les chantiers

comme des espaces dialogiques, où la parole et la controverse ont pu se déployer assez librement.

2.1) Les responsables de chantier

Chaque chantier comportait un responsable. C'est lui qui devait animer l'équipe, planifier les réunions, les ordres du jour, s'assurer que l'information nécessaire serait disponible. Il avait aussi pour fonction de présenter les recommandations finales du chantier à la direction, lors des comités de fusion.

Ces chefs de chantiers étaient désignés par la direction générale aidée en cela par les directions fonctionnelles. Ces personnes (certains diront les "champions") disposaient de compétences pointues sur le sujet du chantier, avaient fait preuve d'une réelle capacité à animer une équipe et étaient logiquement promises à un bel avenir dans le Groupe.

La plupart des responsables de chantier étaient de "jeunes" cadres même si certains d'entre eux occupaient déjà des postes à responsabilités (c'était par exemple le cas en logistique et ordonnancement, en développement des ventes, en merchandising...). Certains chantiers ont aussi été pilotés par des cadres plus expérimentés, généralement responsables de service (comme ce fut le cas pour L'ADMC, par exemple). Le fait de désigner des responsables de services peut s'expliquer par la taille réduite de certains services (Marques de Distributeurs ou Merchandising, par exemple) ou par le nombre limité de personnes en fonction au Siège, comme c'était le cas pour la plupart des chantiers commerciaux. En revanche, nombre des chantiers marketing ont été pilotés par des chefs de produits ou des chefs de groupe.

Il est légitime de se demander si le chef de chantier n'a pas joué un rôle prépondérant, dans le fonctionnement du chantier, dans l'orientation des débats mais surtout dans les décisions finales, en guidant les analyses, en se focalisant sur certains points ou sur certains problèmes, filtrant l'information ou en faisant valoir auprès des membres des chantiers, et cela d'une façon plus ou moins discrète, sa position privilégiée et ses contacts étroits avec la direction. En cela, les conduites des responsables de chantiers auraient pu obéir à des stratégies de promotion personnelle, d'ajustement aux souhaits de la direction ou auraient résulté de stratégies de mise en avant de leur organisation d'origine. Il est indéniable, même si le discours officiel était différent, que les responsables de chantiers se sont sentis, tout comme les autres membres des chantiers, des représentants de leur organisation et qu'ils

ont eu un grand pouvoir dans la conduite du travail des chantiers. Certains ont pu tenter de deviner les volontés de la direction, de les anticiper et de s'y conformer. Certains ont sans doute aussi obéi à des stratégies personnelles et d'ascension professionnelle.

Cependant, et même si elles ont pu être détournées, les règles guidant le fonctionnement des chantiers étaient explicites : le chef de chantier n'était pas le représentant de son organisation mais celui du chantier. Il avait d'abord un rôle d'organisateur, d'animateur et de secrétaire des débats qu'évidemment il pouvait orienter. Mais, au sein des chantiers, il n'était pas tout puissant : il était l'égal de tous les autres membres du chantier et ces derniers pouvaient facilement s'opposer à d'éventuels diktats ou dénoncer de possibles manipulations. Le responsable du chantier n'avait d'ailleurs guère intérêt à s'opposer à son équipe car celle-ci, par son éventuelle résistance, pouvait paralyser le travail du chantier, retarder les recommandations finales et donc pénaliser son responsable, susceptible d'être accusé de mettre en péril le démarrage de la nouvelle entité à la date fixée.

Il faut reconnaître par ailleurs que le choix des responsables de chantier par la direction n'était pas indifférent et qu'il traduisait une pré-analyse de la situation : désigner comme responsable de chantier un cadre issu de Belin, n'était-ce pas, en effet, révéler que, selon la direction, les systèmes, les procédures, les outils utilisés par Belin étaient jugés, dès le début, avant même le travail des chantiers, meilleurs que ceux de L'Alsacienne (ou l'inverse). Et n'était-ce pas envoyer un signal aux membres du chantier qu'ils avaient intérêt à se conformer à cette pré-analyse implicite effectuée par la direction. En clair, selon cette perspective, il serait possible de relier les principales recommandations des chantiers à l'origine des responsables de chantier. Il est bien évident que la direction avait sans doute ses idées sur l'excellence de tel ou tel service, anticipait certaines recommandations des chantiers, estimant, par exemple, que le système de reporting de Belin était meilleur ou que la démarche de L'Alsacienne en matière de Marques de Distributeurs était plus avancée. Mais nous prenons cependant position pour affirmer que les jeux n'étaient pas faits d'avance. Il nous semble que la direction a considéré que le travail des chantiers était crucial tant dans l'analyse de la situation existante que dans les recommandations. Les chantiers ont certes constitué un moyen facilitant l'intégration mais ils ne peuvent être considérés comme un simple artifice permettant de mieux faire avaler la pilule peut-être douloureuse et amère de la fusion.

Comme nous le montrerons plus loin, dans le fonctionnement des chantiers, les débats ont été complexes et ne se sont pas réduits à une simple opposition Belin/Alsacienne et à un

rapport de force organisationnel. Certains chantiers ont évolué dans leurs positions, ont retenu des systèmes de Belin (ou de L'Alsacienne) alors que le responsable de chantier était originaire de L'Alsacienne (ou de Belin) et certaines recommandations ont pu être prises, qui étaient à l'opposé de ce qu'on aurait pu naturellement mais trop sommairement prévoir.

On peut par ailleurs remarquer que le travail des chantiers a été fort peu influencé par la direction. Certains chantiers ont même été désorientés par l'absence d'indications précises, de critères directifs permettant d'orienter les recommandations. Hormis quelques grandes lignes stratégiques, les participants des chantiers étaient en effet laissés à eux-mêmes dans l'analyse et la prise de décision, ce qui d'une certaine façon a compliqué leur travail.

4) La mission des chantiers

Les chantiers avaient pour mission de comparer les pratiques organisationnelles, les systèmes, les outils de gestion et les procédures de chaque service, de les évaluer et de choisir les systèmes organisationnels les plus performantes ou ceux qui conviendraient le mieux à la nouvelle entité.

Concrètement, les missions de certains chantiers se sont révélées très différentes quant à leur contenu : ainsi le chantier "Découpage" consistait à établir les zones d'intervention de la force de vente, compte tenu l'accroissement du nombre de vendeurs et des volumes d'activité de chaque région. Le Plan-Promotionnel avait lui pour objectif principal de définir les opérations de promotions nationales pour les produits de Belin et L'Alsacienne. L'objectif était donc très pratique, il fallait concilier deux plans promotionnels, les fusionner en un seul sachant qu'il serait impossible, compte tenu des ressources disponibles, d'additionner les promotions de Belin et de L'Alsacienne, réalisées l'année précédente. Dans ces deux cas, la mission était très opérationnelle et on peut supposer que l'apprentissage y était plus limité que dans d'autres chantiers dont les enjeux étaient plus généraux. Certains chantiers ont effectué en revanche des analyses dont la portée organisationnelle et stratégique était plus grande. Ils concernaient, par exemple, la planification de l'outil industriel, la gestion de la production, le profil du nouveau portefeuille de produits ou l'impact du développement des produits fabriqués pour les distributeurs.

5) Le fonctionnement des chantiers

La mission des chantiers était donc de comparer et d'analyser les pratiques de chaque entreprise. Comme le souligne Marks et Mirvis (1998), le travail de comparaison permet de mieux comprendre les fonctionnements et surtout de mieux saisir les spécificités et les qualités d'une organisation. De son côté, Wacheux (1993) étudiant les processus de mise en œuvre des alliances, souligne de même que le processus de confrontation et de comparaison des fonctionnements organisationnels respectifs au sein d'équipes transversales permet à la fois de mieux comprendre le partenaire tout en prenant une certaine distance vis-à-vis des pratiques de sa propre entreprise, de les "critiquer" et de les corriger. Une grande partie du travail des chantiers a donc consisté à comparer et à évaluer les pratiques de Belin et de L'Alsacienne.

Ce travail de comparaison n'était qu'une étape destinée à construire le profil de la future entité résultant de la fusion. Il avait été décidé par les deux directions générales que ce profil serait contraint : il fallait, dans la mesure du possible choisir l'un des "systèmes" existant chez L'Alsacienne ou Belin, éventuellement l'adapter mais non en créer un nouveau. La décision était en effet de s'en tenir à ce qui existait dans l'une des organisations. C'est là, selon Marks et Mirvis (1998), une attitude sage, plus réaliste et moins risquée, préférable à une reconstruction *ex nihilo* d'une nouvelle entité. Un tel principe a évidemment limité la nouveauté organisationnelle de la future entité et peut être compris comme une limitation à la créativité des chantiers. Cette position s'explique par la volonté de rendre opérationnelle au plus vite la nouvelle entité. Rechercher à créer de nouvelles configurations organisationnelles, vouloir remettre à plat les pratiques existantes pour en corriger les défauts ou pour inventer de nouveaux modes de fonctionnement ne pouvaient, selon la direction, qu'entraîner une perte de temps qui aurait été préjudiciable à la nouvelle entité. La contrainte était donc forte ici puisqu'elle semblait interdire tout processus créatif.

En ce sens, l'apprentissage se limitait alors à un transfert ou une transmission de compétences et ce n'était alors jamais que la moitié du chantier qui pouvait apprendre, celle dont les pratiques et l'organisation n'avaient pas été retenues. Ce système en tout ou rien se caractérisait donc par :

- le choix d'un des deux corpus de pratiques existantes, laissant la place à des corrections ou des ajustements limités.
- une configuration émetteur / récepteur ou selon une vision plus optimiste une relation enseignant / enseigné où l'enseigné était celui dont les pratiques n'avaient pas été retenues.

On peut imaginer qu'un tel fonctionnement a réduit l'apprentissage en interdisant toute création majeure et en limitant l'élaboration en commun. Il faut cependant garder à l'esprit quelques points :

L'idée de transfert et transmission d'un contexte organisationnel dans un autre n'est pas incompatible avec l'apprentissage. C'est même une modalité commune de l'apprentissage. De plus, même dans le cas d'un simple transfert à l'identique, excluant la nouveauté, il ne faut pas négliger la phase d'analyse et de comparaison des systèmes, des pratiques et des outils. Même "l'enseignant" ou l'émetteur de compétences et de pratiques n'a pas pu rester indemne, imperméable aux pratiques qui lui ont été présentées. Peut-être cette phase lui a-t-elle donné lieu à des idées qui ont émergé un peu plus tard. Et le travail d'explicitation et de présentation des systèmes mis en œuvre a pu, par ailleurs, constituer une forme d'apprentissage pour "l'enseignant" lui-même en lui permettant de réfléchir sur ses pratiques et de découvrir éventuellement certains dysfonctionnements. Cet apprentissage était certes de nature discrète et émergente mais il a pu constituer un levier d'amélioration non négligeable pour la future entité.

Cela nous amène, au delà du transfert d'informations et d'explication des pratiques, à un apprentissage moins visible prenant la forme de la socialisation et de l'acculturation, processus cruciaux dans une fusion-acquisition. Nous montrerons donc que les chantiers ont constitué des espaces de réflexion, de transmission et d'explication de connaissances et de savoir-faire mais aussi des lieux de socialisation, ce qui a facilité l'intégration opérationnelle des équipes.

Nous verrons aussi que les processus d'interaction au sein des chantiers ont été plus riches que l'idée d'un simple transfert d'informations pourrait le laisser penser et que la règle de choix en tout ou rien n'a pas empêché que de nouvelles configurations fussent proposées par les chantiers au comité de fusion. Ces nouvelles configurations reposaient soit sur une combinaison des compétences existantes (et non une exclusion des compétences d'un des deux partenaires) soit même sur une re-création de systèmes organisationnels. De

nouvelles configurations, de nouvelles pratiques ont ainsi pu émerger du travail des différentes équipes. Nous étudierons comment ces nouveautés organisationnelles, initialement écartées, se sont mises en place.

Il y a donc eu en quelque sorte une ruse de l'apprentissage contre la règle de choix qui guidait le travail des équipes. La comparaison organisationnelle a ainsi pu porter ses fruits, par delà les règles formelles de fonctionnement.

5.1) Le travail des chantiers

La composition et les objectifs des chantiers ont été définis durant les premiers mois de l'année 1993 puis leurs missions ont été progressivement affinées. Les équipes ont commencé à se réunir en mars 1993 mais ont travaillé à plein régime à partir de avril, mai, juin, juillet et août pour certains d'entre eux. La fréquence des réunions était variable, environ une séance de travail par semaine, d'une durée d'une demi-journée à deux heures. La fréquence a pu varier en fonction des tâches demandées aux participants (recensement de statistiques, travail de formalisation des pratiques, contacts avec d'autres partenaires...) et des dates de présentation des recommandations au comité de fusion. Outre ces réunions formelles, les contacts entre participants étaient nombreux, en vue de préciser certains points ou de se transmettre de l'information.

Il faut noter que la participation aux ateliers a considérablement alourdi la charge de travail de leurs membres, les responsables de chantiers en particulier, qui continuaient en effet à assurer leurs fonctions dans leurs organisations respectives.

5.2) La prise de décision

Comme nous l'avons précisé, les chantiers ont établi des recommandations pour la future entité et les ont présentées au comité de pilotage de la fusion. La détermination de ces recommandations ne passait par un vote formel selon la règle de la majorité. Cependant, les recommandations devaient recevoir une adhésion quasi-unanime et engageaient le chantier dans son ensemble. Il n'était pas question de se désolidariser ensuite des décisions prises. L'établissement des recommandations reposait donc sur une recherche d'unanimité et était différé en cas d'opposition forte d'un des membres du chantier.

On pourra bien sûr objecter que la présentation des recommandations ne traduisait qu'un accord de façade et résultait d'un rapport de force ou de la lassitude de certains membres ayant renoncé à leurs objections pour ne pas ralentir le chantier, pour se mettre en accord

avec la majorité du groupe ou pour ne pas se faire remarquer par la direction. La règle de l'unanimité ne doit donc pas être prise au pied de la lettre. Nous n'ignorons pas que certains participants ont pu taire leurs objections par peur, par calcul, par lassitude ou parce que la pression collective était trop forte. Certaines recommandations ont donc pu résulter d'un processus d'usure des oppositions plutôt que d'une recherche active de conviction et de consensus. Il y a eu sans doute des pressions internes et collectives qui ont influencé la teneur des décisions. Mais ce qui est sûr, c'est qu'au sein des chantiers, le débat était effectif et que les minorités, pour reprendre les thèmes chers à Moscovici (1991), ont su faire entendre leur combativité et leur esprit de résistance. L'infériorité numérique ne signifiait donc pas nécessairement la faiblesse argumentative.

Nous présenterons donc, en étudiant les chantiers, comment les équipes en sont arrivées à leurs recommandations et selon quelles modalités, compromis, manipulation, persuasion et conviction, dialogue, consensus...

5.3) La présentation des recommandations

Chaque chantier, en la personne de son responsable, devait présenter ses préconisations lors des comités de fusion. Les présentations des recommandations ont commencé dès la fin du mois de juin mais la plupart ont eu lieu durant le mois de juillet 1993. Certaines ont même été faites à la fin du mois d'août.

Les critères permettant d'orienter les recommandations n'ont pas toujours été très précis. La direction s'est en effet trouvée prise dans un dilemme : laisser une latitude de réflexion aux chantiers, ne pas contraindre le contenu des décisions et proposer en même temps des orientations générales sur le profil de la nouvelle entité. Comme nous l'avons vu, la motivation de la fusion répondait d'abord à des considérations économiques. Cependant, les critères d'amélioration des résultats et de contrôle des coûts n'ont pas toujours suffi aux équipes qui ont parfois ressenti le besoin d'être guidées dans leur travail. Certains responsables de chantiers ont aussi pu penser que la direction avait déjà décidé le profil de la nouvelle entité et ont peut-être cherché à décrypter la vision implicite des dirigeants afin de ne pas proposer des recommandations contradictoires. Mais il est apparu que ces précautions étaient sans doute inutiles : les membres du comité de fusion ne connaissaient pas nécessairement tous les enjeux de chaque chantier. S'ils avaient une opinion sur la question, celle-ci pouvait être facilement remise en cause par une présentation bien

argumentée. Les présentations des recommandations ont donc constitué un outil d'apprentissage pour les membres du comité de pilotage de la fusion.

Les recommandations étaient présentées aux membres du comité de fusion lors de réunions formelles avec remise de dossiers faisant état des fonctionnements organisationnels respectifs et présentation formelle à l'aide de transparents des analyses du chantier. Ces présentations, qui duraient d'une demi-heure à une heure, ont représenté pour certains responsables de chantier de véritables épreuves et ont généré une assez grande anxiété. Les membres des comités de fusion examinaient en effet de façon attentive les dossiers de préconisations et infligeaient aux responsables des chantiers des séances de questions visant à tester la cohérence des recommandations et le bien-fondé de certaines analyses. Certains chantiers ont ainsi dû retravailler leurs dossiers de présentation, préciser certains points mal expliqués, prendre en considération des paramètres négligés jusque là ou au contraire alléger leurs dossiers d'informations excédentaires parasitant l'analyse. Ces recommandations ont ensuite été testées, corrigées et mises en place de septembre à décembre 1994, la nouvelle entité devant être opérationnelle à partir de janvier 1994. Nous reviendrons sur cette phase dans la suite de notre étude.

II) Analyse des chantiers de fusion

Nous nous proposons maintenant d'entrer dans le détail du fonctionnement des chantiers. Avertissons le lecteur que, n'étant pas dotés du don d'ubiquité, nous n'avons bien sûr pas pu suivre tous les chantiers de la même façon. Certains chantiers consacrés aux achats ou aux cessions ont par exemple été délaissés. Nous nous sommes cependant efforcés de rencontrer la plupart des responsables de chantier ainsi que certains participants. Nous avons aussi assisté aux travaux de plusieurs chantiers : trade marketing, formation de la force de vente, prévision des ventes, gestion de la production, logistique, planification des usines, communication. Nous avons privilégié ces chantiers parce que nous avons perçu qu'ils comportaient des enjeux significatifs pour la nouvelle entité ou parce qu'ils semblaient rencontrer des problèmes. Nous sommes conscients que nous avons peut-être, du même coup, délaissé certains chantiers particulièrement intéressants pour notre problématique. Par ailleurs, nous n'avons pas pu assister au travail des chantiers R&D ni à

la présentation de leurs recommandations dans la mesure où la plupart de ces chantiers se sont tenus sur le site de Château Thierry et souvent avant notre arrivée sur le site.

Nous étions en revanche présents à tous les comités de pilotage de la fusion au cours desquels les responsables de chantiers ont exposé leurs recommandations et nous avons pu recueillir la plupart des dossiers réalisés pour cet événement.

1) Les chantiers de la fonction commerciale

1.1) Etat des différences

Avant de d'étudier les chantiers, nous souhaitons présenter comment étaient organisées les fonctions commerciales des deux sociétés et mettre en évidence les principales différences. Pour cette analyse, nous nous appuyons à la fois sur les documents écrits auxquels nous avons eu accès, sur les entretiens que nous avons menés ainsi que sur des points généraux évoqués incidemment au sein des chantiers commerciaux. Ces points ne faisaient pas l'objet de chantiers mais constituaient cependant des éléments importants structurant les discours. Ils permettent de mieux comprendre les comportements des acteurs et de mieux saisir ce qui différenciait les deux sociétés.

1.1.1) des produits différents, des attitudes commerciales différentes

Nous ne reviendrons pas sur les différences entre les deux marques et sur les positions des deux sociétés face à la grande distribution. Cependant, un des traits majeurs permettant de caractériser les différences d'attitude commerciale entre les deux sociétés réside dans la force de la marque et la présence de Belin dans le salé. L'Alsacienne pâtissait elle de la faible notoriété de la marque et ne possédait pas une taille critique suffisante pour attirer les distributeurs. Elle avait du mal à trouver des produits leaders convaincant à la fois les distributeurs et les vendeurs et était contrainte de pratiquer de fortes remises et de multiplier les promotions tandis que Belin pouvait se permettre une attitude moins conciliante.

Belin acceptait plus difficilement d'appliquer des remises ou de baisser ses prix. Paradoxalement, la position de faiblesse de L'Alsacienne pouvait cependant parfois servir à la société dans la mesure où les distributeurs ne voulaient pas laisser le champ libre à Belin et à Lu.

1.1.2) des différences dans l'organisation

Les deux forces de ventes présentaient une organisation opérationnelle à peu près identique. Il faut cependant noter que, malgré un chiffre d'affaire inférieur et une gamme plus réduite, L'Alsacienne possédait un nombre de chefs de secteur identique à Belin. De plus, la force de vente de Belin présentait un niveau hiérarchique de moins que celle de L'Alsacienne. Cette dernière avait en effet introduit un relais, le directeur régional, entre les chefs de région (CVR) et les directeurs des grands clients. La réduction du nombre de niveaux hiérarchiques avait été souhaitée par la direction de Belin afin d'améliorer la communication et la réactivité au sein de la force de vente.

Le processus de rapprochement et l'analyse des structures des forces de vente ont permis de remettre en cause certains fonctionnements au sein de Belin, en particulier celui des directeurs de zone. Au sein de Belin, les missions des directeurs de zone demeuraient en effet, dans la pratique, assez floues dans la mesure où ces postes n'étaient ni vraiment opérationnels ni véritablement centraux dans la prise de décision. Les directeurs de zone de Belin consacraient un tiers de leur temps aux équipes, un autre tiers au trade marketing et au merchandising et le dernier tiers en centrale mais cette transversalité ne se traduisait pas très efficacement dans la pratique. Par exemple, l'animation du merchandising et du trade marketing était souvent délaissée et les vendeurs considéraient les directeurs de zones comme trop éloignés du terrain pour pouvoir les soutenir véritablement. Au contraire, le poste correspondant chez L'Alsacienne était plus opérationnel et plus proche des clients. C'est pourquoi, la fusion, a donné lieu à un remplacement des directeurs de zone et à une redéfinition de leurs fonctions et de leurs missions.

Cependant, au delà de ces modifications, la structure de la force de vente et le nombre de niveaux ont été conservés tels qu'ils existaient chez Belin. Selon le directeur général, cette structure permettait mieux d'atteindre les objectifs fixés à la nouvelle entité de maintien des volumes. En revanche, pour les commerciaux de L'Alsacienne et en particulier pour son directeur commercial, destiné à prendre la direction de la force commerciale au sein de la nouvelle entité, un niveau hiérarchique supplémentaire était nécessaire pour ne pas trop alourdir la charge de travail des vendeurs. Cette opposition entre le directeur général de Belin et le directeur commercial de L'Alsacienne constituait assurément le germe d'éventuels dysfonctionnements ou de remaniements de l'organisation commerciale. Elle

traduisait en tout cas une différence dans la conception du travail des vendeurs : comme nous le verrons, les vendeurs de Belin étaient plus autonomes et avaient moins de tableaux d'activité à remplir tandis que ceux de L'Alsacienne, surchargés de tableaux d'analyse et de comptes-rendus d'activité craignaient de ne plus avoir assez de temps en cas de suppression d'un niveau hiérarchique. Il faut aussi noter le paradoxe : la structure de la force de vente demeurait celle de Belin mais, comme nous allons le voir par la suite, avec un fonctionnement profondément remanié puisque le management et l'esprit issus de L'Alsacienne y devenaient prédominants.

Si la structure de la force de vente de la nouvelle entité n'a pas été modifiée, le nombre de chefs de secteur a été gonflé puisqu'il est passé de 45 à 62, avec un nombre de clients par vendeur moins important. De même, le nombre des entraîneurs chargés d'animer les formations théoriques et opérationnelles des vendeurs a été doublé. Ce gonflement, qui répondait à l'extension de la gamme, était cependant destiné à n'être que provisoire puisque le nombre de chefs de secteurs devait être ramené finalement à 52.

Ces changements et le départ annoncé d'un certain nombre de vendeurs ont introduit de l'incertitude et déstabilisé la force de vente. La force commerciale de Belin a ressenti comme une menace l'arrivée du directeur commercial de L'Alsacienne à la tête du service dans la nouvelle entité. Cette menace a été ressentie d'autant plus fortement que le directeur commercial de Belin avait quitté l'entreprise très tôt dans le processus de fusion et que le nouveau directeur commercial amenait avec lui une image de management par le contrôle et par la peur. Les commerciaux de L'Alsacienne étaient, quant à eux, rassurés de voir maintenu le directeur commercial de L'Alsacienne mais espéraient aussi que le rapprochement avec Belin serait l'occasion d'une éclaircie et d'un allègement des contrôles. Il faut aussi noter que les vendeurs, devant s'acquitter de leurs tâches opérationnelles quotidiennes et éloignés du Siège, n'ont pas toujours été suffisamment informés sur le processus de fusion, ce qui a pu accroître leur inquiétude. Au niveau du Siège, la préparation de la fusion a en revanche été bien suivie mais vécue comme un accroissement de la charge de travail et un moindre suivi des actions opérationnelles, ce qui ne pouvait qu'accroître, par contrecoup, le sentiment d'abandon chez certains vendeurs.

Par ailleurs, existaient aussi des différences dans l'organisation commerciale au Siège. Ainsi, il existait chez Belin une cellule Développement des Ventes qui était chargée, grâce

à ses entraîneurs et hors de la structure hiérarchique, de la formation et de l'amélioration des vendeurs alors que cette tâche était assurée chez L'Alsacienne par les supérieurs hiérarchiques. L'existence d'une cellule assumant la formation permettait d'ailleurs de justifier aux yeux de Belin, la réduction du nombre de niveaux hiérarchiques.

La structure de la nouvelle entité a gardé la cellule de développement des ventes qui constituait comme une épine Belin dans une organisation commerciale très "alsacianisée". Une réorganisation du service commercial à la fin de 1994 allait d'ailleurs faire disparaître cette cellule.

Une autre différence résidait dans l'existence chez l'Alsacienne de cellules spécifiques consacrées au trade marketing et au merchandising tandis que ces fonctions étaient théoriquement animées par les directeurs de zones de Belin. Nous analyserons cela de plus près en étudiant les chantiers consacrés au trade marketing et au merchandising.

1.1.3) des différences dans la fixation des objectifs

Chez Belin, les objectifs étaient fixés en francs et visaient l'accroissement du chiffre d'affaires global de la société mais surtout de sa rentabilité. Au contraire, chez L'Alsacienne, les objectifs étaient fixés en volumes (nombre de paquets). Cela exprimait une différence forte entre Belin, société recherchant la marge et la rentabilité et L'Alsacienne cherchant d'abord à accroître ses volumes et son chiffre d'affaires, même au détriment de sa rentabilité.

C'est pourquoi, la force de vente de Belin pouvait être qualifiée, par une société de conseil spécialisée dans l'analyse du fonctionnement des forces commerciales, de "gestionnaire", s'appuyant, sur la bonne image des produits et la forte part de marché de Belin tandis que celle de L'Alsacienne pouvait être qualifiée de "commerciale" en raison de sa réactivité et de ses objectifs.

1.1.4) des différences dans les relations entre le Siège et les vendeurs

Comme nous le verrons en étudiant le travail des chantiers consacrés à l'administration commerciale et à la formation, tout chez L'Alsacienne était organisé afin de satisfaire les demandes de la force de vente mais aussi afin de mieux la contrôler. En revanche chez, Belin, les vendeurs disposaient de plus d'autonomie mais pouvaient aussi ressentir le Siège comme trop lointain de leur activité quotidienne. Par exemple, les directeurs de zones étaient perçus comme trop éloignés du terrain et des préoccupations des vendeurs.

La force commerciale de Belin semblait en revanche plus autonome selon l'estimation des membres de Belin, laissée à elle-même selon certains membres de L'Alsacienne. Les vendeurs de Belin avaient en tout cas plus de latitude sur le terrain et profitaient d'une plus grande délégation, pouvant par exemple attribuer des remises plus rapidement que chez l'Alsacienne. Les vendeurs de L'Alsacienne ne pouvaient pratiquement pas prendre d'initiative sans avoir l'aval du directeur commercial ou du responsable des centrales. Toute action remontait à la direction y compris les décisions de remise pour l'anniversaire d'un magasin d'un montant peu élevé. Là où les chefs de région de Belin disposaient d'un budget régional qu'ils optimisaient au niveau des différents magasins, les chefs de région de L'Alsacienne devaient donc recevoir l'autorisation du Siège pour la moindre initiative.

1.1.5) des différences dans les profils des forces de vente

La force de vente de Belin était en moyenne plus âgée, avec plus d'ancienneté au sein de l'entreprise que celle de L'Alsacienne. Elle a été définie par la plupart des personnes interviewées comme ayant plus d'expérience et s'appuyant sur de "*vieux routards*" qui ne suivaient pas nécessairement les procédures à la lettre. Celle de L'Alsacienne est apparue comme plus jeune, un peu moins diplômée et moins expérimentée. Elle avait une démarche plus analytique en raison du nombre de procédures à suivre.

Les perceptions réciproques des forces de vente reflétaient ces différences. Les vendeurs de l'Alsacienne percevaient ceux de Belin comme moins pugnaces, "*plus cool*" dans leur activité et expliquaient cette attitude à la fois par le mode de management de la force de vente et par la force de la marque. Ceux de Belin percevaient les vendeurs de L'Alsacienne comme toujours sur la brèche, "*stressés*" et étouffés par des contraintes administratives ou d'innombrables contrôles.

1.1.6) des différences dans les relations entre le service commercial et le marketing.

Comme nous le verrons en analysant la fonction marketing, les relations entre les deux services étaient bien plus étroites et coopératives chez Belin que chez l'Alsacienne où les services étaient en concurrence et où le marketing luttait pour sa reconnaissance institutionnelle et opérationnelle. En revanche, chez Belin, les réunions inter-services étaient nombreuses et la cellule de Développement des ventes avait constitué des binômes (chef de région/chef de produit) et (chef de Groupe/directeur de zone) qui facilitaient le transfert d'informations et la cohérence des actions. L'organisation de cette interface entre

le marketing et les vendeurs servait aussi lors des lancements de produits : les argumentaires, le plan de montée en distribution, les démonstrations aux chefs de secteurs étaient préparés en commun.

Dix chantiers ont été organisés, qui s'articulaient autour de trois grands thèmes.

- la politique commerciale et la négociation, le développement du trade marketing et du merchandising, la politique à adopter en matières de marques de distributeurs.
- l'administration commerciale des ventes, avec la gestion des commandes et la prévision des ventes.
- les outils, la motivation et la formation de la force de vente.

Nous allons les présenter ici.

1.2) Le chantier "administration commerciale (ADMC)

La mission de ce chantier était de définir l'organisation et les modes de fonctionnement de l'administration commerciale de la future entité. Il fallait aussi déterminer les états statistiques qui seraient utilisés par le service commercial.

Ce chantier était composé de 7 membres, 4 originaires de Belin, 3 de L'Alsacienne. Ces personnes travaillaient dans leur service à l'établissement des procédures de l'ADMC, la tenue des statistiques commerciales et des fichiers commerciaux, à la gestion informatique du service. Une personne du service commercial, une autre du marketing et une autre de la comptabilité étaient régulièrement consultées. Un consultant a épisodiquement assisté le chantier. Le responsable de chantier était le responsable de l'ADMC de Belin, ce qui a pu influencer sur le travail de l'équipe et qui n'a sans doute pas été sans conséquences sur les conclusions finales.

1.2.1) le travail du chantier

Le groupe a analysé les organisations de Belin et de L'Alsacienne, les systèmes informatiques et les différentes bases statistiques. Les participants ont présenté leurs pratiques de travail, les procédures utilisées et les ont comparées.

On pourrait imaginer que pour un service comme l'administration commerciale, recourant à des pratiques standardisées et s'appuyant essentiellement sur des outils informatiques, les

différences entre L'Alsacienne et Belin étaient mineures et, de toutes façons, faciles à surmonter. Or, ces différences, manifestées d'abord dans des aspects aussi anodins que les formats des tableaux, ont révélé aux membres du chantier des écarts plus profonds, à la fois, dans la conception du rôle de l'ADMC et dans le management du service.

1.2.2) les différences

- des différences techniques

Le travail des chantiers a permis de dégager la plus grande informatisation de l'administration commerciale de Belin (par exemple, les litiges étaient encore gérés à la main chez L'Alsacienne). De plus, les outils informatiques utilisés chez Belin étaient interfacés avec le logiciel utilisé par le service marketing, ce qui n'était pas le cas pour L'Alsacienne où les ressaisies de données étaient nombreuses. Enfin, il existait une seule base de données, homogène chez Belin tandis que L'Alsacienne en utilisait de multiples, pas toujours compatibles.

Ces différences techniques ont constitué un réel objet d'apprentissage pour les personnes issues de L'Alsacienne, qui ont dû apprendre à se servir de systèmes informatiques plus puissants, à effectuer des "querries" et à gérer des bases de données complexes. Ce travail est facilement formalisable : des livres de procédures, des manuels suffisent pour connaître les opérations à effectuer. Cependant, comme nous le verrons plus tard, cet apprentissage a requis plus que la simple application de procédures écrites : il fallait, en effet, savoir quand utiliser telle ou telle technique pour répondre à quel type de demande. Il fallait aussi savoir où se trouvait l'information, c'est-à-dire maîtriser des centaines de fichiers. Et cette connaissance là ne pouvait facilement être formalisée, elle faisait appel à l'expérience, au tâtonnement, à la répétition et reposait sur des contacts fréquents avec les personnes détenant l'information. L'apprentissage passait donc non seulement par la pratique mais aussi par un processus de socialisation que nous analyserons plus bas.

- des différences dans l'organisation du travail et le management

Le travail du chantier a mis en évidence une moindre spécialisation du travail chez L'Alsacienne où la polyvalence était valorisée ("*tout le monde doit savoir tout faire*"). Cette conception s'expliquait sans doute essentiellement par la taille du service qui interdisait une trop grande spécialisation des tâches. En revanche, en raison de ressources financières et organisationnelles plus importantes, Belin avait développé dans ce service

une culture de spécialistes, "d'experts" pour chaque tâche, pour chaque segment d'activité : une personne était en charge des approvisionnements, une autre chargée des commandes, une autre des litiges. Cela pouvait s'expliquer là aussi par la taille d'un service plus étoffé que chez L'Alsacienne, mais aussi par des conceptions managériales différentes. Chez Belin, les pratiques étaient plus formalisées et assurées par des spécialistes, la seule personne réellement polyvalente étant finalement le responsable du service. Cette spécialisation allait de pair avec une certaine autonomie du "spécialiste" et un contrôle essentiellement effectué *a posteriori*. En revanche, L'Alsacienne recourait à un fonctionnement plus procédurier, contrôlant chaque opération, ce qui limitait l'autonomie et l'initiative des employés. Ces différences de management ne se ressentaient pas de manière nette au niveau des performances de chaque service, Belin affichant même un nombre de litiges moins important.

Belin développait donc une culture de la compétence et de la spécialisation tandis que L'Alsacienne privilégiait une polyvalence qui avait pour désavantage de n'être pas toujours très efficace. Dès qu'un problème informatique un peu complexe surgissait, les employés de l'ADMC de L'Alsacienne apparaissaient démunis et devaient en appeler au service informatique. Belin avait, en revanche, développé au sein de son ADCM un pôle informatique interne qui lui permettait de traiter des problèmes sortant de l'ordinaire. Ce différentiel de compétences s'est exprimé par la suite lorsque le directeur commercial de la nouvelle entité a demandé une multitude de tableaux, intégrant de nouvelles bases de données ou croisant des tableaux déjà existants, tâches que les employés de L'Alsacienne ont eu du mal à réaliser.

- des différences dans la conception du rôle de l'ADMC

Les missions des administrations commerciales de Belin et de L'Alsacienne étaient semblables et les différences semblaient seulement résider dans le format des tableaux, dans les outils informatiques utilisés ou dans l'organisation du travail. Par exemple, les tableaux élaborés par l'ADMC de L'Alsacienne rassemblaient une multitude de d'informations, dont, au demeurant, les employés ne comprenaient pas toujours l'utilité. Ils intégraient un plus grand nombre de paramètres et de détails (clients, sous-clients, produits, sous-produits, CAB, CAN) que les tableaux de Belin. Les employés de Belin ont d'ailleurs exprimé pendant le chantier leur incompréhension devant un tel niveau de détail ("*Pourquoi ces détails ? A quoi peut servir cette colonne ? N'est-ce pas là de l'information*

pour de l'information, une attention exagérée au cas particulier, sans que son utilité soit manifeste ?"). Questions auxquelles les employés de L'Alsacienne ont répondu en évoquant les exigences du directeur commercial, soucieux de mettre à disposition de sa force de vente une grande quantité d'informations mais aussi de faire remonter du terrain le plus de données possibles. Les différences se sont donc révélées être plus que de simples différences quantitatives : elles exprimaient une conception différente du rôle de l'ADMC ainsi que du travail de la force de vente. Nous verrons que ce souci du détail, de l'information s'est aussi manifesté dans les chantiers consacrés au travail des vendeurs.

De façon générale, l'ADMC de Belin se définissait comme un prestataire de services chargé de gérer les commandes tandis que celle de L'Alsacienne se comprenait comme assistant et contrôlant la force de vente.

- des différences dans le vocabulaire

Comme nous l'avons déjà suggéré, *a priori*, le travail du chantier ADMC relevait d'un simple ajustement technique, d'un reformatage de tableaux. Mais cela s'est révélé plus complexe que prévu car, là encore, les outils, les tableaux étaient porteurs de conceptions différentes et les mêmes mots désignaient pour chaque société des réalités différentes. Le chantier devait ainsi ajuster les hiérarchies respectives de chaque société (hiérarchie clients, hiérarchie produits). Techniquement, cette tâche était simple mais le travail de rationalisation a rencontré des difficultés insoupçonnées : la hiérarchie "produits" a été difficile à établir parce que les sociétés n'avaient pas les mêmes gammes et les avaient segmentées différemment. Certains produits apparaissaient comme des références à part entière chez L'Alsacienne alors qu'ils étaient compris chez Belin comme de simples déclinaisons. Les hiérarchies "produits" ne comportaient donc pas le même nombre de niveaux et la construction de la nouvelle hiérarchie "produits" exigea un travail étroit avec la direction marketing. Elle ne fut finalement établie que tardivement, à la veille du lancement de la nouvelle entité, en novembre 1994, se traduisant par la suppression de certains niveaux de hiérarchie existant chez L'Alsacienne, ce qui se comprend aisément puisque la gamme de la nouvelle entité était plus large.

Quant aux clients, c'est-à-dire la Grande Distribution, ils étaient évidemment les mêmes pour les deux sociétés, mais les segmentations entre Belin et L'Alsacienne étaient là encore différentes : par exemple, celle de Belin, ne tenait pas compte du détail des sous-centrales tandis que L'Alsacienne avait un niveau de précision beaucoup plus important. Ces

différences renvoyaient à deux logiques : une logique de suivi de référencement par enseigne et par magasin et une logique de suivi de la facturation où seuls les points de facturation étaient identifiés. L'établissement de la hiérarchie "clients" de la nouvelle entité a donc nécessité un travail étroit entre les membres du chantier, le directeur commercial et le directeur marketing.

Le vocabulaire, lui aussi, a dû être harmonisé : les deux sociétés n'entendaient pas de la même façon, la notion de "produits piliers", la distinction entre produits standards et produits promotionnels n'était pas la même dans les deux sociétés. Ces différences ne sont d'ailleurs pas apparues immédiatement mais à la suite de malentendus attribués d'abord à des comportements de mauvaise foi, avant d'être ensuite expliqués par ces différences sémantiques. La signification de certains termes a donc dû être redéfinie ou même simplement définie : ainsi, il existait des produits fabriqués en lots mais dont on ne savait s'ils étaient compris comme des promotions ou des produits standards. Une famille de "lots hétérogènes" a ainsi été créée pour intégrer les produits promotionnels de L'Alsacienne. Il a donc fallu légiférer, créer de nouvelles règles.

1.2.3) les recommandations :

Le chantier a décidé que l'ADMC, au sein de la nouvelle entité, jouerait le rôle d'un prestataire de services pour les différents centres opérationnels : Marques de Distributeurs, Direction commerciale, directeurs de zones, directeurs des grands clients, Développement des ventes, Trade Marketing..... L'ADMC se définissait donc comme une fonction de support peu impliquée dans l'opérationnel, comme un centre d'expertise réalisant des analyses pour les services commerciaux et produisant des tableaux pour la direction commerciale. Cette conception de la fonction ADMC était celle existant déjà chez Belin et plus particulièrement celle du responsable de l'ADMC dont l'influence dans le travail du chantier a été déterminante. Notons, par anticipation, que cette conception s'est heurtée par la suite à celle du directeur commercial qui souhaitait une ADMC plus opérationnelle et que cette divergence a nui à la mise en œuvre des recommandations du chantier.

En termes d'organisation, le chantier a aussi choisi de garder la plupart des outils et la structure existant déjà chez Belin. L'ADMC avait pour rôle de gérer, à l'aide de logiciels commerciaux, les fichiers clients, les commandes, les factures, les approvisionnements des dépôts, les livraisons, les suivis budgétaires, les ristournes de fin d'année. Les 17 personnes de la nouvelle ADMC (dont 6 seraient originaires de L'Alsacienne) seraient réparties entre

ces différents postes. La division des tâches était donc assez forte, l'idée étant de disposer de spécialistes pour chaque tâche. Si l'ADMC de la nouvelle entité reflétait beaucoup celle de Belin, les procédures et les tableaux de suivi portaient, en revanche, la marque de L'Alsacienne, avec un nombre d'informations beaucoup plus important, que ce soit sur les clients, les promotions ou le merchandising. Les états, les statistiques, les historiques furent en effet enrichis et détaillés : par exemple, des historiques furent créés par enseigne, par client, par produit, avec le rapport entre les promotions et les produits standards afin d'aider les commerciaux à mieux déterminer leurs objectifs.

Par ailleurs, lors de sa réflexion, le chantier a fait preuve de créativité et a émis l'hypothèse d'une réorganisation complète du service qui se construirait autour de spécialistes "clients", gérant toute la chaîne de commandes par enseigne plutôt qu'autour de spécialistes des différents stades de la gestion des commandes. Ce projet novateur sera effectivement approfondi dans les mois suivant le démarrage de la nouvelle entité.

Le travail de cette équipe montre qu'un chantier apparemment technique peut soulever des problèmes insoupçonnés. Là où il s'agissait simplement de formater des tableaux de suivi de l'activité commerciale, il est apparu que cette tâche renvoyait à toute une conception de l'activité de la force de vente, de la quantité d'information qui lui était nécessaire et du rôle de l'ADMC auprès des vendeurs. Et cette conception, ce n'était pas le seul chantier ADMC qui pouvait en décider. De même, l'établissement d'une hiérarchie "produits" ou "clients" engageait la conception et le fonctionnement des services commercial et marketing.

Par ailleurs, ce chantier a montré qu'un simple ajustement pouvait être en réalité complexe en raison des différences de vocabulaire. Là où l'apprentissage était *a priori* faible et focalisé sur des points techniques, il y a eu en réalité des échanges et des discussions plus fournis.

De plus, comme nous le verrons en étudiant la phase de mise en œuvre, le chantier ADMC a aussi permis de mettre en évidence les contradictions entre les recommandations du chantier et la conception du directeur commercial. Ces divergences ont eu effet nuisible à la mise en œuvre des recommandations du chantier et ont conduit à l'annulation d'une grande partie des décisions prises.

1.3) Le chantier Marques de Distributeurs et Premiers Prix.

La mission de ce chantier était de définir la politique à mettre en œuvre au sein de la nouvelle entité en matière de Marques de Distributeurs et de Premiers Prix : quels axes de développement privilégier dans ce domaine, pour quels clients fabriquer ce type de produits, quels produits fabriquer, à quel prix et pour quelle rentabilité ? Ces questions n'étaient d'ailleurs pas formulées précisément au début du chantier. Elles se sont précisées au cours des réflexions et des interactions au sein de l'équipe.

Ce chantier était composé de quatre personnes, celles qui étaient responsables de cette activité chez Belin et à L'Alsacienne. Ce nombre limité qui s'explique par la petite taille des cellules consacrées aux marques de Distributeurs et au Premiers Prix. Le chantier a par ailleurs consulté des représentants de la production ainsi que des commerciaux, tant chez Belin que chez L'Alsacienne, afin de mieux analyser la demande et la faisabilité des produits. Le responsable de chantier était le responsable de l'activité Marques de Distributeurs chez L'Alsacienne. Cela peut s'expliquer par la plus grande expérience acquise par L'Alsacienne dans ce domaine.

Comme nous l'avons vu plus haut ce chantier était considéré par le comité de pilotage de la fusion comme important pour la nouvelle entité dans la mesure où l'essor des Marques de Distributeurs était fort et pouvait aider la nouvelle entité à préserver ses volumes.

1.3.1) le travail du chantier

Les membres du chantier ont dressé un portrait de la situation du marché puis présenté l'historique de chaque société et les politiques suivies en matière de Marques de Distributeurs et de Premiers Prix.

- un environnement favorable

L'environnement était favorable au développement des Marques de Distributeurs et des Premiers Prix qui progressaient dans tous les segments au détriment des marques nationales. La croissance des MDD était forte dans les biscuits pâtisseries, les crackers et les extrudés, ce qui se comprenait en raison de leur plus grande valeur ajoutée tandis que les Premiers Prix se développaient surtout dans les goûters et les biscuits secs. Parallèlement à cet accroissement de la demande, la branche Biscuits de BSN encourageait le développement des marques de Distributeurs tout en fixant des règles visant à préserver

l'avantage technologique et recommandant l'éloignement maximum du produit par rapport à celui vendu sous marque Belin ou L'Alsacienne.

1.3.2) les différences

- des approches différentes chez L'Alsacienne et Belin

- L'Alsacienne : la nécessité de se développer dans cette activité avait été très tôt comprise par L'Alsacienne qui avait pu s'appuyer sur une de ses filiales, La Normande. Celle-ci fabriquait des assortiments sucrés et des produits basiques comme des galettes ou des biscuits grillés. Cette filiale qui périlait avait été fermée en 1991 : les assortiments étaient alors passés sous le contrôle de Belin tandis que la fabrication de produits basiques offrait l'occasion à L'Alsacienne de se développer de manière conséquente dans les Marques de Distributeurs. Auparavant, elle ne fabriquait que Palmier, Langue de Chat et Madeleinette pour une seule enseigne.

L'essor véritable de L'Alsacienne dans les Marques de Distributeurs datait donc de 1991. Le groupe BSN avait déjà entamé une réflexion sur ce thème et la société en avait profité. Le développement de L'Alsacienne dans ce domaine avait été rapide, tant en termes de clients que de produits fabriqués. L'Alsacienne avait même joué un rôle de précurseur puisque ni Lu ni Belin ne s'étaient lancés dans cette activité. Les concurrents comme Bahlsen ou Delacre étaient eux-aussi absents du marché. L'activité de fabrication de biscuits pour les enseignes était alors essentiellement assurée par des faiseurs extérieurs comme Poult et Bouvard. A l'époque, les produits salés n'étaient pas concernés.

L'objectif de L'Alsacienne était de redorer son blason auprès des distributeurs, de conforter les volumes et d'éviter d'éventuelles sous-capacités mais aussi de contribuer aux résultats de la société dans la mesure où l'activité réalisait des profits. Les conditions de développement étaient par ailleurs très claires : utiliser l'outil industriel existant et vendre avec profit. Des investissements industriels spécifiquement dédiés aux Marques de distributeurs étaient exclus.

La Grande Distribution s'était montrée plutôt bienveillante à l'égard de L'Alsacienne dans la mesure où la position de l'entreprise était assez faible. Entre 1991 et 1993, les volumes de L'Alsacienne dans les Marques de Distributeurs avaient donc considérablement augmenté (+ 8,5 millions de paquets) pour atteindre un volume de 13 millions de paquets et un chiffre d'affaire de 38 millions de FF. La structure s'était donc étoffée au sein de

L'Alsacienne, avec la création d'une cellule spécifique de 4 personnes, qui avait son propre budget et ses résultats propres.

Belin : l'intérêt de Belin pour cette activité avait été plus tardif et moins net : il n'existait pas de structure spécifique et l'activité était intégrée dans la structure commerciale, sous la direction du directeur Grands Clients. Ce n'est qu'en 1993 qu'une personne fut spécialement affectée aux Marques de Distributeurs mais toujours rattachée à la direction commerciale. Belin s'était en revanche investi plus fortement dans cette activité à partir de 1993, ce qui correspondait au ralentissement de la consommation et aux moins bonnes performances de la société. Belin avait ainsi augmenté ses volumes pour passer de 1,7 million de paquets à 5 millions de paquets. En revanche, Belin ne s'était jamais tourné vers les Premiers Prix, si ce n'est dans les biscuits secs produits avec Edition Spéciale. Cela apparaissait en effet contradictoire avec le développement de produits à forte valeur ajoutée. Et Belin aurait du apprendre à dégrader ses produits, ce qui n'était guère dans la culture de l'entreprise.

L'accès de Belin aux Marques de Distributeurs et même aux Premiers Prix était cependant estimé plus facile dans la mesure où des études marketing révélaient que les produits Belin perdaient en qualité aux yeux des consommateurs et pouvaient même être rattrapés par certaines marques de distributeurs.

Il faut remarquer que les analyses réalisées par le chantier ont toujours été effectuées avec pour référence la politique de Lu, qui, bien que parti tardivement dans les Marques de Distributeurs, profitait de l'attraction de ses produits et de volumes très importants (déjà 20 millions de paquets) et constituait là comme ailleurs, à la fois une référence, un modèle et un concurrent.

Les analyses du chantier ont été fructueuses dans la mesure où elles ont permis de mieux comprendre la démarche de chaque société en matière de Marques de Distributeurs. L'Alsacienne proposait plus de références et à plusieurs distributeurs tandis que Belin offrait moins de produits et à un nombre très limité d'enseignes. Belin pratiquait une politique très sélective, visant essentiellement à protéger ses technologies et ses produits à forte valeur ajoutée tandis que L'Alsacienne suivait une politique tous azimuts.

- l'analyse des enseignes et des concurrents

Les membres du chantier ont confronté leurs connaissances sur les démarches des enseignes de distribution et sur les politiques suivies par les concurrents. Il s'est avéré que les deux cellules possédaient une bonne connaissance du marché, des clients et des concurrents. Cet échange n'a donc pas fait apparaître un fort différentiel entre les deux sociétés mais a permis aux membres du chantier d'être confortés dans leurs analyses.

La symbiose s'est réalisée facilement au sein du chantier dont le travail a constitué un processus d'auto-légitimation permettant par la suite de renforcer le rôle de la cellule Marques Distributeurs et Premiers Prix au sein de la nouvelle entité. Ce processus de légitimation organisationnelle était bien sûr favorisé par l'état du marché et la politique de la Branche Biscuits de BSN en matière de Marques de Distributeurs.

La confrontation des connaissances a par ailleurs donné lieu à une formalisation qui n'avait jamais été effectuée auparavant. Par exemple, le chantier a explicité et formalisé les attentes des enseignes en matière de Marques de Distributeurs et Premiers Prix et a établi une typologie. Les principales enseignes développant leur propre marque étaient Monoprix, Casino, Auchan et Carrefour mais avec des attitudes différentes et pas toujours cohérentes. Des analyses de la politique de chaque client ont donc été menées, détaillant le nombres de références par clients, les attentes des clients et les concurrents de chaque produit.

Les principaux concurrents de la nouvelle entité ont aussi été identifiés, en l'occurrence Poul/Dryon, St Georges/Coathalem, Griesson et Baie du Mont Saint Michel pour les biscuits sucrés et Sixti, Verkade et De Kroes pour les biscuits salés.

- une analyse du fonctionnement des cellules MDD

Le travail de comparaison effectué par le chantier a bien mis en évidence que la démarche de Belin était très organisée et très orientée sur la sauvegarde des marges tandis que L'Alsacienne était plus attentive aux volumes. Au delà de l'analyse, il fallait aussi aborder la question du fonctionnement de la cellule MDD.

Le chantier s'est donc livré à un travail interne en comparant le fonctionnement de chacune des cellules. La gestion de l'activité différait peu entre les deux sociétés mais, comme nous l'avons déjà signalé, Belin ne possédait pas de service spécifique dédié aux Marques de Distributeurs. Le chantier s'est d'ailleurs efforcé d'évaluer les coûts administratifs de chacune des cellules.

Les méthodes de calcul des coûts et de prix de revient ont été comparées. Les procédures administratives (codification des clients, commandes, facturation, comptabilité, statistiques, prévisions des ventes...) ont été détaillées. Elles différaient peu mais des améliorations ont été proposées par le chantier. Les systèmes logistiques différaient en revanche un peu plus dans la mesure où la part de LDU (livraison directe à partir de l'usine) était importante chez Belin et inexistante chez L'Alsacienne.

Afin d'améliorer l'insertion organisationnelle de la cellule au sein de la nouvelle entité, ont aussi été analysées les relations de chaque cellule avec le reste de la société. Les principales questions à résoudre concernaient les interlocuteurs principaux (usines, direction commerciale, service Marketing, contrôle de gestion) et les rapports avec les vendeurs qui pouvaient ressentir la montée en puissance des Marques de Distributeurs et des Premiers Prix comme une concurrence interne.

1.3.3) les recommandations

Celles-ci étaient d'abord de nature stratégique. Le chantier a ainsi recommandé de développer la production pour les Marques de Distributeurs afin de ne pas laisser la place aux concurrents et même d'avoir une position plus offensive vis-à-vis de concurrents traditionnels comme Poul. Les estimations pour 1994 étaient de réaliser un chiffre d'affaires de 5 % du chiffre d'affaires de la nouvelle entité et de 10 % du volume total.

Le chantier a par ailleurs souligné que les Marques de Distributeurs permettaient d'entamer un dialogue nouveau avec les distributeurs et de développer un partenariat fidélisant les clients par des contrats de longue durée. Les distributeurs pouvaient en effet véhiculer l'image de l'enseigne et s'assurer des marges confortables sur des produits offrant un bon rapport qualité/prix (les prix étant inférieurs d'environ 20% à ceux des produits à marque de fabricants pour une bonne qualité). Les Marques de Distributeurs permettaient par ailleurs aux fabricants d'augmenter les parts de marché, les résultats et d'amortir les lignes de production. Le chantier a rappelé que les Premiers Prix offraient en revanche moins d'avantages. Les possibilités de partenariat avec les distributeurs y étaient plus faibles en raison des remises en question permanentes des contrats.

Les recommandations s'organisaient autour d'un certain nombre d'analyses et de règles proposées par le chantier. Seul un produit leader était en mesure d'intéresser la Grande Distribution. La difficulté était donc de satisfaire ces attentes tout en préservant le produit

de la marque du fabricant et en lui évitant d'être copié. La formulation de ces dilemmes et les propositions du chantier à la direction générale ont permis de mieux préciser la démarche à adopter. Elle différencierait selon les produits : des produits banalisés et facilement copiables, basiques comme Petit Beurre, Palmito ou arrivés à maturité comme Pepito seraient proposés aux enseignes sans dégradation ni baisse de qualité afin de faire barrage aux concurrents. Des produits à plus forte valeur ajoutée comme Kango ou les Crackers seraient proposés avec des formules légèrement dégradées, suffisamment pour laisser un avantage aux biscuits de la marque, pas trop pour satisfaire les distributeurs. En revanche, certains produits seraient exclus : ainsi, si l'environnement industriel (surcapacité) permettait de proposer des Chipsters en Marques de Distributeur, il fut décidé lors du comité de fusion, c'est-à-dire en accord avec la direction générale, de s'abstenir afin de garder à Belin un "plus produit" et une offre spécifique. Cette décision sur les Chipsters montre, mais nous y reviendrons plus tard, comment les chantiers ont aidé à formuler certains problèmes aux conséquences stratégiques. C'est aussi dans l'établissement de ces règles que les différences dans les représentations sont apparues, les membres de L'Alsacienne n'intégrant pas la notion de protection d'un produit alors que ceux de Belin s'y montraient très sensibles.

Le développement de produits Belin et ex-Alsacienne sous Marques de Distributeurs était donc appelé à dépendre de la position du produit sur le marché et de sa maturité. Les volumes commandés devaient par ailleurs être importants, les investissements industriels faibles voire nuls et les clients considérés comme stratégiques. Enfin, la marge brute devait être équivalente à celle de la marque nationale.

Pour les Premiers prix, la recommandation était de pénétrer sur ce marché seulement au coup par coup, sur quelques produits et quelques distributeurs soigneusement sélectionnés. La croissance des produits en Premier Prix n'était pas plus forte que celle des Marques de Distributeurs et Belin ne savait pas encore fabriquer des produits à un coût vraiment inférieur, permettant de préserver le taux de marge.

Lorsque nous avons assisté à la présentation des recommandations du chantier, nous avons nettement perçu que la production pour la grande distribution n'était pas encore fortement inscrite dans la culture de Belin. Le directeur général de Belin et futur directeur général de la future entité a ainsi souligné les dangers à trop produire pour les enseignes. Il nous est donc apparu que le développement dans les Marques de Distributeurs se faisait par défaut :

Belin ne pouvait faire autrement et si Belin s'abstenait un concurrent le ferait à sa place et la marque perdrait de toute façon des parts de marché. Le directeur général a par ailleurs insisté sur la nécessité de préserver les produits salés et de réduire tant que possible l'offre aux enseignes dans ce domaine. Le responsable du chantier, conforté par les personnes du service marketing présentes, a alors bien précisé que le développement des Marques de Distributeurs était condamné à atteindre un plafond (cependant situé à 30 % du des volumes !). Les enseignes ne pouvaient en effet gérer trop de références en marques de Distributeurs et une part importante des consommateurs se refuserait toujours à acheter des Marques de Distributeurs au nom de la qualité, de la marque et de la spécificité des produits.

Concrètement, la structure de la nouvelle entité serait analogue à celle de L'Alsacienne, c'est-à-dire une entité autonome de quatre personnes, qui aurait ses propres résultats. Les liens avec le service marketing seraient renforcés afin d'éviter toute cannibalisation de la marque nationale tout en offrant une bonne image du produit. Le chantier a aussi évoqué les relations ambiguës avec les vendeurs qui percevaient les Marques de Distributeurs comme des concurrents faisant baisser les ventes de leurs propres produits. Cependant, les solutions permettant de mieux motiver les vendeurs n'ont pas été définies.

Le travail de ce chantier a donc montré moins un apprentissage intra-chantiers, les employés de Belin et de L'Alsacienne étant clairement sur la même longueur d'onde, qu'un apprentissage entre le chantier et le reste de l'entreprise. Ce processus s'est manifesté dans le dialogue entre le responsable de chantier et le directeur général, lors de la présentation des recommandations. Clairement, le développement des produits à Marques de Distributeurs n'était pas complètement intégré dans la culture de Belin et nous pourrions dire que le travail du chantier a permis au directeur général de mieux saisir certains enjeux, de se construire une doctrine d'action et de formuler sa stratégie. Les propositions-recommandations du chantier ont donc constitué, en quelque sorte, un outil d'aide à la décision.

Si l'apprentissage intra-chantier s'est révélé de faible ampleur, en revanche, Belin a donc sans doute beaucoup appris du développement de la cellule de Marques de Distributeurs.

Cette sensibilisation s'inscrivait dans l'opposition entre une société qui raisonnait en volume et qui privilégiait l'action commerciale et une société qui raisonnait en valeur et en rentabilité. La fusion a donc accéléré l'essor de Belin dans les Marques de Distributeurs et cela impliquait une révision des systèmes de représentation du marché. C'est pourquoi, nous pouvons parler ici d'apprentissage stratégique pour Belin.

1.4) Le chantier merchandising

La mission du chantier était de comparer et d'analyser les démarches de chacune des deux sociétés en matière de merchandising puis de définir la stratégie future et l'organisation de la fonction au sein de la nouvelle entité.

Ce chantier était constitué des équipes merchandising de Belin et de L'Alsacienne. Il regroupait quatre à six personnes.

1.4.1) Le travail du chantier et les différences

Le chantier a analysé les attentes de la distribution, le fonctionnement de la fonction merchandising au sein des entreprises, les outils utilisés, les forces et les faiblesses de chacune des cellules, ainsi que les liens entre la fonction merchandising et la force de vente et le marketing.

- des démarches différentes

Le travail de l'équipe a permis de dégager une démarche plus volontariste de la part de L'Alsacienne qui avait créé une cellule spécialement dédiée à la fonction dès 1990 et qui considérait le merchandising comme une compétence stratégique. Cette analyse s'inscrivait bien sûr dans le "paradigme" stratégique de L'Alsacienne visant en premier lieu à accroître les ventes. Les objectifs de la cellule merchandising étaient déterminés précisément et contrôlés, démarche qui, là encore, s'inscrivait bien dans la culture de L'Alsacienne. Ce développement avait d'ailleurs permis à L'Alsacienne d'être récompensée par la presse spécialisée et par l'Institut Français du Merchandising.

En revanche, chez Belin, la fonction était plus diffuse. Chaque Directeur de zone devait développer le merchandising, le promouvoir auprès de la force de vente mais ce n'était qu'une tâche parmi d'autres, si bien, qu'avec la pression opérationnelle, les objectifs merchandising n'étaient pas toujours suivis. Cependant, les vendeurs de Belin étaient

sensibilisés à la fonction : tout vendeur recevait une formation spécifique à son entrée en fonction et devait intégrer une démarche merchandising dans son action quotidienne. Le service du Développement des ventes avait d'ailleurs développé tout un argumentaire merchandising dans le "book de vente" qui regroupait une grande quantité d'informations et qui donnait des moyens pratiques pour présenter les arguments merchandising dans le contact quotidien avec les distributeurs.

- une formalisation des différents types de merchandising

En analysant les démarches adoptées par Belin et L'Alsacienne, le chantier s'est efforcé de formaliser différents types de merchandising.

Les vendeurs de chaque société pratiquaient ce que le chantier a appelé un "merchandising quotidien", consistant à étudier le rapport entre la place en rayon, le prix et les ventes. Cela faisait partie de la mission quotidienne du vendeur de bien connaître le client et le point de vente afin d'améliorer la revente. Mais, au delà de ce travail quotidien, le chantier a mis en évidence, au delà des simples différences structurelles et de répartition de fonction dans l'organigramme, l'existence de deux conceptions différentes du merchandising chez Belin et L'Alsacienne.

Belin privilégiait, ce que le chantier a dénommé un "merchandising de gestion" consistant à analyser le linéaire en fonction des résultats du magasin, de ses performances sur tel ou tel produit, de l'état de ses stocks, de ses frais de personnel, de sa part de marché. Ce type de merchandising avait pour objectif de montrer si un magasin sous-exposait ou non tel ou tel produit. Après avoir sondé plusieurs vendeurs, il est apparu que ce merchandising de gestion était lourd, complexe à utiliser, peu opérationnel et finalement peu ou mal utilisé par les vendeurs. Le "merchandising de gestion" n'avait donc jamais été véritablement mis en application, en raison de sa complexité et du nombre de références à intégrer. Beaucoup de vendeurs de chez Belin ne comprenaient d'ailleurs pas bien la finalité d'un tel outil et certains d'entre eux s'étaient créé leur propre outil en simplifiant des indicateurs.

L'Alsacienne avait adopté une démarche jugée à la fois précise, détaillée, plus légère et applicable. Elle fournissait au vendeur un guide d'utilisation pas à pas, avec des plannings de mise en place des produits.

Mais surtout, L'Alsacienne avait développé, ce que le chantier a désigné comme un "merchandising de diagnostic" dont l'objectif était d'analyser l'assortiment et le linéaire en

fonction des données du marché. Cette démarche intégrait des modèles assez complexes se référant au profil des consommateurs, aux changements comportementaux, aux évolutions régionales ainsi qu'à l'assortiment et au linéaire du magasin. Ce merchandising de diagnostic se voulait utile lors d'opérations importantes comme les réimplantations, par exemple. Il consistait à mesurer les linéaires avant et après réimplantation et à quantifier les gains, opération qui avait lieu environ une vingtaine de fois dans l'année. La construction de modèles était cependant encore lourde et exigeait de faire appel à des sociétés extérieures pour recueillir et traiter les données.

1.4.2) les recommandations du chantier

Après avoir mis en évidence les différences dans l'administration de la fonction, dans les approches et entre les outils, le chantier a formalisé ses recommandations et les a présentées lors du comité de pilotage de la mi-juin dans un dossier épais et didactique que le comité de pilotage de la fusion n'a pu que parcourir.

Ces recommandations reprenaient la structure et le fonctionnement en vigueur chez L'Alsacienne. Le responsable du chantier était en effet chargé du merchandising chez L'Alsacienne. Les compétences de L'Alsacienne apparaissaient plus cohérentes, plus circonscrites. Le merchandising se développait dans une cellule qui lui était dédiée et semblait être managé par des spécialistes, ce qui ne semblait pas être le cas chez Belin.

L'objectif des recommandations était de combiner le merchandising de gestion de Belin, mais simplifié et plus opérationnel et le merchandising de diagnostic de L'Alsacienne. La configuration idéale était d'implanter un "merchandising de diagnostic" permettant de mieux définir l'assortiment puis de s'appuyer sur un "merchandising de gestion" maximisant l'assortiment en fonction des résultats.

Le responsable de chantier avait aussi formalisé deux autres types de merchandising qu'il proposait de développer : le "merchandising de séduction" visant à offrir une meilleure information au consommateur par transformation de la configuration structurelle du linéaire, par changement des bandeaux d'étagère, par création d'îlots "pockets", mais aussi par un habillage plus complet du linéaire permettant de mieux segmenter le rayon, de le rendre plus chaleureux. La finalité d'un tel merchandising était de fournir aux distributeurs des meubles complets, démarche pratiquée avec bonheur par Lu. Le "merchandising de communication" renvoyait lui à une dimension moins opérationnelle puisqu'il était tourné vers la presse spécialisée mais était à développer dans la mesure où il permettait une

meilleure visibilité des actions engagées. Le chantier proposait d'associer ces deux merchandising aux démarches existantes et de les développer.

La structure et le fonctionnement de la nouvelle entité Belin reprendraient pour l'essentiel ceux de L'Alsacienne, avec des éléments complémentaires apportés par Belin. Une cellule spécialisée, dirigée par l'ancien responsable merchandising de L'Alsacienne, serait dédiée à la fonction avec un responsable merchandising salé et un autre pour le sucré.

Trois décisions opérationnelles ont aussi été proposées : des objectifs merchandising seraient fixés aux chefs de secteur et les résultats seraient suivis précisément, une batterie d'outils de merchandising serait développée, une formation serait mise en place permettant aux ex-Belin de prendre connaissance des nouvelles méthodes et des nouveaux outils, en particulier du "merchandising de diagnostic". Cela donnerait l'occasion aux ex-Alsacienne de prendre connaissance du marché des produits salés et d'évaluer ainsi les différences avec le merchandising des produits sucrés.

Le chantier a aussi recommandé l'utilisation de terminaux portables pour effectuer les relevés merchandising, afin de gagner du temps et de mieux exploiter les données recueillies. L'adoption de terminaux portables exigeait cependant une importante formation aux supports informatiques.

1.5) Le chantier Formation de la Force de vente.

La mission de ce chantier était de préparer le plan de formation de la force de vente de la nouvelle entité. Cette formation devait s'appliquer à de multiples objets : produits, gammes, clients, outils informatiques, méthodes et techniques de vente, procédures d'évaluation des performances... Pour cela, le chantier s'est attaché à comparer les diverses démarches de formation des vendeurs au sein des deux entreprises puis a retenu les aspects qui lui semblaient les plus efficaces.

Malgré l'aspect très technique de ce dossier, nous avons suivi ce chantier dans la mesure où le terme de formation renvoyait directement à la notion d'apprentissage, d'extension des compétences et des connaissances.

Le chantier était composé de trois membres de l'organisation du développement des ventes de Belin ainsi que de trois commerciaux de L'Alsacienne qui travaillaient au Siège et étudiaient plus particulièrement les aspects de formation.

1.5.1) le travail du chantier et les différences

Après les réunions consacrées à la définition des objectifs et à la fixation des rôles de chacun, le chantier a effectué un bilan des modules de formation existants. Les objectifs de ces formations étaient identiques, mais le chantier a cependant mis en évidence des différences dans l'organisation et dans le contenu de la formation.

- la formation chez Belin

Elle était très étoffée et constituait une véritable école de vente pour les chefs de secteurs. On distinguait d'une part une formation que nous qualifierons de "formelle", se déclinant en de multiples modules proposés aux nouveaux arrivants ainsi qu'aux chefs de secteurs. Belin possédait ainsi toute une série de séquences de formation concernant par exemple le merchandising, la négociation, les techniques de vente. Belin se distinguait par ailleurs de L'Alsacienne par un module très complet présentant la grande distribution, les enseignes, les nombres de magasins, le poids de la marque dans l'enseigne. Belin proposait aussi une formation sur les styles sociaux et les comportements des consommateurs, ce que ne faisait pas L'Alsacienne.

On distinguait d'autre part, une formation sur le terrain dont l'architecture reposait sur une distinction assez "conceptuelle" entre technique et méthode de vente, distinction que nous allons exposer ici. La méthode de vente concernait la préparation de la visite (particularités des clients, détermination des objectifs, construction de l'argumentaire, préparation des échantillons...) tandis que la technique de vente concernait l'impact auprès du client, les techniques d'argumentation et de traitement des objections. Ces deux approches encourageaient le vendeur à étudier réflexivement son comportement et celui du client afin de mieux analyser les visites et d'en corriger les éventuels défauts.

Cette distinction, facile à saisir théoriquement, était plus difficile à réaliser sur le terrain et certains chefs de secteurs ou chefs de région de Belin l'estimaient peu opérationnelle. Les représentants de L'Alsacienne, très tournés vers l'opérationnel, considéraient quant à eux la visite comme un tout et ont émis des doutes sur la portée pratique de cette distinction

La formation sur le terrain était assurée par des "entraîneurs" de la cellule de Développement des Ventes. La tâche des entraîneurs était de s'assurer de la bonne mise en application sur le terrain des formations théoriques. L'entraîneur accompagnait le vendeur et observait son comportement puis assurait un retour sur la visite et cela sans retour

hiérarchique. Le rapport entre le chef de secteur et l'entraîneur était compris comme un dialogue visant à l'apprentissage plutôt que comme une évaluation et la sanction.

- la formation chez L'Alsacienne

Les cycles de formation étaient moins segmentés et moins complets chez l'Alsacienne et leur organisation moins structurée que chez Belin. L'Alsacienne avait regroupé certains thèmes et ne descendait pas autant dans le détail que Belin. La société possédait cependant des modules très étoffés sur le merchandising ou l'analyse des situations pratiques.

La formation sur le terrain des chefs de secteurs était privilégiée. Elle était assurée par les chefs de vente régionaux, mais la relation hiérarchique entre les différents niveaux et la pression des tâches opérationnelles pouvaient réduire l'efficacité de la formation. La qualité de la formation dépendait donc de celle des chefs des ventes et de leur disponibilité.

- la question de la cellule de développement des Ventes

Comme nous l'avons précisé, Belin se distinguait de Belin par l'existence d'une cellule de Développement des Ventes très développée. Cette spécificité a donné lieu au sein du chantier à un débat serré entre les représentants des deux entreprises sur d'éventuels dysfonctionnements. Comme nous l'avons dit, le Développement des Ventes assurait chez Belin la formation des nouveaux arrivants ainsi que le développement des compétences des vendeurs, soit par des cycles de formation, sous forme de séminaires de deux ou trois jours, soit par un accompagnement des entraîneurs sur le terrain.

Le Développement des ventes assurait donc la formation commerciale de l'ensemble de la force de vente, tout en n'ayant pas de relation hiérarchique avec les vendeurs. Cette caractéristique ne présentait pas que des avantages selon les représentants de L'Alsacienne. En effet, s'ils avaient été vendeurs auparavant, les "entraîneurs" n'étaient plus en contact direct avec le client et cela pouvait éventuellement les décrédibiliser. A cela, les représentants de Belin ont répondu que les entraîneurs étaient généralement choisis parmi les chefs de région affichant les meilleures performances.

Par ailleurs, les entraîneurs, travaillant sur plusieurs régions et n'assistant pas aux réunions de travail entre vendeurs, ne pouvaient pas suivre l'évolution des vendeurs aussi étroitement que leur supérieur hiérarchique. Ils ne les connaissaient pas très bien et pouvaient plus difficilement personnaliser leurs conseils. Cependant, les entraîneurs ont bien précisé qu'ils "tournaient assez fréquemment avec les chefs de secteur et que leur

travail était relayé par les chefs de région qui assumaient en continue une fonction "naturelle" de formation.

Cet éloignement relatif expliquait sans doute le contenu détaillé de la formation "formelle" en œuvre chez Belin, certes complet mais de nature trop théorique selon les commerciaux de L'Alsacienne. Le manque de contact direct et fréquent avec le terrain était en quelque sorte compensé par une formation très formelle et des méthodes de ventes très élaborées mais difficiles à appliquer, car trop distantes de la pratique quotidienne. Or, selon les commerciaux de L'Alsacienne, la formation des chefs de secteurs devait être de nature essentiellement "comportementale". Le comportement du vendeur devait être façonné, corrigé quotidiennement si bien que la formation théorique demeurait très élémentaire chez L'Alsacienne. La formation chez L'Alsacienne proposait certes des modules aux nouveaux entrants mais elle se faisait surtout sur le terrain et dans le cadre de relations hiérarchiques. On peut évidemment expliquer cette différence de pratiques par la taille des sociétés. Les discours et les pratiques concernant la formation pouvaient être une rationalisation *a posteriori* établie en fonction du montant des ressources consacré à la formation.

Aux questions et aux objections qui leur étaient opposées, les entraîneurs de Belin ont invoqué la satisfaction des vendeurs, leurs performances et aussi l'idée que la maîtrise technique permettait de mieux analyser les comportements. Dans cette controverse, s'exprimait donc la différence majeure entre Belin, société riche mettant l'accent sur la formation et l'Alsacienne, beaucoup plus tournée vers des valeurs opérationnelles.

1.5.2) les recommandations

Le chantier a décidé de proroger le système de formation en application chez Belin et de conserver la cellule de Développement des Ventes, malgré l'opposition discrète mais ferme du futur directeur commercial. Le rapprochement entre les deux entités nécessitait l'augmentation du nombre des entraîneurs. Celui-ci a effectivement doublé grâce au déplacement de certains vendeurs suite à la fusion des deux forces de ventes. Quelques problèmes ont pu surgir à cette occasion quand les vendeurs affectés aux missions d'entraîneurs s'avéraient n'être pas nécessairement les plus qualifiés.

Le chantier avait par ailleurs travaillé à reformater les modules de formation, s'efforçant de reprendre les meilleurs éléments de chacun et de construire un programme cohérent.

- modules de connaissance du marché et des clients

Les vendeurs de chaque société devraient suivre une formation sur les produits du partenaire, le marché, les concurrents ainsi que sur les clients. L'intégration des deux forces de ventes signifiait en effet des transferts de clients entre vendeurs. La présentation des produits et des clients serait assurée par des chefs de région. Les vendeurs de L'Alsacienne recevraient en outre une formation spécifique aux produits salés. Cette formation serait aussi proposée aux nouveaux arrivants.

- les modules techniques

Le chantier a sélectionné les modules de formation retenant surtout ceux de Belin. Mais L'Alsacienne possédait aussi certains modules performants, que ce soit sur le merchandising ou sur l'analyse des situations sur le terrain. Ces outils ont donc été réorganisés et mis en cohérence afin d'éviter les redondances.

Le chantier a proposé la remise à jour du "book de vente" qui rappelait au vendeur les étapes obligées lors d'une visite. Les argumentaires de vente ont été affinés à la demande des vendeurs et des approches spécifiques ont été établies selon la taille des clients (hypermarchés ou supermarchés). Une personnalisation des argumentaires selon les enseignes, et même les sous-enseignes a aussi été envisagée afin de mieux s'adapter aux clients.

Le chantier a aussi proposé la création d'un "Petit Belin illustré" comportant des informations synthétiques sur le groupe BSN, la grande distribution, des données techniques (calcul de prix, de marge...), une présentation du processus de commande et de livraison, le travail du marketing, l'évaluation des vendeurs et l'outil Tremplin. Il proposait aussi un lexique très complet. L'objectif était d'accroître l'information des vendeurs mais aussi d'intégrer la perception de leur travail quotidien dans l'activité de l'entreprise.

- proposition pour de nouveaux programmes de formation

Le chantier a aussi estimé nécessaire de construire certains modules sur les liens entre fonction commerciale et logistique, sur les mécanismes de finance d'entreprise et de détermination du prix ainsi que sur la comptabilité.

La direction, et plus spécialement le directeur général de L'Alsacienne, a aussi proposé de compléter la formation des vendeurs par des documents techniques sur les biscuits et les processus de fabrication. Des formations en usines ont même été suggérées.

Toutes ces propositions ont reçu un accueil favorable de l'ensemble du comité de fusion mais aucune d'entre elles n'a été effectivement réalisée par la suite, en raison du manque de ressources, des efforts à fournir et de la pression opérationnelle..

- la formation aux outils informatiques

Le chantier a aussi organisé la formation aux divers outils informatiques (terminaux portables, messagerie...). Il était particulièrement important d'assurer une formation spécifique sur les terminaux portables assurée afin que la force de vente de la nouvelle entité soit opérationnelle dès son démarrage. Le chantier a ainsi suggéré que plusieurs terminaux soient remis aux entraîneurs à fin de démonstration et a désigné un moniteur-expert pour répondre aux questions des utilisateurs pendant les premières semaines suivant le démarrage de la nouvelle entité.

Nous consacrerons plus de temps à thèmes lorsque nous aborderons le chantier consacré aux outils informatiques.

1.6) Le chantier Trade Marketing

La mission de ce chantier était de définir la politique Trade Marketing de la nouvelle entité (types de gammes, enseignes prioritaires, ordre de référencement, marges et rentabilité) et les moyens nécessaires à mettre en œuvre, comme les systèmes d'information ou la formation des commerciaux, par exemple.

Dans la mesure où le Trade Marketing traitait des relations entre Belin et ses clients, le chantier a aussi abordé la question de la communication de la fusion à la Grande Distribution. En effet, si le Trade Marketing se présentait comme le moyen de développer un "partenariat" entre clients et fournisseurs, il fallait montrer aux enseignes, les avantages que la fusion pouvait leur apporter.

Le chantier a commencé son travail au début du mois de mai 1993 : l'équipe regroupait des commerciaux et des personnes de l'ADMC, des Marques de Distributeurs et du contrôle de gestion ainsi que des informaticiens. Elle était animée par la personne responsable du Trade Marketing chez L'Alsacienne.

1.6.1) le travail du chantier

Il est à noter que le travail de ce chantier s'est caractérisé par une démarche très méthodique et qu'il a été réalisé en concertation avec les chantiers Marques de Distributeurs, Merchandising et Clients.

Le chantier a défini ses objectifs et la méthodologie à employer pour les atteindre, réparti les tâches puis établi un calendrier d'action. Avant d'analyser la politique trade marketing mise en place chez Belin et L'Alsacienne, le chantier a tenu à bien préciser les objectifs du trade marketing. Cette mise au point était autant destinée aux membres du chantier qu'à la Direction Générale qu'il fallait persuader de l'utilité stratégique de la fonction.

Le trade marketing a ainsi été défini comme une technique visant à améliorer les relations entre les fabricants et la Grande Distribution. L'idée était de mieux comprendre le client afin de lui proposer des solutions optimales qui satisfassent aussi le fabricant. On conçoit que cette idée était encore nouvelle tant pour les distributeurs que pour les fabricants, surtout habitués jusque-là à des relations conflictuelles. Les fabricants étaient un peu réduits au rôle de simple fournisseur s'appuyant d'abord sur les produits sans développer une politique de service auprès du distributeur et soumis à la menace d'un déréférencement. Le distributeur, quant à lui, ne prenait pas assez en compte la spécificité de la clientèle sur les différents points de vente. Il raisonnait d'abord en terme de prix mais négligeait une conduite long terme. C'est en ce sens que les membres du chantier pouvaient déclarer que les distributeurs n'avaient pas vraiment de stratégie mais plutôt une tactique au jour le jour conduisant à sacrifier les marges sans pouvoir fidéliser les clients.

Si la coopération existait entre distributeurs et fabricants, elle concernait d'abord la logistique, le packaging, la politique de l'environnement. En revanche, le développement des produits, l'optimisation du linéaire, la promotion des ventes, la gestion automatisée, l'analyse par point de vente et les conditions commerciales étaient alors encore peu pris en compte. L'objectif du Trade Marketing était donc de modifier une relation de nature conflictuelle et de s'appuyer sur la notion d'intérêts partagés pour augmenter à la fois les profits du distributeur et du fabricant. Cela exigeait du fabricant qu'il adapte son offre aux caractéristiques de chaque enseigne et même de chaque magasin de l'enseigne, cette adaptation portant sur le produit (contenu, packaging, gamme...) sur le merchandising (promotion, animation...) sur les aspects financiers (prix, conditions commerciales...) et sur les relations administratives (commande, facturation, réglementation...). Grâce au Trade Marketing, le distributeur pouvait bénéficier donc d'une offre sur mesure répondant mieux

aux attentes de ses clients. Quant au fabricant, il réduisait l'incertitude d'un déréférencement, s'efforçait de préserver ses marges et diminuait sa fragilité.

1.6.2) *Les différences*

- des démarches différentes

Le chantier a commencé par une analyse de l'organisation et des systèmes.

Chez L'Alsacienne, le développement du trade marketing était issu d'une volonté stratégique. Une cellule était dédiée à plein temps au développement du trade marketing et travaillait étroitement avec les Directeurs Grands Clients. La démarche très active de L'Alsacienne s'expliquait par sa faiblesse face aux Distributeurs et par le volume important d'opérations promotionnelles.

Le relatif désintérêt de Belin pour le Trade Marketing s'expliquait lui par la force de la marque et la part réduite des opérations promotionnelles dans le chiffre d'affaires de la société. Chez Belin, il n'existait pas de cellule spécifique et c'était aux trois Directeurs de Zones d'en assurer le développement. Certes, théoriquement tout le monde était concerné par le trade marketing mais en réalité l'impulsion n'était pas nette, moins en raison de la structure que de la "*relative inertie*" (selon certains de nos interlocuteurs, issus de L'Alsacienne mais aussi de Belin) des Directeurs de Zones. La "*fonction n'avait jamais été vraiment concrétisée*" (selon un interlocuteur de Belin). De surcroît, le trade marketing chez Belin n'était pas décliné opérationnellement tandis que les informations recueillies par l'équipe de L'Alsacienne constituaient un outil de travail véritable.

- une analyse des enseignes

Le chantier s'est livré à une analyse systématique des enseignes, ce qui n'avait pas été réalisé jusque-là et qui a servi à mieux connaître les clients. Au delà des simples objectifs de trade marketing, ce travail a servi à la démarche commerciale dans son ensemble.

Le chantier a établi une typologie des enseignes puis proposé la stratégie à adopter pour chacune d'elle, allant jusqu'à envisager des plans d'assortiments. Cette typologie a été construite à partir d'une grille multi-critères, quantitatifs et qualitatifs, comme le chiffre d'affaire, la part de marché, la santé financière (une enseigne qui fait gagner de l'argent à ses adhérents, qui possède une bonne rentabilité au m²), le nombre de points de vente, la largeur de l'assortiment, la couverture géographique, la force de l'institution (critères de

sélection pour les nouveaux adhérents, systèmes de stimulations internes, autonomie d'action), l'organisation et la productivité logistique, le potentiel de développement, autant de connaissances qui étaient jusque là diffuses ou ignorées.

De cette analyse se sont dégagés plusieurs groupes d'enseignes qui ne sont pas détaillés ici pour des raisons de confidentialité. Le premier groupe réunissait par exemple des enseignes possédant une forte part de marché et un fort potentiel de développement. D'autres enseignes possédaient des parts de marché importantes mais des potentiels de développement plutôt faibles ou capitalisant peu sur les marques nationales tandis que d'autres enseignes possédaient une part de marché et un potentiel de développement limités mais offraient de bonnes opportunités de volume pour les marques nationales à coût modique.

Cette analyse a donc permis de mieux connaître les enseignes, d'évaluer leurs forces et leurs faiblesses et d'en découvrir les raisons.

Les menaces et les opportunités pour la nouvelle entité ont ensuite été évaluées. Représentaient une menace, par exemple, le développement d'une enseigne dans le "hard discount", l'élargissement non maîtrisé de l'assortiment face aux grandes surfaces spécialisées ou la difficulté à maintenir le rythme de croissance tandis que la productivité logistique ou la diversification étaient appréhendées comme des opportunités.

Le chantier a ensuite déterminé les positions de Belin et de L'Alsacienne par rapport aux enseignes. Toute une batterie de critères, comme le poids des clients en 1993 (en CA et en contribution) chez L'Alsacienne et chez Belin, le poids de Belin et de L'Alsacienne chez les clients, la rentabilité de L'Alsacienne et de Belin pour les enseignes, les gammes présentes dans les magasins, la qualité des relations avec chaque distributeur, les performances de vente par la force commerciale, le poids des marques de distributeurs, les données merchandising, l'existence et la forme d'un partenariat logistique, a été utilisée. La notation a été réalisée par les membres du chantier ainsi que par des commerciaux de Belin (pour Belin) et des commerciaux de l'Alsacienne (pour L'Alsacienne) ce qui a pu être à la source de certains biais ou d'analyses assez optimistes.

Enfin, le chantier a déterminé sur quelles enseignes la nouvelle entité devait porter ses efforts en fonction des directives du plan d'action stratégique. Celui-ci privilégiait, pour

1994, l'augmentation des parts de marché et recommandait de renforcer la marque tout en développant les marques de distributeurs quand c'était possible.

1.6.3) les recommandations

Le chantier a souligné l'importance stratégique du trade marketing et a reçu un bon accueil de la part de la Direction de Belin, dans la mesure où le trade marketing permettait de préserver les marges. Il est apparu que si les deux organisations s'accordaient sur l'importance de la fonction, ce n'était cependant pas avec les mêmes objectifs puisqu'il s'agissait pour Belin de maintenir sa rentabilité et pour l'Alsacienne d'accroître ses ventes. Cette différence a d'ailleurs été clairement explicitée par certains commerciaux de Belin pour qui le trade marketing selon L'Alsacienne consistait surtout à se plier aux demandes du client et n'était orienté que vers le court terme tandis que Belin recherchait plus une forme de partenariat reposant sur la contribution des deux partis, formulation qui n'a pas recueilli l'assentiment immédiat des commerciaux de L'Alsacienne, tant ils étaient habitués à batailler contre les distributeurs.

Le chantier a ensuite construit des recommandations plus opérationnelles : dans la nouvelle entité, le trade marketing continuerait, comme chez L'Alsacienne à être développé et suivi par une cellule spécialisée de deux personnes. Il est aussi apparu nécessaire de mettre en place un trade marketing au niveau local et au niveau des centrales. Des plans d'action par enseigne ont été proposés, visant, par exemple, à profiter de la structure régionale de l'enseigne, à être présent aux manifestations régionales, à proposer des offres promotionnelles spécifiques au niveau régional. Une action au niveau des centrales a par ailleurs été recommandée.

Le chantier a aussi posé la nécessité de construire des argumentaires personnalisés auprès des enseignes afin de réduire la guerre des prix. Les vendeurs ont été invités à visiter tous les magasins, à identifier ceux qui animaient la guerre des prix et à les "corriger" au moyen de ces argumentaires. Le vendeur se voyait donc assigné un rôle d'intermédiaire entre magasins concurrents afin de réduire les différentiels de prix et de fixer, dans la mesure du possible, un prix plancher. C'est pourquoi, le chantier a prévu des compléments de formation aux vendeurs ainsi que la mise en place de procédures permettant d'adapter les offres aux enseignes et de mieux suivre la rentabilité de telle enseigne ou de tel magasin.

1.7) Le chantier Motivation

1.7.1) *le travail du chantier et les différences*

Ce chantier avait pour objectif d'analyser et de déterminer les outils de motivation de la force de vente de la nouvelle entité. La définition des modes de rémunération a particulièrement mobilisé le chantier : il fallait analyser les modes de rémunération existants, la part de rémunération variable, les frais de vie, les frais de mission, autant d'éléments déterminants pour la motivation de la force de vente.

Parallèlement, le chantier a travaillé sur les objectifs à fixer aux vendeurs en fonction des plans des chefs de produits.

Le chantier, en collaboration avec le Développement des Ventes, a aussi préparé un Congrès de la force de vente destiné à mobiliser les énergies à l'occasion du lancement de la nouvelle entité.

Ce chantier était composé de commerciaux issus paritairement de Belin et de L'Alsacienne et il était animé par le responsable du Développement des Ventes de Belin.

Il est à noter que nous n'avons pas suivi directement les travaux de ce chantier dans la mesure où les analyses étaient très techniques et où il semblait que les transferts de compétences seraient limités : il s'agissait en premier lieu d'un travail très opérationnel d'homogénéisation des modes de rémunération. Ce chantier, comme nous le verrons par la suite, a cependant donné lieu à une démarche intéressante de "benchmarking" sur les taux et les modes de rémunération à l'intérieur de Groupe BSN.

- des rémunérations différentes

L'analyse a montré que les systèmes de rémunération de Belin et de L'Alsacienne différaient. Le niveau des salaires de base était plus élevé d'environ 5 % chez Belin tandis que la part de rémunération variable était plus importante chez L'Alsacienne.

Par ailleurs, la part accordée aux dépenses (frais de repas, hôtels) était plus importante chez Belin sauf pour les frais de kilométrage.

Le rémunération variable était liée à la réalisation d'objectifs en volume et en francs constants. Cet objectif était national pour les Directeurs de Zone (DZ), les Marques de Distributeurs, les Centrales et il était régional pour les Chefs de secteurs, les chefs de Région et les Directeurs de Région.

- des structures de force de vente différentes

Le chantier a aussi travaillé sur la structure de la force de vente prévue pour la nouvelle entité. Cette structure reprenait en effet celle de Belin, ce qui impliquait la disparition d'un niveau existant chez L'Alsacienne, celui de Directeur Régional (DR). La disparition de cette fonction nécessitait de réintégrer les DR dans la structure, ce qui signifiait pour la plupart des DR, une perte de responsabilité et d'avantages, en termes de salaire ou de frais. L'entrée dans Belin signifiait, par exemple, pour les anciens DR la perte de leur Renault Safrane pour retrouver une banale Renault 21, dégradation symbolique mais traumatisante. L'illustration est anecdotique mais a suscité beaucoup de discussions au sein du chantier, finalement arbitrées par la direction générale.

1.7.2) les recommandations

Il est à noter que le chantier n'a pas établi beaucoup de recommandations. Il s'est surtout contenté de dresser un état des lieux et de présenter une synthèse au comité de pilotage de la fusion, synthèse mettant en évidence les différences principales. Le chantier a en effet estimé que les décisions sur les niveaux de rémunération, la part de variable ou les remboursements de frais devaient être prises par la Direction. C'est pourquoi, le chantier s'est contenté de préconiser que soit pratiqué un alignement par le haut et que la solution retenue soit systématiquement la plus favorable au vendeur. Comme l'a précisé le responsable du chantier, originaire de Belin, la force de vente des deux sociétés était déstabilisée par la fusion et il était nécessaire de la remotiver.

Le chantier a en revanche joué un rôle plus actif dans le Congrès de la force de vente, qu'il a organisé avec une agence spécialisée dans la réalisation de ce genre d'événements. Nous reparlerons de l'organisation et du déroulement du Congrès lors de la partie consacrée à la mise en œuvre.

La Direction a étudié les analyses du chantier et accepté, dans son principe, l'idée d'un alignement par le haut des salaires et des divers avantages. Cependant, elle a souhaité, avant de prendre sa décision, qu'une étude plus complète des frais de vie de la force de vente soit réalisée et qu'elle soit comparée aux pratiques en cours dans les autres branches du Groupe. Le chantier s'est donc livré à une étude complémentaire intégrant Lu, Heudebert, Amora, Gervais, Danone, Diépal, Panzani et Evian.

Par ailleurs, le comité de fusion a soulevé certaines questions à peine abordées par le chantier : l'intéressement devait-il concerner uniquement les vendeurs ou intégrer le personnel commercial du Siège ? Et au delà, fallait-il associer le marketing ? Quels paramètres fallait-il prendre en compte dans le calcul de l'intéressement ? Ne pas associer le Siège signifiait privilégier les opérationnels au détriment des fonctionnels et avoir un service commercial à deux vitesses. Le directeur général de Belin, prenant part au débat, a aussi rappelé que Belin avait mis en place un système de rémunération variable pour tous les employés de la société (et pas seulement les vendeurs) et que la question de l'intéressement de la force de vente ne pouvait être dissociée de ce système de fixation d'objectifs, d'évaluation et de rémunération, système qui contribuait au développement personnel des employés et qui constituait une force chez Belin.

Là encore, le comité de pilotage de la fusion a demandé une prise en compte des procédés de rémunération variable dans les autres sociétés du Groupe. Mais au delà de l'utilité de cette recherche complémentaire, il est aussi facile d'en percevoir la dimension dilatoire. Ce sont, en effet, deux conceptions qui se sont opposées, en la personne du directeur général et du directeur commercial. Ce dernier souhaitait une part de variable importante, individuelle et réservée aux vendeurs sur le terrain. Chez L'Alsacienne, la prime était comprise comme ce qui récompensait une prise de risque réussie tandis que chez Belin, la prime était conçue comme un avantage acquis. C'est dans cet esprit que le directeur commercial a souligné le danger d'une "fonctionnarisation" de la force de vente. En revanche, le directeur général pensait, qu'avec l'augmentation de la taille de la nouvelle entité, il était nécessaire de diminuer la part de variable dans la rémunération. Par ailleurs, il était nécessaire de privilégier des objectifs collectifs et de ne pas dissocier trop le Siège et les vendeurs sur le terrain. De plus, si les objectifs court terme de la société étaient certes d'accroître les volumes, il lui semblait aussi nécessaire d'intégrer l'action du vendeur dans un comportement plus global : *"le commercial ne devait pas seulement être un vendeur de cartons mais aussi un ambassadeur de la société, travaillant sur le long terme, construisant un bon relationnel et donnant une image cohérente de la marque"*.

Ainsi, au delà d'aspects très techniques sur les modes de rémunération, le chantier Motivation a souligné les différences de conception des deux sociétés sur le management de la force de vente. C'est pourquoi, les décisions furent reportées.

L'option retenue, par la suite, fut d'intégrer le système de rémunération variable des vendeurs dans le système existant chez Belin mais de le moduler différemment, en conférant une part de rémunération variable pour les vendeurs plus importante que pour les autres employés. Des objectifs individuels et collectifs furent aussi retenus, ce qui permit d'associer, pour une part, le Siège.

1.8) Le chantier outils force de vente

La mission de ce chantier était de sélectionner les outils à mettre à disposition auprès de la force de vente dès le démarrage de la nouvelle entité. Ces outils étaient très divers : ils comprenaient des documents écrits de toutes sortes, concernant les clients (supermarchés et hypermarchés, les secteurs et les régions, des manuels de ventes, des outils de merchandising, des tableaux de reporting et de suivi de l'activité des vendeurs mais aussi des outils informatiques comme la messagerie ou les terminaux portables. Ce chantier était donc de nature transversale puisqu'il a travaillé avec la plupart des autres chantiers commerciaux pour identifier les besoins.

Il a réuni 8 personnes, 4 de Belin et 4 de L'Alsacienne. Il était composé de commerciaux ainsi que deux informaticiens.

1.8.1) le travail du chantier et les différences

Le chantier s'est livré à une comparaison systématique des outils de force de vente afin de déterminer ceux qui étaient à retenir tels quels ainsi que ceux qui étaient à modifier ou à créer. Les ayant présentées à l'occasion du chantier consacré à la formation de la force de vente, nous ne détaillerons pas les analyses concernant les documents d'aide à la vente comme les livrets accompagnant le vendeur dans son travail (Petit Belin illustré, "book" de vente...). En revanche, nous insisterons plus sur les outils de suivi de l'activité de la force de vente dans la mesure où ils ont mobilisé une grande partie de l'attention du chantier et que des oppositions entre Belin et L'Alsacienne se sont affirmées.

- des différences dans le suivi de la force de vente

L'Alsacienne : elle contrôlait l'activité de sa force de vente de façon beaucoup plus précise que Belin. La définition des objectifs et le suivi des opérations étaient beaucoup plus détaillés selon l'avis même des membres de Belin.

Les objectifs étaient fixés très précisément, en nombre de paquets, ceux de Belin demeurant plus généraux et exprimés en chiffre d'affaires.

Les tableaux de contrôle étaient par ailleurs nombreux puisque toutes les opérations faisaient l'objet d'un suivi. Il existait globalement trois types de suivi de la force de vente : l'un concentré sur les opérations promotionnelles, l'autre sur le merchandising, le dernier sur la productivité (nombre de visites par jours, compte rendu de la visite, nombre de réimplantation ou de modifications de rayons). Les tableaux de suivi de L'Alsacienne s'attachaient particulièrement à suivre l'évolution des promotions. Toutes les têtes de gondoles étaient en effet comptabilisées, leur rendement calculé, alors que Belin ne prenait en compte que les têtes de gondoles significatives.

Le directeur commercial pouvait, grâce aux systèmes quotidiens de remontée d'information, connaître les résultats de la journée, ce qui n'était pas le cas chez Belin. Les vendeurs de L'Alsacienne devaient aussi faire des relevés des stocks mensuels par produit auprès d'un panel de magasins, ce qui leur permettait de corriger les prévisions de ventes.

Les réunions mensuelles qui regroupaient les chefs de secteurs étaient très structurées et fixaient des calendriers d'action précis tandis que celles de Belin mettaient plus l'accent sur la socialisation et le caractère convivial.

L'Alsacienne s'appuyait donc sur une excellente remontée des actions sur le terrain mais le nombre de tableaux à remplir par les vendeurs prenait beaucoup de temps au risque de brider le développement commercial, selon l'avis même des vendeurs de L'Alsacienne. Certains d'entre eux ne voyaient pas effet l'utilité opérationnelle de certains suivis : le chef de secteur ne comprenait pas toujours à quoi servaient les nombreux tableaux remplis, ce qui était une manière de mettre en cause les suivis dans leur quantité et leur contenu mais aussi de souligner le manque de retour sur le terrain de l'utilisation des suivis faite au Siège. Le chantier a d'ailleurs cherché à déterminer si les suivis étaient réellement exploités, s'ils servaient réellement à valoriser les bons résultats ou s'ils ne servaient qu'à contrôler les vendeurs. Finalement, il est apparu que les vendeurs passaient beaucoup de temps à s'assurer qu'ils étaient bien en accord avec les procédures de contrôle mais qu'ils avaient tendance à perdre la signification de leur travail. Le contrôle en arrivait aussi à paralyser l'action des vendeurs plus soucieux d'obéissance et de conformité que d'initiative.

Belin : l'activité des vendeurs de Belin était en revanche moins précisément suivie. Là où L'Alsacienne demandait plus de quarante états de suivi, Belin s'en contentait d'à peine dix ! Le rapport journalier d'activité du vendeur était donc beaucoup plus succinct chez Belin, limitant les possibles actions correctives à apporter à la démarche commerciale. Cela n'était pas nécessairement un problème dans un marché en croissance mais, avec le ralentissement de la consommation et l'intensification de la concurrence, une pression accrue sur les vendeurs semblait désormais nécessaire selon les propos des membres de L'Alsacienne mais aussi de Belin. Par ailleurs, le manque de suivi des activités des vendeurs limitait l'appréciation des performances de la force de vente si bien que la valorisation ou la sanction étaient quasiment impossibles. Par exemple, le nombre de visites par jour effectuées par les vendeurs de Belin n'était pas toujours connu. Le suivi des réimplantations était moins complet que celui de L'Alsacienne et ne mesurait pas le différentiel gagné dans la réimplantation (gain de linéaire, de "facing"...). Le chantier a d'ailleurs remarqué que certains vendeurs de Belin avaient personnellement mis au point des outils de suivi complémentaires.

La nature des indicateurs différait aussi : ceux utilisés par Belin étaient essentiellement de nature budgétaire et concernaient l'évolution du chiffre d'affaires ou de la rentabilité. Quelques ratios mesurant la Distribution numérique (DN) et la DV étaient aussi pris en compte. En revanche, les résultats des promotions étaient peu suivis, sans doute en raison du poids assez faible des promotions dans le chiffre d'affaires. Les vendeurs de Belin remontaient en revanche, des informations sur l'évolution de l'environnement, la concurrence et le comportement des références nouvelles, ce qui était moins systématisé chez L'Alsacienne.

Ce suivi moins complet ne semblait pas nuire aux performances de la force de vente. Les vendeurs de Belin pouvaient en effet prendre plus d'initiatives et affiner eux-mêmes leurs objectifs. Par ailleurs, Belin jouissait d'une bonne appréciation relationnelle de la part des magasins, certes en raison de la force de la marque et des ressources qui permettaient de distribuer des cadeaux dans les magasins (foulards Pepito pour les enfants, calculatrices, figurines associées aux promotions...) mais aussi peut-être parce que les durées des visites de ses vendeurs étaient plus importantes en raison d'un travail administratif plus léger. Les qualités humaines, l'esprit d'équipe et de participation avaient d'ailleurs une importance plus grande dans l'évaluation des vendeurs de Belin. Comme le précisait le Directeur

général, lors d'un comité de fusion, le vendeur devait être un ambassadeur de la marque avant tout.

- les outils informatiques

Le chantier a aussi comparé les outils informatiques et les systèmes d'information utilisés. L'Alsacienne avait mis en place un système de saisie des commandes et des linéaires sur des terminaux portables. Les communications entre ces terminaux et l'AS 400 du Siège étaient jugées fiables. L'Alsacienne possédait aussi un relevé informatique permettant de faire des analyses merchandising des linéaires.

Belin possédait un matériel identique à celui de l'Alsacienne mais les logiciels d'exploitation étaient différents et tous les membres du chantier se sont accordés pour en affirmer les déficiences.

Les outils ne différaient donc pas de manière importante dans leur maniement et leur fonction. Ceux de Belin semblaient simplement moins fiables.

1.82) les recommandations

L'équipe a éprouvé quelques difficultés pour déterminer les états de suivi à reprendre dans la nouvelle entité. Comme on l'a vu, ceux de L'Alsacienne étaient très complets mais n'allait-ils pas devenir pléthoriques avec l'extension de la gamme ? N'allait-ils pas représenter une charge de travail trop lourde pour le vendeur ? Le chantier s'est par ailleurs interrogé sur l'utilité d'un aussi grand nombre de données. Les informations recueillies dans les tableaux d'activité étaient-elles vraiment exploitées et servaient-elles à améliorer l'action de la force de vente ou représentaient-elles seulement un outil formel de pression et de contrôle des vendeurs ?

Les recommandations finales sur les états de suivi ont été de retenir un contrôle plus étroit des vendeurs que celui qui existait auparavant chez Belin. Mais, les états de suivi existant chez L'Alsacienne n'ont pas été intégralement repris ni dans leur quantité ni dans leur contenu. Certains tableaux ont été synthétisés, fusionnés, d'autres simplement supprimés. Cette diminution des suivis a été bien reçue par les vendeurs de L'Alsacienne, ravis d'être soulagés de tâches ingrates. Le directeur commercial n'a, en revanche, pas manifesté un contentement extrême.

Devant le manque de fiabilité des outils informatiques de Belin, le chantier a sélectionné les systèmes de L'Alsacienne. Seule a été retenue de Belin, la base de données, qui était à l'époque en fin d'aménagement et qui permettait des interrogations multi-critères. Des procédures ont été créées pour le relevé du linéaire ainsi que pour la prise des commandes sur les terminaux portables. Le chantier a aussi planifié des séances de formation aux outils, avec un processus descendant, les vendeurs formés servant ensuite de formateurs à leurs collègues.

Le chantier a en revanche attiré l'attention du comité de fusion et de la direction sur les risques de saturation des terminaux portables avec la prise en compte de la nouvelle gamme de produits. Il a donc recommandé de changer les terminaux portables, ce qui permettait d'améliorer les logiciels ou alors d'équiper les vendeurs de deux terminaux portables. Cette solution ne pouvait cependant être que provisoire avant de s'équiper de micro-ordinateurs qui permettaient d'intégrer tous les aspects de la mission du vendeur. Le problème soulevé était celui des coûts : fallait-il utiliser des terminaux portables pratiquement saturés, en racheter un nouveau parc ou attendre pour s'équiper de micro-ordinateurs ?

Enfin, le chantier a recommandé une rationalisation du parc de sous-traitants en matériels et en prestations informatiques qui était en effet très disparate.

1.9) Le chantier "découpage"

La mission de ce chantier était de redéfinir le découpage des secteurs en fonction de la fusion des forces de vente. Il lui fallait réaliser un découpage équilibré des secteurs en nombre de visites et en charge de travail afin d'assurer une exposition optimale des références. Ce chantier était composé quatre commerciaux de Belin et L'Alsacienne et était animé par un des directeurs de zones de L'Alsacienne.

Nous n'avons pas suivi le travail du chantier dans la mesure où le contenu d'apprentissage nous semblait limité. Ce chantier a cependant effectué une comparaison systématique des découpages sectoriels de Belin et de L'Alsacienne et a permis d'acquérir une vue d'ensemble de la charge de travail et du travail effectué par les vendeurs.

Suite à ce travail, le responsable du chantier a présenté un redécoupage des zones d'action, découpage qui a reçu l'aval du comité de fusion et de la direction.

2) Les chantiers de la fonction marketing

2.1) Le chantier "portefeuille de produits"

Ce chantier a eu un statut particulier : son objectif opérationnel était de définir la nouvelle gamme, issue de la fusion des gammes de Belin et de L'Alsacienne. Mais le chantier a eu, au delà de ce travail précis, un objectif plus large qui était de comprendre les conceptions marketing de chacune des sociétés, d'identifier leurs forces et leurs faiblesses et d'envisager comment profiter de ces différences dans le service marketing de la future entité.

Ce chantier était composé de la plupart des chefs de produits des deux sociétés. Ils devaient recenser les différences entre les deux services à l'issue de chaque réunion importante, de séminaires organisés par le directeur du marketing ou même de déjeuners communs. Ce chantier avait aussi une autre fonction, plus indirecte, qui était de faciliter la socialisation et le travail en commun des équipes. L'équipe était animée par le directeur marketing de la nouvelle entité.

2.1.1) le travail du chantier

Le travail du chantier a, dès le départ, été étroitement encadré par les analyses stratégiques effectuées par le comité de fusion ainsi que par la Branche Biscuits de BSN. Le directeur marketing a présenté le cadre d'action stratégique de la nouvelle entité dans le domaine du marketing. Celui-ci était fortement dépendant des orientations fixées par la direction du Groupe. BSN avait en effet décidé de réduire les budgets alloués aux marques et d'accorder la priorité aux investissements à l'étranger. Cette raréfaction des ressources devait entraîner une politique de sélection des marques. Et au delà des raisons financières, la Grande Distribution ne souhaitait pas gérer trop de références.

La fusion nécessitait donc de recentrer le portefeuille de produits et de supprimer certaines marques. Dans ce processus de rationalisation, les grosses marques ont été privilégiées tandis que les petites ont été abandonnées ou condamnées à périr par manque d'investissements. Les marques très proches devaient fusionner. Par exemple, les produits Kaïla et Guets-Apens étant similaires, le premier a été intégré dans la gamme du second (mais la référence est restée). De même, les produits Boogies et les Cookies de Belin étaient très proches mais cette fois c'est la marque de L'Alsacienne, Booggy qui a été conservée.

Pour le développement du portefeuille de produits, le chantier a distingué des "marques piliers", Pépito, Kango, Crackers et Chipsters, qui constitueraient les priorités de la société

et sur lesquelles porterait la majorité des investissements. Ces marques totalisaient en effet plus de 70 % du chiffre d'affaires. Ensuite venaient les marques Boogy et Guet-Apens. Les investissements sur les autres produits devaient demeurer limités.

2.1.2) les différences

- des portefeuilles différents

Le portefeuille de L'Alsacienne était plus dispersé que celui de Belin et il comportait beaucoup de produits anciens, qui certes ne nécessitaient plus d'investissements marketing ou promotionnels mais que le chantier a cependant décidé de supprimer. Le portefeuille de Belin avait moins de marques mais avec plus de références par marque. Il était plus concentré et il était plus facile d'y répartir les ressources.

Malgré les mesures de rationalisation dont nous avons fait état, le portefeuille de produits de la nouvelle entité demeurait très étendu, ce qui signifiait une moindre importance des promotions sur chaque produit, surtout pour les petites marques ou les produits à faible valeur ajoutée comme Palmito ou Petit Exquis. Le chantier s'est d'ailleurs explicitement interrogé sur l'étendue du portefeuille : était-il raisonnable pour Belin de gérer encore un aussi grand nombre de produits ?

Ces problèmes relevaient bien sûr de la direction du marketing et de la direction générale qui ont finalement opté pour une rationalisation et un resserrement du portefeuille de produits, avec une priorité accordée à quelques références phares sur chaque segment..

- peu de différences dans le fonctionnement formel mais des pratiques différentes

En termes de méthodes de travail, le chantier a mis en évidence les similitudes, ce qui n'est guère étonnant puisque chaque société du Groupe devait appliquer le fonctionnement fixé par BSN. D'une part, la formation en marketing était assez homogène et les niveaux ou les profils différaient peu entre les sociétés. Par ailleurs, le turn-over dans le Marketing était important et beaucoup de chefs de Groupe ou de chefs de produits avaient auparavant travaillé chez Lu ou dans d'autres sociétés du groupe. D'autre part, le fonctionnement des services marketing était assez uniformisé. Le chef de Groupe avait une position primordiale. C'est lui qui attribuait les missions aux chefs de produits seniors et juniors et c'est lui aussi qui centralisait les actions.

Cependant, au delà des similitudes de formation, des méthodes marketing et des outils utilisés, les réunions successives du chantier ont permis de percevoir des différences de fonctionnement. Par exemple, le poids des chefs de groupe était plus important encore chez Belin tandis que les chefs de produits de L'Alsacienne bénéficiaient d'une plus grande autonomie. Mais plus radicalement, des différences de mentalité et de traitement des problèmes ont bien été mises en évidence.

Le marketing de L'Alsacienne est ainsi apparu plus conceptuel et très orienté sur la réflexion mais une réflexion souvent peu formalisée, peu opérationnelle. Le service marketing de L'Alsacienne pâtissait de sa petite taille : il fonctionnait oralement avec peu de traces écrites et travaillait sous pression en permanence, ce qui pouvait nuire à la continuité des actions. La stratégie du portefeuille de produits n'était donc pas perçue clairement : pour les personnes du marketing de Belin, le marketing de L'Alsacienne en restait à une phase de réflexion et n'arrivait pas à définir une stratégie de marque claire. Le débat au sein du marketing de L'Alsacienne semblait interminable, très orienté vers la controverse et la critique mais loin de l'opérationnel contrairement au marketing de Belin qui était défini comme plus "positif", plus "américain". Chez L'Alsacienne, on discutait beaucoup pour finalement suivre des impressions. Par exemple, L'Alsacienne ne pratiquait pas de tests de potentiel et se contentait souvent d'une démarche très intellectuelle, contrairement à Belin qui disposait de moyens plus importants et qui pratiquait les tests à grande échelle. Ainsi, si le lancement de Kango au raisin était cohérent avec le concept du produit, il avait connu un échec en raison d'une attention insuffisante au marché.

Le marketing de Belin est apparu plus structuré, plus cohérent et plus efficace contrairement à la démarche "un peu brouillonne" de L'Alsacienne. La vision stratégique était plus précise et construite sur le long terme. Elle s'appuyait sur la force de leurs produits phares comme Pepito ou Crackers. Cela facilitait la transmission d'une personne à l'autre de la ligne marketing alors que le service marketing de L'Alsacienne était beaucoup plus sensible au départ de certains chefs de produits. Cette cohérence du marketing de Belin ne rimait au demeurant pas toujours avec l'excellence. Belin était par ailleurs perçu par certains chefs de produits de L'Alsacienne comme une organisation lourde, difficile à mettre en mouvement, avec des circuits de prises de décision très complexes et soumis à d'incessants allers et retours. Plus objectivement, un produit avait pu être lancé sans validation fiable du prix : les calculs de rentabilité avaient été effectués afin de fixer un

prix plancher qui n'avait cependant pas été testé auprès du marché, si bien que le produit, une fois lancé s'était révélé trop cher. Sur cette même référence, la cohérence du packaging et du produit n'avait pas non plus été évaluée. Sur d'autres produits, un planning de lancement avait été réalisé sans prendre en compte les délais de réalisation du packaging. La fusion a donc été l'occasion de remettre à plat certaines procédures et d'introduire la possibilité de sanctions significatives en cas d'erreurs lourdes.

Nous avons d'ailleurs assisté à une séance du séminaire de marketing stratégique où chaque chef de produit avait 10 minutes pour exposer l'état de la marque et son avenir. Les différences sont bien apparues à cette occasion. Pour les chefs de produits originaires de L'Alsacienne, l'orientation marketing de Belin était certes claire mais sans imagination, sans créativité, trop enfermée dans les procédures et les routines, adossée sur des succès passés. Les chefs de produits étaient certes professionnels mais semblaient se poser peu de questions. La réflexion amont, de nature conceptuelle, semblait donc moins poussée chez Belin, selon les représentants de L'Alsacienne.

Et pour les chefs de produits de Belin, la démarche stratégique des marques de L'Alsacienne n'apparaissait pas très claire. Les chefs de produits de L'Alsacienne étaient imprécis sur la stratégie et peu clairs dans l'exposition. Précisons que les chefs de produits de Belin bénéficiaient d'un plan de formation très complet qui incluait la conduite de réunion et la prise de parole en public. Ce flou pouvait s'expliquer aussi par les difficultés que connaissait la marque ainsi que par la taille du service et la jeunesse des chefs de produits. Le service marketing de L'Alsacienne était aussi orphelin d'une directrice du marketing très charismatique dont la forte personnalité avait marqué le service. A l'origine de lancements de produits très réussis, elle avait constitué un modèle pour la plupart des chefs de produits mais avait quitté L'Alsacienne deux ans auparavant et son absence n'avait pas été comblée.

Pour résumer, la stratégie marketing de Belin était donc perçue comme monolithique tandis que celle de L'Alsacienne apparaissait très imprécise et diffuse.

- des différences dans les relations entre le marketing et le service commercial

Enfin, les relations entre les services marketing et commerciaux de Belin sont rapidement apparues aux membres comme bien meilleures que celles existant chez L'Alsacienne. Le poids organisationnel du service marketing au sein de L'Alsacienne était minime par rapport à celui du service commercial. Le service marketing vivait donc assez replié sur

lui-même cherchant à défendre un territoire assiégé, surtout depuis le départ de la directrice du marketing. Il y avait très peu de travail en commun, les échanges d'informations étaient difficiles et en cas de problème chacun rejetait la responsabilité sur l'autre. Ce clivage, pour ne pas dire cet antagonisme, se traduisait jusque dans les rapports informels empreints de méfiance. Comme nous l'avons nous-mêmes remarqué, les repas communs étaient, par exemple, rares.

Au contraire les rapports entre les commerciaux de Belin et le marketing étaient excellents. Les services étaient voisins, sur la même plate-forme de travail et chaque personne du marketing avait un correspondant au sein du service commercial, généralement un chef de région. La consultation était permanente, que ce soit pour la présentation des produits, pour la mise au point d'argumentaires de vente ou de lancements de produits. Les équipes marketing présentaient tous les mois les résultats fournis par l'institut Nielsen aux chefs de région qui, de leur côté, formalisaient les réactions des clients portant sur les produits. Le service Développement des Ventes qui existait chez Belin avait aménagé ces contacts fréquents, institué le système des binômes et contribuait fortement au renforcement des liens de confiance entre les deux services.

L'excellence de ces relations a été immédiatement perçue comme une force par les membres de L'Alsacienne, qu'ils soient du marketing ou même du commercial. C'est pourquoi, le marketing de L'Alsacienne a très bien accepté la fusion : elle signifiait qu'on allait travailler pour une marque forte, avec plus de moyens, dans un service dont le poids organisationnel était plus important et dont les relations avec le commercial étaient bonnes. Le directeur général de Belin accordait par ailleurs une grande attention au marketing, estimant qu'une des compétences centrales de Belin résidait dans la force et la notoriété de ses marques. Comme le précisait un chef de produit senior de Belin :

"une des grandes différences entre Belin et L'Alsacienne était la place du marketing. La direction générale accordait une grande importance au marketing. Or cela exige une adhésion. Il faut y croire et c'est plus difficile que dans le commercial où la force de vente fait le chiffre et obtient des commandes fermes. Le commercial, c'est du tangible tandis que le marketing est beaucoup plus flou. On en mesure difficilement les effets. Chez L'Alsacienne, au contraire, le commercial était privilégié et le marketing se battait pour préserver son existence".

L'objectif du directeur marketing a aussi été de ne pas négliger la dimension affective qui comptait beaucoup dans ces services où la créativité jouait un rôle important. Souhaitant une équipe soudée, il a affecté des chefs de produits issus de L'Alsacienne à des produits Belin aussi réputés que Pepito ou Crackers (mais le chef de Groupe était lui issu de Belin).

2.2) Le chantier Prévision des ventes

L'objectif de ce chantier était d'analyser la fonction de prévision des ventes et d'en préciser le fonctionnement dans la nouvelle entité. Le chantier devait aussi établir les procédures de coordination entre le marketing et la planification des usines.

Ce chantier revêtait une réelle importance dans la mesure où des prévisions erronées coûtaient beaucoup aux entreprises. Les problèmes de sur-stockage s'avéraient particulièrement importants dans la mesure où les produits avaient un taux de vieillissement rapide. Les biscuits ne pouvaient en effet être gardés que dix mois (mais en réalité, au delà de cinq mois, ils se détérioraient) et ils ne pouvaient être classés en "produit DLUO" (produits livrés directement des usines) que pendant deux mois. Les ruptures de stocks et les accoups dans la production étaient coûteux eux aussi. C'est pourquoi, le chantier "prévisions des ventes" correspondait à une volonté de rendre de fiabilisation et de rationalisation de la fonction.

Ce chantier, dirigé par un chef de produit de Belin a réuni deux commerciaux de Belin et L'Alsacienne, deux personnes du marketing. Des employés de l'informatique tant chez Belin que chez L'Alsacienne ont été régulièrement mis à contribution.

2.2.1) le travail du chantier et les différences

Le chantier a d'abord fait le point sur les différences dans la construction des prévisions de ventes et dans les modes de fonctionnement. Cela lui a permis en même temps de tester la fiabilité de ces prévisions.

- des politiques promotionnelles différentes

L'équipe a d'abord rappelé que les promotions constituaient une part importante de l'activité de L'Alsacienne alors qu'elles étaient bien moindres chez Belin qui vivait sur le fonds de rayon. Cette différence expliquait le fonctionnement respectif des prévisions de ventes et justifiait les procédures mises en place dans l'une et l'autre des sociétés.

Chez Belin, le marketing assurait les prévisions des produits standards. Cette tâche, peu stimulante, il faut l'avouer, était assurée par des chefs de produits juniors. D'où un possible manque de rigueur. Le service commercial assurait lui les prévisions des promotions. C'était un des directeurs de zone qui assumait la fonction mais son rôle effectif se réduisait surtout, selon ses mots mêmes, à un suivi de tableaux.

Cette dissociation marketing/commercial constituait selon les représentants de L'Alsacienne une des causes des dysfonctionnements dans la mesure où elle ne permettait pas de prendre en compte l'éventuelle cannibalisation entre produits standards et produits promotionnels. Mais à cette objection formulée par les commerciaux de L'Alsacienne, les membres de l'équipe originaires de Belin répondaient que la cannibalisation était faible en raison du volume promotionnel limité de Belin. Par ailleurs, après avoir mené des études complémentaires, le chantier a établi que les promotions ne faisaient baisser les produits standards que dans le cas de lots promotionnels homogènes. Le travail du chantier a donc permis de montrer que toutes les promotions ne faisaient pas baisser de manière significative les produits standards, idée communément acceptée jusque là.

Chez L'Alsacienne, les prévisions de vente étaient assurées par le service commercial et la démarche suivie semblait plus rigoureuse que celle de Belin. Les procédures semblaient plus précises et corrigées en fonction de remontées plus fréquentes de la part des vendeurs. Les relevés de linéaires effectués par les commerciaux étaient, en effet, nombreux : les chefs de secteur faisaient des relevés de stocks mensuels par produits et de leur durée probable auprès d'un panel de clients. De même, les vendeurs de L'Alsacienne, effectuaient des relevés mensuels des stocks auprès d'un panel de distributeurs afin de corriger les prévisions de vente et d'ajuster la planification des usines. Le service commercial avait donc à sa disposition un baromètre lui donnant l'état des stocks et permettant de corriger les prévisions de vente ainsi que la planification des usines. Si les procédures des prévisions de ventes semblaient être plus rigoureuses chez L'Alsacienne, les résultats demeuraient cependant encore en dessous des attentes.

- des résultats peu satisfaisants

Le chantier a donc montré explicitement, ce que tout le monde savait, que les prévisions de ventes étaient peu fiables, chez Belin et à un moindre degré chez L'Alsacienne, cela non seulement sur les promotions, mais aussi sur les produits standards, ce qui peut paraître plus étonnant. Cependant, les erreurs de prévisions sur les produits standards avaient

moins d'impact dans la mesure où les ventes des produits standards n'étaient pas limitées dans le temps, contrairement aux promotions.

Ce manque global de fiabilité se répercutait sur les usines qui se trouvaient souvent ou en surcapacité ou en sous-capacité. Et la saturation sur les grandes lignes avait aussi pour effet de saturer les petites lignes sur lesquelles la production était transférée. Les restructurations logistiques (suppressions de dépôts, suppression de personnel...) qui avaient eu lieu chez Belin à la suite de son acquisition par BSN n'avaient pas facilité les choses. Chez L'Alsacienne, la multiplication des promotions était-elle aussi source de désordre dans la planification des usines : les vendeurs négociaient des promotions hors cycles avec des délais trop courts pour l'outil de production. La planification des usines était ainsi sans cesse confrontée à des problèmes de priorité et de surcapacité.

2.2.2) les recommandations

Le chantier a donc fait un état des lieux de tous les dysfonctionnements et recensé les explications possibles, éventuellement contradictoires ou divergentes. Il n'y a pas eu d'accord au sein du chantier pour déterminer précisément les causes des dysfonctionnements et les recommandations à apporter. Les analyses divergeaient et reflétaient les démarches commerciales différentes des deux entreprises. Pour les représentants de Belin, le manque de fiabilité résultait d'un nombre de promotions trop élevé. Pour ceux de L'Alsacienne, les erreurs résultaient de la division des tâches entre le service marketing et le service commercial. Mais aucune des deux sociétés n'arrivait vraiment à expliquer pourquoi ses propres prévisions étaient aussi peu satisfaisantes. Une étude approfondie aurait sans doute été nécessaire, qui aurait permis de remettre à plat les fonctionnements commerciaux et industriels. Mais elle aurait été longue à faire et aurait impliqué la restructuration de nombreux processus. Une occasion de "*double loop learning*" a donc sans doute été négligée ici dans la mesure où elle aurait trop profondément remis en cause l'organisation et les comportements. Notons cependant que ces questions ont aussi été abordées dans d'autres chantiers et que la phase de mise en application des recommandations a donné lieu à de nouvelles évaluations.

- une cellule dédiée aux prévisions des ventes

Malgré un certain désarroi sur les mesures à prendre, le chantier a décidé de créer une fonction spéciale de prévisions des ventes qui puisse être opérationnelle dès les premiers

mois de 1994. La création de cette cellule se justifiait par l'augmentation prévue du volume promotionnel au sein de la nouvelle entité. Il était impératif de pouvoir livrer les clients et d'éviter les ruptures. Par ailleurs, cette cellule pourrait mieux coordonner les prévisions des services marketing et commerciaux et assurer la liaison avec la fonction industrielle.

La dissociation était en effet maintenue : la prévision des ventes promotionnelles reviendrait au service commercial tandis que celle des produits standards et des lots permanents serait assurée par le marketing. Toutes les informations seraient centralisées dans la cellule spécialisée. Celle-ci s'appuierait sur les outils développés par l'Alsacienne, en particulier le baromètre permettant de mieux suivre l'état des stocks chez les clients. Une personne serait par ailleurs affectée au développement d'un logiciel de prévision des ventes nommé Futurmaster.

La création de cette cellule a donné l'occasion de fixer un certain nombre de procédures de fonctionnement rationalisant le développement promotionnel et visant à s'assurer qu'il y ait concordance avec la capacité industrielle. Les promotions devaient être proposées aux clients en fonction des objectifs annuels de chaque produit, ce qui n'était pas le cas auparavant. Les lots proposés devaient être techniquement réalisables et choisis dans un catalogue d'opérations promotionnelles prédéterminées par les services commerciaux et marketing. Enfin, la faisabilité industrielle et la capacité à livrer devaient être vérifiées une dernière fois auprès de tous les acteurs concernés.

On le voit, ces mesures avaient d'abord pour objectif de limiter l'enthousiasme de certains vendeurs, prompts à proposer des promotions sans en évaluer les conséquences pour l'outil industriel. Une fois la promotion acceptée, la production des lots promotionnels devait être assurée par le chef de produit concerné. Les promotions acceptées seraient ensuite transmises à la planification par liaison informatique, le logiciel de planification des usines se chargeant de déterminer les délais et les équipes nécessaires.

2.3) Le chantier Logo Packaging

Nous avons peu suivi le travail de ce chantier dont l'importance était pourtant qualifiée de stratégique. Ce chantier consistait à assurer le passage optimal des produits de L'Alsacienne au logo Belin. Il fallait en effet s'efforcer de limiter les incohérences auprès des consommateurs qui étaient menacés d'être en contact, par exemple avec des paquets de biscuits Kango au logo de L'Alsacienne et au logo de Belin, et cela dans un même magasin. Le chantier a donc consisté à recenser les stocks de produits L'Alsacienne chez

les distributeurs et à s'assurer que le maximum de produits L'Alsacienne serait écoulé avant l'arrivée de la nouvelle gamme Belin. 80 % à 100% des produits de la nouvelle gamme devaient en effet être mis en place dans les rayons dès la fin du mois de février 1994.

Ce chantier était animé par un chef de produit issu de Belin qui travaillait avec des commerciaux de chacune des sociétés ainsi qu'avec les chefs de produits .

2.3.1) Le travail du chantier et les recommandations

- travail sur les points de vente

Le chantier a demandé à la force de vente de sensibiliser les interlocuteurs au sein des grandes surfaces afin que les produits de L'Alsacienne soient écoulés le plus rapidement possible. Mais il n'a pu garantir au comité de pilotage de la fusion qu'il n'y aurait pas de chevauchements de gamme. Certains magasins possédaient en effet des stocks importants et de plus un nombre non négligeable de magasins ne géraient pas leurs stocks en Fifo. De même, du fait des rotations de produits différentes pour le fonds de rayon et pour les promotions, il est arrivé qu'un même produit fût présent en linéaire sous la marque L'Alsacienne et sous la marque Belin en promotion. Cette commercialisation chevauchée des produits de la nouvelle société Belin et des produits anciennement L'Alsacienne, n'a d'ailleurs perturbé ni les consommateurs ni les enseignes.

- travail sur l'emballage

Le chantier a aussi travaillé en amont et a contacté les sous-traitants qui assuraient le packaging des produits L'Alsacienne pour leur livrer les maquettes des nouveaux emballages afin que ces derniers fussent prêts dès la fin du mois de décembre 1993. Là encore, ce travail était important puisqu'il fallait pouvoir livrer la nouvelle gamme sans délai.

Comme nous l'avons précisé au-dessus, nous avons peu suivi ce chantier dans la mesure où ses tâches étaient de nature très opérationnelle et qu'elles n'ont pas donné lieu à des "confrontations" cognitives ou à des échanges de compétences. L'apprentissage a donc été limité mais nous pouvons cependant en repérer des modalités indirectes. D'une part, le recensement des sous-traitants a permis de constater qu'ils étaient nombreux et dispersés, au point qu'il a été quelque fois difficile de les retrouver. Le chantier a donc recommandé de rationaliser le parc des sous-traitants et d'uniformiser les coûts des prestations. D'autre

part, le chantier a été le lieu d'un processus de socialisation puisqu'à l'occasion de son travail, vendeurs, industriels et marketers de L'Alsacienne et de Belin se sont rencontrés et ont travaillé ensemble.

De plus, ce chantier a aussi donné lieu à des apprentissages individuels. Il a ainsi permis au chef de chantier d'acquérir des compétences de gestion de projets qu'il ne possédait pas encore à cette date. Le respect des délais et la multitude des intervenants ont en effet constitué des contraintes fortes et ont nécessité une démarche très méthodique, utilisant par exemple des diagrammes de Pert et la réalisation d'itinéraires critiques. L'appoint des consultants dans cet apprentissage a sans doute joué un rôle.

2.4) Le chantier Plan Promotionnel

La mission de ce chantier était de définir les principes et les principales actions du plan promotionnel de la nouvelle entité pour l'année 1994. Le chantier avait aussi pour mission de définir les procédures d'engagement et de suivi des actions promotionnelles.

2.4.1) le travail du chantier et les différences

Ce chantier a été animé par un chef de produit originaire de L'Alsacienne et a réuni une personne du marketing originaire de Belin, deux commerciaux de Belin et deux commerciaux de L'Alsacienne. Les commerciaux n'ont pas participé à toutes les réunions du chantier mais ont été régulièrement informés et consultés. Les responsables des Grands Comptes mais aussi des industriels chargés de la planification des usines ont aussi été consultés.

- la comparaison des politiques promotionnelles

L'équipe a d'abord comparé les principes et les caractéristiques des plans promotionnels des deux sociétés. Le plan promotionnel de Belin fonctionnait sur des cycles de 4 mois et concernait 2 ou 3 produits, cela sans compter bien sûr les actions spécifiques auprès des distributeurs. Celui de L'Alsacienne s'appuyait sur des cycles plus courts, de 2 mois, et concernait un nombre de produits plus important. L'Alsacienne avait donc plus de références promotionnelles pour des volumes plus faibles tandis que le volume promotionnel était limité et portait sur moins de produits chez Belin. L'hyperactivité promotionnelle de L'Alsacienne s'expliquait bien sûr par la position difficile de numéro 3 sur le marché et par ses objectifs d'accroissement de chiffre d'affaires.

L'équipe a identifié les promotions nationales, les promotions par cycles et par produits, les promotions par enseignes et les promotions régionales. Elle a particulièrement travaillé sur les objectifs et le suivi des "Têtes de Gondoles" (TG). Les objectifs des têtes de gondoles devaient être construits en fonction des politiques promotionnelles de chaque enseigne, des contraintes dues à la taille de la force de vente et des volumes promotionnels fixés pour chaque produit concerné.

Le chantier a noté que les têtes de gondoles étaient comptabilisées par Belin et L'Alsacienne au niveau national, par enseignes et par cycles. En revanche, les opérations promotionnelles initiées au niveau régional étaient suivies par la force de vente de L'Alsacienne alors que celle de Belin ne les évaluait pas. Cela s'expliquait par les différences de management de la force commerciale dans chacune des sociétés et aussi parce que les promotions représentaient à peine 15 % du chiffre d'affaires de Belin.

Il est donc intéressant de noter ici que, pour un mot aussi commun que celui de tête de gondole, les significations données par Belin et L'Alsacienne étaient différentes. Cet écart de signification a été la source de malentendus, les membres de L'Alsacienne se gaussant de l'absence de rigueur de Belin où l'on ne comptait pas les têtes de gondoles, ce qui ne pouvait qu'irriter les membres de Belin, dont la société semblait afficher un nombre de têtes de gondoles ridiculement faible par rapport à L'Alsacienne alors qu'elle réalisait un chiffre d'affaires nettement plus important.

- des différences dans les procédures

Le chantier a aussi analysé les différences dans le fonctionnement et les procédures de financement des promotions. Chez Belin, c'était le service marketing qui était responsable du budget. En revanche, chez L'Alsacienne, tout ce qui concernait la promotion du produit était géré par le service marketing, alors que l'action auprès de la distribution étant prise en charge par le service commercial. Cette distinction, qui traduisait une lutte de pouvoir ou d'influence au sein de L'Alsacienne entre les services marketing et commerciaux, était à la source de nombreux problèmes de coordination. C'est pourquoi, le chantier, tout en retenant le système utilisé par l'Alsacienne, a consacré beaucoup d'énergie à établir les règles d'affectation des moyens aux services marketing et commercial.

- développement promotionnel et fabrication

Le chantier a aussi analysé les relations entre les services chargés des promotions et la planification des usines. Il s'est avéré que la fabrication des lots promotionnels faisait appel à des processus spécifiques et que les conditionnements étaient différents. Par ailleurs, la coordination entre les services commerciaux ou marketing et les services industriels était mauvaise : le chantier a donc impliqué des industriels dans sa démarche afin que les opérations de promotions fussent réalisées aux dates prévues sans perturber la planification des usines. Les industriels ont donc joué un grand rôle dans la mesure où ils testaient la validité des procédures proposées par les membres du chantier.

2.4.2) les recommandations

- le plan promotionnel de la nouvelle entité

Le chantier a proposé un plan promotionnel intégrant les gammes de Belin et de L'Alsacienne. Cette première version a été jugée trop timide et peu originale par le comité de pilotage de la fusion. Le premier plan promotionnel de la nouvelle entité devait en effet être attrayant et s'appuyer sur des actions inédites. Ce décalage entre les options proposées par le chantier et les perspectives de la Direction s'explique par la différence fondamentale entre les logiques promotionnelles des deux sociétés : au sein du chantier avait prévalu une logique "Belin" de développement promotionnel limité alors que la direction de la nouvelle entité souhaitait un effort promotionnel pour maintenir le chiffre d'affaires. Ce décalage s'explique donc par une connaissance insuffisante au sein du chantier de la "vision stratégique" guidant la nouvelle entité. Le paradoxe des chantiers était en effet de travailler librement avec le risque de produire des recommandations ou des propositions d'actions ne correspondant pas nécessairement aux axes stratégiques de la Direction. Ces derniers existaient sans doute mais n'avaient pas été diffusés ou même formalisés par le comité de direction. En tout cas, de grandes orientations fondées sur l'analyse de l'évolution du marché et de la concurrence et les contraintes organisationnelles de la fusion ne constituaient sans doute pas un cadre assez précis pour guider le travail des chantiers.

Suite à une première présentation, le chantier a donc été invité à renforcer son plan d'action, c'est-à-dire à suivre les principes qui guidaient jusque là la démarche de L'Alsacienne. Un nouveau plan promotionnel a été présenté au comité de fusion durant le mois d'août 1993, qui a été accepté. Ce plan prévoyait des actions plus courtes mais aussi plus marquantes afin de mieux capter l'attention des consommateurs et des distributeurs.

- les relations entre la fabrication, le service commercial et le marketing

Comme nous l'avons vu, le chantier a mis en évidence les problèmes de coordination entre le service commercial et le service marketing ainsi qu'entre ces deux services et l'outil industriel à l'occasion d'opérations promotionnelles. Si la fabrication s'ajustait sans problème aux opérations promotionnelles nationales déterminées longtemps à l'avance, en revanche, elle n'arrivait pas à satisfaire les promotions non planifiées décidées par les commerciaux sans connaissance de la faisabilité industrielle. Le chantier a donc proposé que fussent créés dans la nouvelle organisation deux postes de coordination permettant de meilleures relations entre les services concernés.

D'une part, un poste de coordination entre le service commercial et les chefs de produits devait être créé. Ce coordinateur commercial/marketing devait assurer l'interface entre le marketing et la vente en centralisant les informations puis en les diffusant auprès des personnes concernées. Il devait veiller au respect des procédures, arbitrer entre les volumes en fonds de rayon et les volumes promotionnels et maintenir un équilibre entre ces derniers et les exigences de rentabilité. Il avait donc pour mission de mettre en place une base de données sur les promotions, outil qui intégrerait des données marketing, commerciales et financières. Enfin, ce coordinateur devait aussi surveiller l'activité promotionnelle de la concurrence.

D'autre part, le chantier a aussi préconisé la création d'un poste de coordinateur entre l'activité promotionnelle et les interlocuteurs industriels. Sa mission était d'assurer la faisabilité industrielle des promotions en termes de packaging et de production. Il devait donc coordonner l'action des chefs de produits, des vendeurs, des usines, de la logistique et des sous-traitants. Cette tâche était dantesque. Le chantier avait bien identifié les problèmes : en confier la résolution à un seul homme chargé d'une lourde mission de coordination semblait en revanche une solution artificiellement plaquée qui s'appuyait sur la création de procédures mais qui ne remettait pas en cause les attitudes des commerciaux et des industriels. Il est de plus paradoxal, qu'après avoir mesuré l'importance de la question, la désignation de coordinateur par la direction ait pris autant de temps. On touche là aux difficultés repérées par Argyris et Schön (1978) et Argyris (1993, 1994) à mettre en place un apprentissage profond exigeant la remise en cause des cadres d'action et de pensée. Comme nous le verrons par la suite, avec le démarrage de la nouvelle entité, le problème de coordination entre le commercial et l'industriel est devenu brûlant...

2.5) Le chantier "gestion du budget"

Ce chantier avait pour mission de déterminer précisément les procédures budgétaires pour la nouvelle entité. L'objectif à moyen terme était de développer un outil de gestion commun aux services marketing et contrôle de gestion.

2.5.1) le travail du chantier et les recommandations

Nous n'avons pas suivi ce chantier très technique dans lequel les possibilités d'apprentissage nous semblaient limitées. Ce chantier a cependant procédé à une analyse de processus du même type que celle utilisée dans les démarches de "*process reengineering*" afin de mettre en place des améliorations en termes de gain de temps, d'informatisation et de simplification de procédures.

Le chantier a donc analysé les circuits des factures, les outils de gestion des budgets et les procédures de contrôles de gestion en vigueur au sein du service marketing. Ce travail a montré que le système en vigueur chez Belin comportait plus d'étapes que celui de L'Alsacienne, qu'il était complexe techniquement et très peu convivial. Celui de L'Alsacienne était en revanche plus rapide, plus souple mais cela tenait à la taille moindre de l'entreprise.

Le chantier a ensuite décidé de gagner en efficacité en évitant la double saisie des factures qui existait chez Belin tout en améliorant le système informatique existant chez L'Alsacienne.

3) Les chantiers de la fonction administrative et financière

Nous n'avons pas suivi directement ces chantiers mais nous avons mené quelques entretiens avec certains de leurs membres ainsi qu'avec le directeur administratif et financier.

De manière générale, la Direction Administrative et Financière de Belin était beaucoup plus étoffée et plus qualifiée que celle de L'Alsacienne. Cela s'expliquait par la taille de la société ainsi que par le développement d'un reporting rigoureux à l'époque américaine de Belin. Les débuts du fonctionnement de la nouvelle entité ont d'ailleurs mis en évidence le différentiel important existant entre Belin et L'Alsacienne.

Plusieurs chantiers attachés aux différentes fonctions administratives et financières ont été mis en place.

3.1) Le contrôle de gestion

Le chantier consacré au contrôle de gestion a d'abord étudié l'organisation et le fonctionnement des services. La fonction de contrôleur de gestion était plus développée chez Belin que chez L'Alsacienne. Le contrôleur de gestion pouvait y conseiller certains services, rencontrait fréquemment le marketing, le commercial ou la gestion de la production. Chez L'Alsacienne, la fonction de contrôleur de gestion demeurait très technique. Cette différence s'expliquait par l'importance stratégique accordée par Nabisco à la fonction financière et aux objectifs de rentabilité. La structure de Belin était donc beaucoup plus étoffée que celle de L'Alsacienne.

De façon générale, il y avait assez peu d'écarts dans les systèmes de contrôle de gestion, dans la mesure où le groupe BSN avait imposé une structure de reporting identique. Subsistaient des écarts sur les techniques de valorisation des promotions ou des produits gratuits ou sur les méthodes de calcul des coûts. Dans les comptes d'exploitation, le chantier a ainsi constaté une plus grande expertise chez L'Alsacienne pour le suivi des clients et une plus grande expertise de Belin pour le suivi des produits. Chez Belin, on calculait la rentabilité par produit, tout client confondu et on suivait les résultats d'un produit sans prendre en compte les différences entre les clients. L'Alsacienne analysait les résultats client par client car les écarts de rentabilité de l'entreprise pouvaient s'expliquer par la défection d'un seul client. Dans les recommandations, L'Alsacienne a apporté son compte d'exploitation par client et Belin son compte d'exploitation par produit.

3.2) La comptabilité

Le chantier consacré à la comptabilité avait pour mission de choisir le système comptable de la future entité. Il a comparé les arborescences analytiques, les balances comptables, vérifié les systèmes d'archivage et a finalement conclu que les procédures comptables étaient plus fiables et plus complètes chez Belin, tout en repérant de possibles améliorations. Le chantier a ainsi décidé de passer à un nouvel outil de gestion de la comptabilité générale et analytique.

Le chantier consacré à la comptabilité "fournisseurs" consistait à fusionner les fichiers fournisseurs de L'Alsacienne et Belin.

Le chantier consacré à la comptabilité "clients" a montré que les systèmes utilisés étaient très proches mais que les tableaux utilisés par L'Alsacienne étaient plus détaillés. Après quelques modifications, c'est le système de Belin qui a été cependant retenu pour des raisons de cohérence et d'efficacité, dans la mesure où la plupart des systèmes retenus dans la fonction administrative et financière étaient ceux de Belin.

Le chantier Trésorerie, a relevé les différences entre les systèmes et a recommandé l'adoption de celui de Belin pour des raisons de commodité d'interface avec les autres services financiers. Lors de la recommandation au comité de pilotage de fusion, la directrice générale de L'Alsacienne a demandé s'il n'était pas préférable de revoir la décision pour des raisons politiques : tous les systèmes retenus étaient originaires de Belin, ce qui pouvait entraîner une certaine démotivation. Ce à quoi, les membres du comité de fusion ont opposé les règles de fonctionnement des chantiers telles qu'elles avaient été fixées. Mais, pour ce qui était de la trésorerie, la supériorité de Belin n'était pas évidente. Le système de L'Alsacienne semblait plus précis et plus automatisé (1/2 personne pour L'Alsacienne, 3 pour Belin) et surtout le service s'était beaucoup investi sur le développement de ce système. La pression de la part de la direction a donc été forte pour que les recommandations fussent infléchies sur ce point.

4) La fonction Recherche et Développement

Avant d'aborder les différents chantiers, nous souhaitons présenter l'organisation et le fonctionnement de la Recherche et du Développement chez Belin et L'Alsacienne. Cela nous permettra de faire apparaître des différences qui ont expliqué les décisions des chantiers mais qui n'ont pas toujours été abordées directement dans les chantiers, même si elles étaient connues par les équipes.

4.1) L'organisation de la R & D

La Recherche et Développement, chez BSN, était structurée en trois niveaux :

1) La Direction Scientifique, située au Siège du groupe, avait pour mission de coordonner les projets de recherche entre les branches et de développer des accords de recherche entre l'entreprise et les universités.

2) La R & D au niveau de la branche biscuit était installée à Athis-Mons et développait une recherche moins fondamentale mais tout de même axée sur le long terme, entre cinq et dix

ans. Elle avait pour mission de construire des centres d'expertise autour de technologies clés, de capitaliser les savoir-faire avant d'en faire profiter les filiales qui, au demeurant, finançaient son développement.

Les liens entre le centre de recherche de la branche biscuits et la R & D de Lu et de L'Alsacienne étaient assez étroits (pour des raisons historiques et géographiques) mais moins développés avec Belin.

Le centre de R & D branche avait identifié trois centres d'expertise autour desquels la recherche devait s'organiser.

- les extrudés salés
- les crackers non fermentés
- les co-extrudés

3) La R & D "marque" qui travaillait sur le développement de nouveaux produits et sur la rénovation de produits existants était située à Château-Thierry pour Belin et à Athis-Mons pour L'Alsacienne. Son horizon de travail était de deux ans.

Le service R & D de Belin comportait en tout quarante personnes dont vingt travaillaient sur l'innovation et la rénovation, douze sur la qualité et les normes de fabrications (machines, matières, packaging...). Quatre personnes travaillaient sur l'emballage, les personnes restantes étant attachées à des tâches administratives.

Le service R & D de L'Alsacienne, ne comportait que quinze personnes mais bénéficiait de sa proximité avec la R & D branche située à Athis-Mons qui lui permettait de "sous-traiter" certaines tâches.

4.2) L'impact de la fusion sur la fonction Recherche et Développement

- la fusion comme restructuration et comme coopération

Le rapprochement des services a entraîné des restructurations profondes et des suppressions de poste puisque la R & D de la nouvelle entité ne devait comporter que quarante cinq personnes, dont onze issues de L'Alsacienne et trente quatre de Belin. Les deux services ont donc été fragilisés par la fusion. Les personnes appelées à demeurer dans la nouvelle entité ont tout de même travaillé ensemble à définir le profil du futur service R & D.

Le rapprochement entre les deux sociétés a donné lieu à un certain nombre de chantiers ainsi qu'à de nombreuses réunions visant à mieux définir l'organisation cible. Les personnes retenues pour la nouvelle entité ont été réunies à Château-Thierry durant une journée afin de visiter les locaux et de faire connaissance. Puis les équipes ont été divisées en chantiers et en groupe de travail.

Les principaux chantiers étaient consacrés à :

- la qualité
- l'emballage
- la productivité
- le développement
- la méthodologie

Nous n'avons pu assister au travail des équipes et le recueil d'informations que nous avons effectué a été conduit lors des divers entretiens menés avec les ingénieurs, les techniciens mais aussi les chefs de produits..

Si les chantiers ont travaillé sur les futures modalités organisationnelles, les objectifs stratégiques de la R & D de la nouvelle entité avaient en revanche été fixés auparavant dans le cadre d'un séminaire stratégique réunissant le comité de direction. C'est dans ce séminaire qu'avaient été retenus les projets de développement et le profil de la nouvelle gamme. De même, la réorganisation de la fonction n'a pas été traitée au sein d'un chantier. C'est le directeur de la R & D, issu de L'Alsacienne qui s'en est chargé. Il a cependant organisé un grand nombre de réunions pour mieux connaître le travail de chacun afin de faciliter sa décision et de lui donner une dimension consensuelle.

Le travail des chantiers cités ci-dessus s'est déroulé selon les procédures utilisées pour les autres fonctions, mais sans la pression de l'urgence. Le démarrage de la nouvelle entité n'exigeait pas en effet une réorganisation impérative du service au premier janvier 1994. Les chantiers ont donc connu un rythme différent et leur travail s'est déroulé de façon autonome sans trop de contacts avec les le Siège ou même avec d'autres services.

4.3) Les différences

- des poids organisationnels différents

La première observation qui s'imposait était l'écart de taille entre les deux services. Il renvoyait à la différence de taille entre les deux sociétés en terme de chiffre d'affaires ou de nombre d'employés mais aussi à des circonstances historiques. Alors que L'Alsacienne avait toujours été moins considérée que sa grande sœur LU, Belin jouissait de son statut d'enfant unique, tête de pont de Nabisco en Europe, s'appuyant sur des moyens étendus. Le service R&D de Belin, installé sur le site de Chateau-Thierry, était donc un service important disposant d'un centre entièrement dédié à la recherche, qui avait été ouvert en 1973 lorsque Belin dépendait du groupe Nabisco.

Le service R&D de L'Alsacienne était en revanche considéré comme un petit service, contraint à mener une politique de rénovation des produits après l'échec des lancements du tout début des années 90. Cependant, la taille réduite de la société rendait plus facile communication avec les autres fonctions, comme la production, le marketing ou le packaging. Cette facilité de communication s'expliquait aussi par la présence du service à Athis Mons, près du Siège alors que le centre R&D de Belin était situé loin d'Evry et semblait avoir des relations moins étroites avec le marketing ou la production.

- les relations entre la R & D et les usines

Du fait de sa petite taille, le service R & D de L'Alsacienne avait des contacts plus fréquents avec les usines. Chez Belin, ces contacts étaient bons entre l'usine de Château-Thierry et le centre de Recherche, situés dans la même ville mais en revanche plus distendus avec les autres usines. Cela dépendait aussi beaucoup de la personnalité du chef de projet R & D et du chef de ligne de production.

Les ingénieurs de L'Alsacienne semblaient plus impliqués dans le suivi des produits développés, en particulier dans leur industrialisation. Ils réalisaient, lors de du passage du produit en phase pilote, un plus grand nombre d'essais industriels. Mais ces essais étaient payés aux usines et certains ingénieurs de Belin voyaient dans l'étroitesse de ces relations comme une dépendance de la R & D de L'Alsacienne vis-à-vis des usines. Les ingénieurs de Belin s'appuyaient en revanche beaucoup plus sur leurs installations propres. Belin avait en effet la chance de posséder du matériel pilote lui permettant de réaliser des essais au

Centre de Recherche. La réalisation d'essais en grandeur réelle, dans les usines, afin de valider les courbes de cuisson, les cadences, le degré d'humidité était cependant nécessaire.

Le directeur de la nouvelle entité a souligné la nécessité de faire travailler plus étroitement les usines et la Recherche mais n'a pas établi, au moment de la fusion des procédures spécifiques. Il comptait surtout sur les processus de socialisation et sur la diffusion des méthodes pratiquées par les ingénieurs de L'Alsacienne, avant de formaliser les relations.

- les relations entre la R & D et le marketing

Les liens entre la recherche et le marketing semblaient là aussi plus étroits chez L'Alsacienne. Ainsi, les ingénieurs de Belin recevaient moins d'informations sur les produits, l'évolution des ventes que ceux de L'Alsacienne. Ou plutôt les données sur l'évolution des ventes et du marché passaient par les feuilles d'information de Belin plutôt que par un contact direct avec le marketing. L'éloignement de la recherche à Château-Thierry limitait aussi les rencontres informelles ou les déjeuners communs. Mais il y avait tout de même chez Belin une réunion mensuelle réunissant des ingénieurs et des chefs de produits.

Les relations amont entre le marketing et la R & D dans le développement et le lancement de produits semblaient en revanche très développées et assez similaires dans les deux sociétés. Le développement d'un nouveau produit ou une rénovation pouvait être proposé par le marketing afin de renforcer la gamme ou de contrer les concurrents. Mais le projet pouvait aussi être initié par le service R & D, à l'occasion d'une idée nouvelle, faire un biscuit au caramel par exemple, ou à l'occasion de l'annonce par un fournisseur de modifications des formules des matières premières. Suivait une phase d'évaluation qui durait environ trois mois au moins. Les services R & D et marketing testaient l'idée et examinaient comment insérer le produit dans la gamme et selon quel positionnement. La R & D réalisait une maquette à la main et envisageait ensuite la faisabilité industrielle et l'approche en terme de prix. Il faut noter qu'un nombre important de projets était nécessaire pour aboutir à un projet effectif. Selon le directeur R & D de Belin, il fallait cinq à sept développements de produits pour deux industrialisations et finalement un lancement effectif.

La phase de développement durait de six mois à deux ans, selon la complexité du produit et la configuration du marché. Elle était l'occasion de préciser certains paramètres : le marketing réalisait des tests qualitatifs sur le goût du produit, des tests de validation des volumes potentiels. La R & D travaillait alors à l'amélioration du produit (texture, goût, machine...) et déterminait le matériel nécessaire. Les fournisseurs (matières premières, emballage, machine...) étaient ensuite contactés et une carte de coût était réalisée afin de déterminer la rentabilité du produit. A ce stade, le projet pouvait être arrêté pour des raisons de coût, de faisabilité industrielle ou en raison d'un marché potentiel trop faible. En cas de décision de lancement, le matériel était commandé, le packaging déterminé, des échantillons étaient présentés à la force de vente et le marketing élaborait le prix de vente en fonction de la carte de coût et des impératifs de rentabilité. Des normes étaient fixées pour guider les usines dans l'industrialisation du produit. La production était ensuite assistée pendant trois à six mois afin d'améliorer le produit et le process de fabrication et enfin, après cette phase de navette, le produit était laissé à l'industrialisation.

Cette méthodologie de développement et de lancement de produit avait été élaborée avec l'aide d'un cabinet conseil et était à peu près identique chez Belin et chez L'Alsacienne. Jugée très détaillée et même trop procédurale par beaucoup de chefs de produits de Belin, souvent impatients de lancer de nouveaux projets, certaines phases étaient accélérées. Un projet, développé pendant une à deux années pouvait ainsi être lancé, sous la pression du marketing, très rapidement, en quelques mois. Sur ce point, la démarche utilisée semblait plus rigoureuse chez L'Alsacienne, où chaque étape était validée plusieurs fois. Il semble en effet que Belin, sans pour autant sombrer dans la fantaisie, pouvait se permettre certaines erreurs ce qui était interdit à l'Alsacienne sous peine de mettre en danger l'équilibre de la société.

La direction de la R & D a décidé de ne pas modifier cette méthodologie : d'abord parce que ce n'était pas la priorité pour le lancement de la nouvelle entité et parce que les objectifs résidaient d'abord dans la rénovation ou la déclinaison des produits existants.

- des comportements différents

Si les méthodes étaient identiques, les comportements des ingénieurs étaient différents. Les entretiens ont en effet révélé que les ingénieurs de Belin se considéraient aussi comme des gestionnaires de projets et ne se limitaient pas à la détermination des caractéristiques des produits. Ils intégraient très en amont dans leur réflexion les investissements

industriels nécessaires, les coûts des matières premières et travaillaient avec les industriels avant de rédiger leur demande de crédit auprès de la direction financière. Chez L'Alsacienne, ce travail était pris en charge par les industriels. Les ingénieurs de L'Alsacienne s'étaient cependant construits de petits programmes de calcul de coûts d'exploitation qu'ils validaient ensuite avec le contrôle de gestion et les usines

- un éventail de technologies plus large chez Belin

Belin s'appuyait sur un éventail de technologies plus large que chez L'Alsacienne et faisait appel à des technologies relativement récentes dans l'univers du biscuit comme l'extrusion et la co-extrusion. Selon les ingénieurs de L'Alsacienne, chaque technologie comportait ses propres difficultés et on ne pouvait pas vraiment dire que la technologie d'un biscuit sec était plus simple que celle d'un co-extrudé. *"Souvent des produits simples sont difficiles à maîtriser. Par exemple, le problème de farine est difficile à maîtriser dans la fabrication d'un biscuit Langue de chat. Cependant, il est vrai que les technologies des biscuits secs sont plus anciennes et sont donc mieux maîtrisées. Il faut aussi reconnaître que les machines utilisées pour l'extrusion (biscuits légers, Chipster) ou la co-extrusion sont plus complexes"* précisait ainsi un ingénieur issu de L'Alsacienne. Au final, Belin apparaissait donc comme une société plus riche technologiquement et maîtrisant des technologies générant une valeur ajoutée plus importante.

- l'organisation et le fonctionnement des services

L'organisation du service R & D de la nouvelle entité n'a pas fait l'objet d'un chantier de fusion. Elle a été décidée par le Directeur du service mais cependant à la suite d'une analyse du fonctionnement des services et d'une consultation des ingénieurs et des techniciens. Plusieurs réunions rassemblant les ingénieurs des deux sociétés ont aussi été organisées sur ce sujet.

Les services R & D des deux sociétés comportaient deux catégories d'intervenants : les ingénieurs et les techniciens.

L'ingénieur : il avait pour mission d'innover, de développer de nouveaux produits mais aussi d'améliorer la productivité, en modifiant, par exemple, les matières premières utilisées. Il possédait une connaissance théorique des matières premières, leur composition, leur évolution chimique. Il proposait des combinaisons de matières, des formules à partir

de concepts nouveaux et demandait ensuite des tests. C'était alors au technicien de réaliser les manipulations.

Les profils de formation des ingénieurs de Belin et de L'Alsacienne étaient comparables : les âges, les écoles agro-alimentaires étaient identiques. En revanche, les ingénieurs de L'Alsacienne semblaient moins spécialisés que ceux de Belin, dans la mesure où les technologies mises en œuvre y étaient moins nombreuses. Il y avait par exemple chez Belin un ingénieur spécialisé sur la technologie crackers, un autre sur les assortiments, un autre sur les produits extrudés alors que les tâches des ingénieurs de L'Alsacienne étaient déterminées selon la charge de travail.

Le technicien : il avait pour mission de donner une matérialité au projet en réalisant des maquettes selon les données fournies par l'ingénieur. Il n'était pas simplement un exécutant puisqu'il apportait ses connaissances pratiques, l'expérience des produits et des matières. Il pouvait ainsi modifier les formules, les quantités afin de donner un meilleur aspect, un meilleur goût au biscuit.

Parmi les techniciens, on distinguait deux sous-ensembles. D'une part les "pâtisseries". Hommes d'expérience, ils étaient plus anciens et s'appuyaient sur un savoir-faire important. Les pâtisseries possédaient généralement un diplôme de CAP ou BEP pâtisseries. D'autre part, les "formalistes" ou "techniciens", selon la désignation utilisée par plusieurs techniciens "pâtisseries", qui étaient plus jeunes et étaient recrutés à Bac + 2 auprès d'écoles spécialisées, de BTS ou de DUT. Ils avaient une approche de leur travail beaucoup plus méthodique que les pâtisseries mais possédaient encore peu d'expérience.

Cette partition renvoyait à des comportements assez différents puisque, comme l'ont reconnu la plupart des interlocuteurs, les pâtisseries étaient plus efficaces dans les manipulations tandis que les formalistes étaient meilleurs dans la formalisation et l'analyse des essais.

Cette différence dans les comportements et les savoir-faire était d'ailleurs bien perçue par les directions de Belin et de L'Alsacienne. L'équipe de Belin était équilibrée et comptait à la fois des hommes du métier et des techniciens plus jeunes tandis que celle de L'Alsacienne comptait surtout des "pâtisseries". Depuis le milieu des années 80, Belin avait en effet privilégié le recrutement de titulaires de Bac + 2. L'Alsacienne lui avait emboîté le pas. Mais les deux sociétés estimaient nécessaires la combinaison des deux catégories de techniciens et comptaient sur le travail en équipe pour faciliter le transfert de savoir-faire

des "pâtisseries" aux "formalistes" et encourager les pâtisseries à mieux formaliser leurs connaissances.

- des différences dans les relations entre ingénieurs et les techniciens chez Belin et l'Alsacienne.

Chez Belin, les ingénieurs et les techniciens étaient répartis dans un groupe Biscuits Salés et un groupe Biscuits Sucrés. S'il existait des experts ayant développé des connaissances spécifiques sur une technologie, les ingénieurs pouvaient travailler sur une gamme et donc éventuellement sur plusieurs technologies. On peut y voir là une volonté d'être plus proche du marché. De la même façon, chez Belin, les techniciens fonctionnaient en vivier et n'étaient pas attachés à un ingénieur, à une technique ou à un produit. Ainsi le technicien qui présentait le produit en usine n'était pas nécessairement celui qui avait réalisé les essais en laboratoire et développé le produit. Les ingénieurs ont estimé que cela entraînait une certaine démotivation et qu'il était préférable d'assurer une continuité du travail. En effet, le technicien ne pouvait se contenter de transmettre la carte d'identité du produit. Il disposait d'un savoir sur le produit beaucoup plus large sur les manipulations à éviter, les temps de repos, sur les réactions du biscuit à l'humidité ou à la chaleur, autant d'informations difficilement formalisables. Les techniciens connaissaient aussi les comportements des machines, les cadences utiles, les quantifications de déchets, autant d'informations qu'il était crucial de transmettre aux industriels.

Chez L'Alsacienne, l'organisation était plus compartimentée puisque les ingénieurs et les techniciens étaient attachés à une technique. Par ailleurs, les techniciens fonctionnaient en binôme avec un ingénieur, ce qui facilitait le développement, pour peu que les relations entre l'ingénieur et le technicien fussent bonnes. Cependant, les relations entre les techniciens et les ingénieurs rencontraient certains problèmes de communication : outre un cloisonnement spatial (ingénieurs et techniciens n'étaient pas au même étage), il semblait y avoir moins de délégation, moins d'autonomie chez les techniciens de L'Alsacienne que chez ceux de Belin.

4.4) L'organisation et le fonctionnement des services R&D

La décision pour la nouvelle organisation a été de combiner l'approche de Belin et celle de L'Alsacienne. Les techniciens et les ingénieurs seraient réunis sur le même lieu de travail et travailleraient en binômes. Ils ne seraient cependant pas nécessairement attachés à une

technologie particulière. Le travail en binôme était censé renforcer la motivation et la responsabilisation sur les différents projets, même s'il risquait d'amoindrir les échanges horizontaux entre techniciens. L'objectif était donc d'élargir les domaines de compétences de chacun et d'accroître la responsabilité et l'autonomie des techniciens en leur confiant la responsabilité globale de projets techniques. Par exemple, grâce à cette réforme, un technicien pouvait être responsable d'un projet de productivité de matière première (comment remplacer telle matière grasse par une autre moins chère) ou d'un projet de test marketing visant à préparer les échantillons pour les tests auprès des consommateurs lors d'un lancement de produit. Par ailleurs, un même technicien suivrait projet auprès des usines et donc assurerait une meilleure conformité du produit. Cela ne garantissait cependant pas la réduction de tous les problèmes puisque les essais en laboratoires différaient des essais en usines où les conditions (les quantités de matières, les cadences de productions, les degrés d'humidité, les modifications d'échelles...) étaient différentes. Ainsi une pâte pouvait rester molle en laboratoire et durcir plus vite en usine. Le passage à l'usine pouvait donc être la source d'une détérioration du produit (ou de son amélioration, grâce, par exemple, au passage à des cadences plus élevées).

A cette montée en compétence et en responsabilité des techniciens devaient correspondre un recrutement privilégiant les "formalistes" ainsi qu'une réorientation de la mission des ingénieurs. Ceux-ci devaient d'abord être des chefs de projets, contrôlant le travail des techniciens mais aussi travaillant étroitement avec les fournisseurs de matières premières ou avec le contrôle de gestion.

Concrètement, le directeur de la R & D a souhaité que le mélange des équipes ne fût effectif que pour les biscuits sucrés. Il était prévu par exemple, que l'ingénieur responsable du développement des produits salés chez Belin devienne responsable du développement des produits sucrés dans la nouvelle entité. En revanche, le salé continuerait à être pris en charge, dans un premier temps, par des équipes originaires de Belin. On peut y voir là une défense des prérogatives de Belin ou plus simplement la nécessité pour L'Alsacienne d'acquiescer la technologie des produits salés. Sans doute cette réorganisation s'expliquait-elle aussi par la volonté de ne pas perturber l'équilibre du service déjà touché par la restructuration et la réorganisation du service.

4.5) Le chantier productivité

Comme nous l'avons précisé auparavant, nous n'avons pas suivi directement le travail des chantiers et nous nous sommes concentrés sur les problématiques de productivité et de qualité, laissant au second plan les chantiers consacrés à l'emballage, à la méthodologie et au développement des produits.

4.5.1) le travail du chantier et les différences

La productivité a été considérée comme un enjeu important de la fusion dans le domaine de la Recherche et du Développement. Elle se caractérisait par la recherche d'une rationalisation des matières premières et par un meilleur contrôle des coûts. L'idée était de changer le produit jusqu'au niveau d'acceptabilité par le consommateur, ce dernier ne devant pas percevoir les modifications du biscuit. Ce fut généralement dans la détermination de ce niveau d'acceptabilité que les avis divergèrent.

- des approches différentes

Belin, société riche, mettait traditionnellement l'accent sur l'innovation plutôt que sur la rénovation des produits et recherchait la plus grande qualité possible des produits. L'entreprise commençait certes, en raison des contraintes du marché, à mettre en place des projets de productivité mais la démarche était encore ponctuelle. C'est la fusion qui a permis d'accélérer la démarche et de profiter de l'expérience de l'Alsacienne. La démarche de productivité apparaissait en effet cruciale pour le marketing puisqu'elle permettait de maintenir un niveau de qualité perçue quasiment-identique tout en donnant la possibilité de baisser les prix des produits et donc d'augmenter les volumes.

L'Alsacienne, qui avait des contraintes de coûts plus importantes que Belin, avait en revanche déjà entamé une réflexion sur la productivité et celle-ci a bénéficié à la nouvelle entité. Cet apport a constitué un changement important dans la conception que Belin avait de la R & D. Il y avait en effet une approche plus économique chez L'Alsacienne puisqu'une cellule consacrée à la productivité avait été spécialement mise en place, intégrant des ingénieurs mais aussi des acheteurs et des industriels.

Le chantier a donc travaillé sur la productivité des formules : la formule contenant la liste des ingrédients nécessaires à la réalisation du biscuit (quantité de farine, taux de matière sèche...) constituait un levier fondamental dans la recherche de productivité. Les formules ont donc été évaluées et modifiées. Des tests ont été réalisés en interne puis à plus grande

échelle, avec des essais en usines, sur un pétrin et une ligne. Ce travail de comparaison et d'expérimentation a permis d'engager très concrètement la démarche de productivité. Le marketing a bien sûr été associé à ce processus afin de respecter la carte d'identité du produit. Le chantier a aussi été amené à travailler sur la productivité des achats : il fallait trouver des matières premières de qualité égale mais à des prix moins élevés. Il s'est avéré dans un premier temps que les deux sociétés n'utilisaient pas les mêmes matières premières si bien que le chantier a entrepris un travail de comparaison et des essais de substitution afin de déterminer les matières premières optimales.

Le chantier a aussi travaillé, en relation avec des représentants des usines, sur l'amélioration possible des procédés de production, sur l'aménagement de certaines salles de travail. Là encore l'horizon temporel du chantier était plus lointain mais des décisions de réaménagement ont été prises.

Il faut souligner que la réflexion entamée par L'Alsacienne dans le domaine des Marques de Distributeurs a alimenté les analyses du chantier et a permis de gagner du temps sur les axes à développer en priorité.

La réflexion sur la productivité dans la R & D s'est développée parallèlement aux recherches sur la productivité en usine et sur la gestion de production. En cela, la démarche du chantier s'inscrivait dans la stratégie de la nouvelle entité de diminution et de contrôle des coûts.

4.6) Le chantier Qualité

La fonction qualité avait pour objectif de déterminer la qualité des matières premières utilisées et celle du produit. Les relevés de qualité étaient effectués à la fois sur les lignes de fabrication mais aussi dans le linéaire des magasins, en recourant alors à un prestataire de services. La démarche qualité prenait aussi en compte la qualité du packaging et celle de la logistique, les effondrements de palettes pouvant détériorer les biscuits.

4.6.1) *Le travail du chantier et les différences*

- des différences de structure et des démarches différentes

Le chantier a commencé par déterminer les normes de qualité en usage dans chacune des sociétés ainsi que les procédures mises en place pour les faire respecter.

Il est apparu que Belin, en raison de sa taille, disposait d'un important service "qualité centrale", situé sur le site d'Evry, qui possédait une structure de certification très structurée. Ce service déterminait les spécifications des produits et des procédés de production. Les matières premières étaient rigoureusement contrôlées lors de leur réception en usine. En revanche, le service qualité de L'Alsacienne était moins important et disséminé sur chaque site de production.

Cependant, Belin connaissait des problèmes de qualité qui étaient mis en évidence par les contrôles en bout de lignes de production tout comme dans les magasins. Le taux de réclamation-clients était lui aussi en hausse. Et comme l'avait noté le directeur du marketing, au sein d'un séminaire stratégique, le rapport qualité-prix des biscuits Belin n'était plus optimal.

En revanche, et en dépit de sa petite structure, les indicateurs de L'Alsacienne étaient en hausse. L'Alsacienne avait en effet adopté la démarche qualité de sa grande sœur Lu. L'usine de Calais avait ainsi développé des procédures très précises dès 1986. A toutes les étapes de la fabrication, avaient été définies des cartes d'auto-contrôle ainsi que des zones d'acceptation, de tolérance ou de rejet du produit. Cette méthode avait certes été mise en œuvre chez Belin à Evry mais ne semblait pas encore être appliquée très rigoureusement ou du moins ne portait pas encore tous ses fruits. Sur ce point, les discussions au sein du chantier furent assez vives mais les indicateurs, meilleurs chez L'Alsacienne et les procédures de suivi, plus complètes semblaient donner raison à l'Alsacienne. L'entreprise avait en effet mis en place un grand nombre de procédures et d'indicateurs que le chantier décida finalement de généraliser à la nouvelle entité. Par exemple, serait mis en place un indicateur de "qualité acceptable" qui n'existait pas encore chez Belin. Cet indicateur devait permettre de recenser les problèmes pouvant survenir sur un produit, que ce soit le blanchiment du chocolat ou la friabilité dans le paquet et de déterminer si leur cause était de nature industrielle ou logistique. Le chantier a aussi décidé d'adopter le bilan trimestriel de qualité qui existait chez L'Alsacienne et qui faisait la synthèse des différents indices de qualité.

Le travail sur la qualité allait de pair avec celui sur la productivité, la recherche de la dernière ne devant pas se faire au détriment de la première. Mais le travail du chantier a permis aussi de mettre explicitement en évidence les défauts de qualité dont souffraient certains produits Belin. Ces défauts étaient jusqu'alors masqués par l'imposante structure

de certification et les procédures nombreuses qui semblaient interdire toute baisse de qualité. Là encore, la réflexion sur la qualité revêtait une portée stratégique dans la mesure où elle constituait une réponse indispensable aux concurrents qui s'étaient déjà préoccupés de ce problème.

5) Les chantiers de la fonction industrielle et logistique

Nous présenterons ici le travail des chantiers consacrés à la gestion de la production, à la planification des usines ainsi qu'à la logistique. Si les chantiers se sont concentrés sur le choix d'outils, il est apparu rapidement que derrière les outils se profilaient des conceptions industrielles différentes que nous exposerons plus bas.

Par ailleurs, parallèlement au processus de fusion, nous avons pris en compte une démarche d'apprentissage organisationnelle plus "classique" abordée avec la mise en place d'organisations qualifiantes au sein des usines. Le développement des organisations qualifiantes était initialement déconnecté du rapprochement entre Belin et L'Alsacienne mais les deux logiques se sont entrecroisées. Il nous est donc apparu utile de présenter la démarche.

- les différents chantiers

Les chantiers industriels avaient pour objectif de déterminer les conditions permettant au sein de la nouvelle entité une meilleure planification de la production, une meilleure évaluation des capacités en hommes, en matières premières et en conditionnement. Ils devaient aussi s'assurer des bonnes conditions de palettisation et de livraison. Les chantiers se sont donc organisés autour de trois missions :

- concevoir un système de pilotage de la gestion de la production
- concevoir un système de planification des usines et organiser le rapport entre les prévisions des ventes assurées par le marketing et les usines.
- assurer le système logistique de livraison des clients.

Les chantiers ont rassemblé des personnes directement concernées par la planification des usines, par la gestion de la production, par la logistique mais aussi des informaticiens chargés de mettre en place les outils ou de réaliser les interfaces entre fonctions ainsi que des représentants du marketing et du service commercial.

Avant de présenter les chantiers, nous nous proposons de présenter le fonctionnement général du système industriel.

La planification de l'outil de production était réalisée à partir des prévisions de ventes, de l'état des stocks et des contraintes du plan de production. Elle était assurée chez L'Alsacienne par le logiciel DLS et chez Belin par le logiciel Data 3. La gestion de la production était ensuite prise en charge par l'outil GPAgro pour L'Alsacienne et par Data 3 pour Belin.

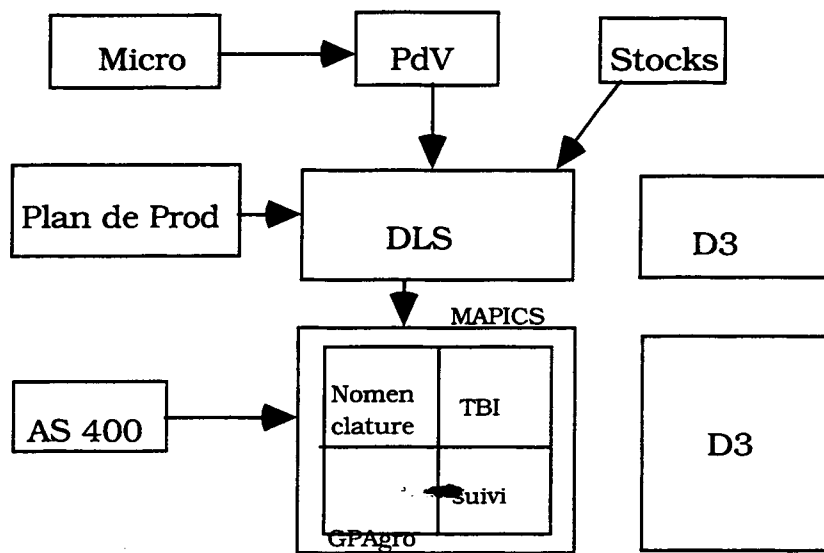


Figure 29 : Organisation de la planification des usines

5.1) Le chantier Gestion de la Production.

La mission de ce chantier était de définir les fonctionnalités et les outils nécessaires au système de gestion de production de la nouvelle entité. Le chantier devait donc recommander le logiciel qui serait utilisé pour piloter les activités de production et établir les règles de fonctionnement du système.

Ce chantier était composé des responsables de production de Belin (site d'Evry) et de L'Alsacienne (site de Calais), d'informaticiens et de personnes des services de contrôle de gestion.

5.1.1) le travail du chantier

Le travail du chantier a commencé par un état des lieux des méthodes, des outils et de procédures en œuvre chez Belin et chez L'Alsacienne. Cette évaluation a permis de repérer ou d'explicitier les dysfonctionnements éventuels. Il faut souligner que cette analyse ne s'est pas articulée autour d'une opposition des deux sociétés mais plutôt sur une prise en compte des particularités de fonctionnement de chaque site industriel. En effet, la gestion de la production était organisée différemment à Château-Thierry, à Evry, pour Belin ou à Calais pour L'Alsacienne. Ces particularités renvoyaient d'abord à des différences entre les outils utilisés. Nous nous concentrerons sur le site d'Evry qui avait à choisir entre la solution adoptée à Château Thierry et celle mise en œuvre à Calais.

Chez Belin et à Evry, la planification industrielle était assurée par le logiciel Data 3 tandis que le logiciel Control Manufacturing assurait la gestion de la production. Mais Control Manufacturing était un outil ancien et lourd à utiliser. Il tournait sur Digital Vax et non sur AS 400 et exigeait beaucoup de saisies manuelles. Belin s'était décidé à le remplacer et la fusion lui a donné l'occasion de structurer ses choix en la plaçant devant une alternative : Evry pouvait décider de suivre la solution choisie par l'usine Belin de Château-Thierry qui consistait à étendre Data 3 de la planification industrielle à la gestion de la production. L'autre solution consistait à adopter GPAgro qui était l'outil mis en place par L'Alsacienne dans l'usine de Calais. Nous verrons qu'au delà des choix d'outils, ce qui était en jeu c'était aussi et surtout une différence de conception de la gestion de production.

Le travail du chantier s'est aussi avéré indissociable des enjeux de planification des usines. Ce thème constituait l'objet d'un autre chantier mais les analyses se sont entrecroisées, ce qui ne posait pas trop de problème dans la mesure où certains participant travaillaient simultanément dans les deux chantiers.

- une analyse des outils et des procédures

C'est une particularité de ce chantier que de s'être concentré très vite sur l'analyse des outils, en particuliers des logiciels de gestion de production utilisés par Belin et L'Alsacienne. Cette analyse comparative des deux logiciels a été l'occasion de discussions vives, dans la mesure où les participants de chaque société s'étaient investis dans l'installation en usine des logiciels et le développement d'outils afférents. Une modification dans le système pouvait remettre en cause tout leur travail. Et décider de la direction de ce

changement s'avérait difficile dans la mesure où aucun des outils ne semblait vraiment meilleur que l'autre.

La démarche du chantier a été très analytique. Le chantier a analysé les processus de planification et de gestion de production en vigueur dans les deux sociétés ainsi que chez Lu. Tous les documents formalisés existant sur Data 3 et GPAgro ont ensuite été rassemblés. Le chantier a analysé l'architecture des logiciels, les données prises en compte et les méthodes de traitement, les fichiers "articles" (matières premières, conditionnement, produits semi-ouvrés, produits finis) et les fichiers concernant les stocks, les fournisseurs. Les nomenclatures ont été comparées, les tableaux de bords utilisés par les différentes usines évalués. Les activités de production ont alors été modélisées et le degré de couverture des activités par les applications informatiques a été déterminé. Les deux logiciels couvraient les mêmes activités. L'optimisation de la planification de la production en fonction des prévisions des ventes et des capacités des usines était couverte par Data 3 pour Belin et par le logiciel DLS pour L'Alsacienne. Nous aborderons ce point plus loin dans le chantier consacré à la planification des usines.

La fonctionnalité des logiciels et la satisfaction des utilisateurs ont aussi été évaluées par questionnaire. Le chantier a particulièrement étudié comment la gestion de la production était perçue par la planification des usines, par le contrôle de gestion, par le service informatique, par les responsables de production et par les acheteurs.

5.1.2) les différences

- les différences entre les outils de gestion de production

Le contrôle des coûts : certains membres du chantier ont qualifié GPAgro "*d'outil financier développé par des financiers*". Ce qu'ils voulaient dire, c'est que l'outil utilisé par L'Alsacienne privilégiait les tableaux de bord de gestion industrielle et de contrôle des coûts. GPAgro pouvait en effet descendre à un niveau plus fin et permettait un meilleur suivi des matières consommées, des coûts et de la main d'œuvre. Par exemple, pour la fabrication d'un Pepito, là où Data 3 s'arrêtait au poids du biscuit enrobé, GPAgro pouvait prendre en compte le poids du biscuit nu et du biscuit enrobé. Cela permettait éventuellement de diminuer la quantité de chocolat si l'on pensait qu'il y avait surconsommation. Ce niveau d'analyse demeurait cependant, comme l'ont fait remarquer les représentants de Belin, encore très théorique puisque ni Calais ni Cestas ne l'avaient

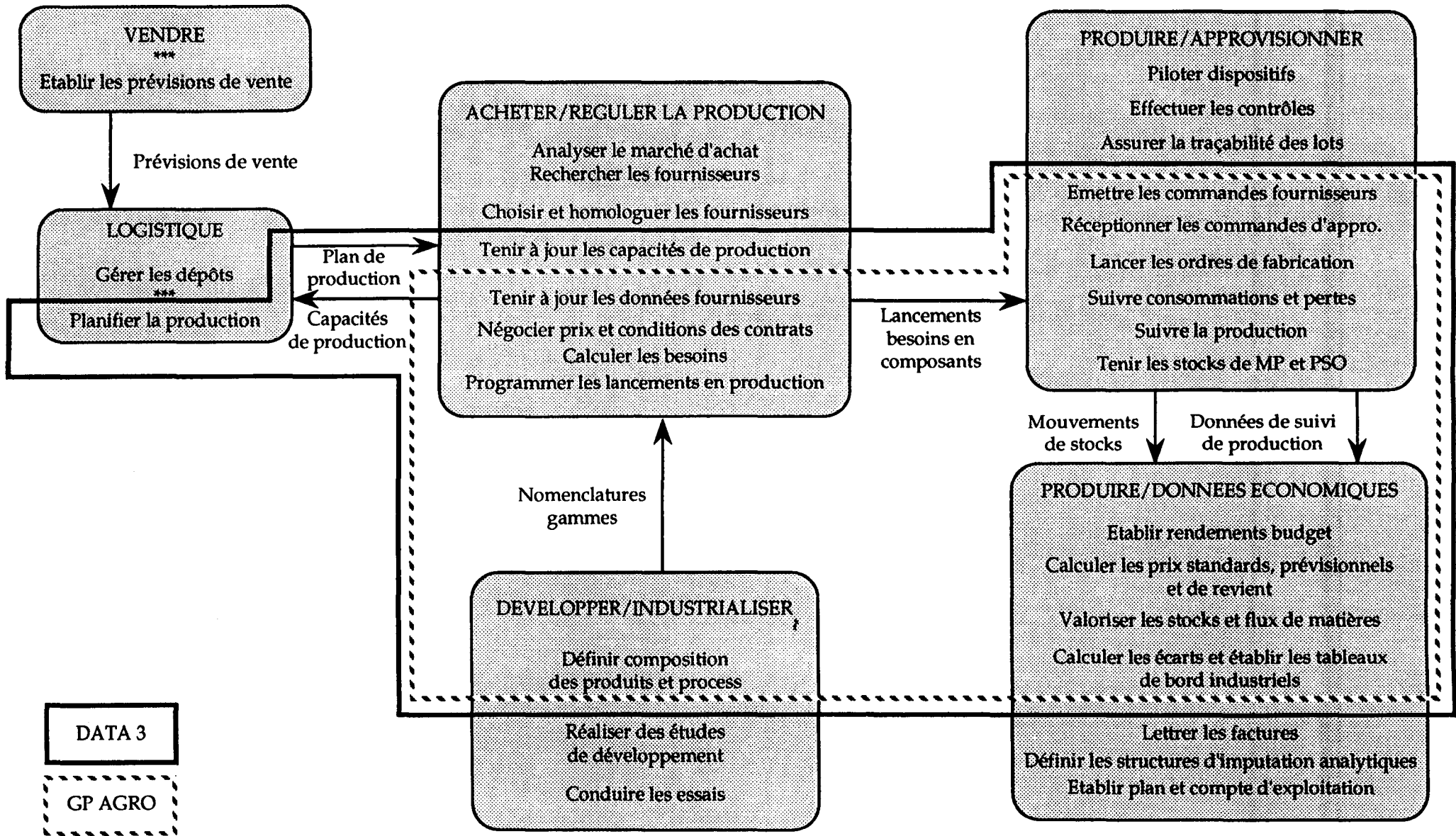
vraiment mis en place. Par ailleurs, GPAgro s'intégrait moins bien dans la chaîne de production que Data 3. Il était en particulier moins précis sur le calcul des besoins (achats et approvisionnements nécessaires)

La convivialité : face à Data 3, GPAgro perdait en convivialité. Ses états étaient nombreux et difficilement exploitables par des personnes peu familières avec le logiciel : les écrans étaient moins lisibles et le logiciel avait un fonctionnement beaucoup plus rigide que Data 3. GPAgro était plus fin dans la définition des formules, il pouvait les dissocier et prenait en compte plus de paramètres mais, par-là même, son maniement était plus complexe. Cette question de convivialité était, importante comme l'ont souligné les membres de Belin, dans la mesure où Belin était en train de mettre en place une nouvelle organisation industrielle destinée à accroître les compétences et les responsabilités des opérateurs. Dans cette organisation qualifiante (nous reviendrons sur ce thème par la suite), les responsables de lignes auraient à prendre en compte des données des gestion. Il apparaissait donc nécessaire de pouvoir présenter des tableaux de bord exploitables par le personnel des lignes. Adopter GPAgro représentait donc un risque pour la réussite de la mise en place de la nouvelle organisation industrielle.

- des sites spécifiques

Outre la difficulté à départager les logiciels, il était aussi nécessaire de prendre en compte des facteurs organisationnels de mise en œuvre. En effet, les trois principaux sites industriels avaient eu des démarches différentes : Château-Thierry avait déjà largement mis en place Data 3 alors qu'à Evry, Data 3 était encore en cours d'installation. A Calais, c'est GPAgro qui avait été mis en place. Choisir l'un ou l'autre des logiciels était donc lourd de conséquence pour les usines. Pour Château-Thierry comme pour Calais, un changement de logiciel pouvait impliquer une certaine démotivation de la part du personnel qui avait assuré l'installation et le fonctionnement du système. L'appropriation d'un outil de gestion de la production exigeait en effet de la part des utilisateurs de gros efforts. Pour Evry, le choix de Data 3 s'inscrivait dans la continuité de la démarche entreprise et signifiait une accélération de la mise en place du système.

COUVERTURE DES ACTIVITES PAR LES LOGICIELS GP AGRO ET DATA3



5.1.3) les obstacles rencontrés

- Le choix impossible

Le choix du logiciel s'est révélé plus complexe que prévu et a cristallisé une opposition nette, au sein du chantier entre les partisans de Belin et ceux de L'Alsacienne. Dès le début du chantier, les positions ont été très partagées et ont peu évolué malgré le débat. Aucun des deux outils ne se distinguait de son concurrent, il était donc difficile de les départager. Le Directeur de la production s'est impliqué dans le travail du chantier et a pesé de tout son poids pour que le logiciel de L'Alsacienne fût retenu. Mais la décision n'a finalement été prise qu'à la fin du mois d'août, après une nouvelle séquence d'analyses, de tests et avec l'aide des consultants présents.

Les coûts de GPAgro, plus élevés que ceux de Data 3, ont, de plus, été re-négociés avec le fournisseur afin de bénéficier de réductions importantes.

- le travail recommencé

Le chantier s'était concentré dans un premier temps sur la comparaison des logiciels. Mais le chantier n'avait pas défini clairement ses objectifs, ses priorités et ses critères de choix. Il a ensuite été amené à adopter une perspective plus large sur l'organisation de la production. Là où les membres des chantiers pensaient avoir simplement à déterminer quel logiciel était le plus efficace, il a fallu en réalité poser des questions plus radicales. Ce changement d'attitude peut être expliqué de plusieurs façons : d'une part, il est apparu que le choix du logiciel n'allait pas de soi : chacun des outils avait des avantages et des inconvénients comparables. Il y avait donc un blocage et une des manières de le dénouer était de remonter en amont sur les principes organisationnels que véhiculait chacun des outils, et ces principes n'étaient pas les mêmes. Le blocage peut aussi s'expliquer par l'illusion initiale des membres du chantiers qui, parce qu'ils parlaient le même langage et parce que les problèmes semblaient les mêmes, ont cru qu'ils pourraient s'en tenir à un simple choix d'outil. Or les outils, même s'ils remplissaient des fonctions identiques, suivaient des logiques différentes.

- les critères de choix

Des critères stratégiques : le chantier a finalement adopté des critères de choix qui prenaient en compte, non plus seulement les caractéristiques internes des outils mais aussi qui intégraient la ligne stratégique prévue pour la nouvelle entité et les contraintes de

l'environnement. Plusieurs signes laissaient prévoir que le pilotage et le contrôle industriels constituaient des critères stratégiques.

Les indicateurs de marché montraient ainsi une plus grande sensibilité des distributeurs au prix de vente. Les fabricants étaient donc contraints de suivre minutieusement les prix de revient. Par ailleurs, le développement des Marques de Distributeurs et des Premiers Prix nécessitait aussi de pouvoir décomposer les formules et de les modifier.

D'autre part, la mise en place d'organisations qualifiantes exigeait certes de la convivialité mais aussi des instruments précis de suivi de la production.

Enfin, les usines avaient besoin d'outils de pilotage précis afin de calculer les prix de revient des cessions en Europe, mécanismes qui venaient d'être réorganisés par le Groupe BSN.

Des critères opérationnels : les deux logiciels ont été analysés à nouveau en fonction de critères déjà repérés mais précisés : couverture des activités, convivialité, fiabilité des fournisseurs, délais de mise en place, coûts et investissements. Comme nous l'avons vu, chaque système présentait ses inconvénients et ses avantages. Mais compte tenu des critères stratégiques, la balance a penché en faveur de GP Agro dont les potentialités semblaient plus hautes et mieux correspondre aux exigences de l'environnement. Il était certes possible de développer Data 3 mais la mise à niveau aurait duré plusieurs mois.

Le recours à ces différents critères est certes intervenu en cours de processus, pour débloquer la situation et peut être expliqué comme une manipulation, une rationalisation *a posteriori* visant à orienter le choix vers GP Agro. On peut aussi accepter l'objectivité et la validité de ces critères.

- une aide à la décision : le recours au consultant

La définition et l'utilisation des critères a été effectuée sous l'égide des consultants appelés pour débloquer le chantier et l'aider à trouver une solution. Ils ont donc joué le rôle de facilitateur. On pourra souligner que, payés par la direction, les consultants en étaient implicitement les agents et qu'ils ne pouvaient qu'orienter le débat vers un terme pré-défini. Mais on peut aussi analyser la position des consultants comme une position judiciaire. Il y avait débat, "éristique" dira t'on, opposition de plaideurs, chacun défendant son outil, son système. Les intérêts semblaient incompatibles. Or les consultants ont permis au débat de

se réguler, ils ont organisé une argumentation contradictoire et constitué les gardiens des règles d'argumentation. Ils ont écouté les deux parties, écarté les arguments non pertinents ou fallacieux. D'ailleurs, leur simple présence limitait le recours par les membres du chantier à des arguments de ce type. En cela, les consultants ont constitué un "tiers juge", un troisième terme qui a analysé et qualifié les faits, en intervenant, en tant qu'expert dans la discussion, pour évaluer les propos, faire des études et proposer des règles permettant de départager les acteurs. Le recours à ces règles et à ce troisième terme a permis de commensurer les discours et a donné un cran d'arrêt à une argumentation infinie et stérile. Nous donnerons quelques exemples de ces règles plus loin, en présentant les visites d'usines et les processus d'expérimentation.

Mais auparavant, il faut retenir que les consultants ont aidé à débloquer la situation et ont permis de trouver un terrain commun d'entente. Cependant, si nous entendons comparer les chantiers de fusion à des espaces dialogiques reposant sur un apprentissage mutuel, il nous semble aussi que le processus dialogique a été en quelque sorte détourné, perverti. En effet, avec l'intervention de consultants, chaque partie cherchait subrepticement non pas à convaincre son vis-à-vis mais les consultants. Le consultant-juge occupait un emplacement qui lui permettait d'organiser et de régler les positions discursives. Mais en suppléant à l'incapacité des parties, le consultant faussait le processus dialogique. En effet, dans le dialogue, chacun doit intérioriser la fonction dialogique. Il n'y a que deux termes. Or, avec le consultant, c'était un tiers, quelqu'un d'extérieur qui représentait la norme dialogique. Nous reviendrons sur ces points lorsque nous analyserons les chantiers comme des espaces conversationnels et dialogiques. Pour l'instant, précisons les processus qui ont permis de régler le débat et de trouver une solution.

- les visites de sites industriels

Les consultants ont organisé avec l'aide du chantier des visites sur les sites des usines de Calais et d'Evry afin de mieux évaluer le fonctionnement des systèmes et des logiciels. Des cartes comparatives ont été construites par les membres du chantiers et remplies au fur et à mesure de ces visites.

L'analyse du fonctionnement réel des logiciels a permis de mieux mesurer l'ampleur de certains inconvénients ou de minimiser certains avantages invoqués au début des analyses mais mal évalués. Par exemple, les problèmes de double saisie sur le site d'Evry ont été

mieux appréciés. Ces visites ont aussi permis de prendre en compte les particularités de chaque site pour le suivi de production. Par exemple, lors de la visite d'Evry, le personnel de L'Alsacienne qui travaillait sur GPAgro à Calais a pu relever que des produits pouvaient être fabriqués sur des lignes non directes ou qu'un même produit pouvait être fabriqué sur plusieurs lignes et avec des cadences différentes. La visite a donc permis de mieux déterminer les conditions d'installation de GPAgro à Evry. Par ailleurs, la visite du site de Calais a permis aux utilisateurs originaires de Belin de mieux comprendre le fonctionnement des tableaux de bords industriels quotidiens concernant les rendements des matières utilisées, les déchets, les évaluations de main d'œuvre nécessaire, la gestion des lignes de fabrication et les écarts avec les budgets. Le caractère non-convivial des tableaux a aussi pu être relativisé.

Le processus des visites a donc joué plusieurs rôles. Il a permis de préciser les assertions, de les rendre concrètes. Il a ensuite permis aux participants de vérifier leurs assertions respectives. La visite renvoyait en effet au "réel", à une référence extérieure objective et testable. Il a enfin permis aux participants de s'accorder, non plus seulement sur un objet externe mais aussi de s'accorder entre eux, grâce à un processus d'interaction et de construction mutuelle de références communes.

- l'expérimentation

L'approfondissement de l'analyse des logiciels a permis de repérer un certain nombre de points critiques, en particulier le suivi, des promotions, des lots, le suivi des consommations par matières et des déchets, la codification des articles et les problèmes de nomenclatures. Pour évaluer la capacité de traitement de ces points critiques par les systèmes de Belin et de L'Alsacienne, le chantier a mené des tests sur des lots promotionnels en faisant varier les cas de figure (changement d'emballage, 20 % de produits gratuits, multiplication des offres promotionnelles...). Par ailleurs, des maquetages et des essais de GPAgro ont été conduits en grandeur réelle sur les biscuits Pépito et Resille, produits qui étaient significatifs par le volume de production et par la difficulté de fabrication.

Ces procédures d'expérimentation ont là aussi permis de se confronter à des références externes difficiles à discuter et ont aussi constitué un processus d'élaboration de références communes.

5.1.4) les recommandations

Le chantier a finalement retenu le logiciel GPAgro. Tous les participants n'avaient cependant pas été convaincus par les procédures que nous venons de mentionner. Certains, tout en reconnaissant les insuffisances objectives de leur système, continuaient à évoquer la manipulation et ressentait la recommandation finale comme imposée de l'extérieur, résultant de l'action des consultants ou de la pression à peine déguisée du Directeur Industriel, qui dès le début avait opté pour GPAgro en raison du meilleur suivi des coûts. Face à ces insatisfactions, le chantier a proposé un calendrier de mise en œuvre qui prévoyait un prototypage entre septembre et novembre 1993, puis une phase de préparation avant une mise en exploitation en avril 1994. La mise en place du système GP Agro devait aussi s'accompagner d'un cycle de formation et de motivation des utilisateurs. Nous verrons que ce calendrier a connu de multiples modifications tout comme le contenu des décisions a pu être réaménagé.

5.2) Le chantier "planification des usines"

La mission de ce chantier était de définir les outils et les procédures de planification des usines au sein de la nouvelle entité. Elle consistait plus particulièrement à définir l'organisation du plan de charge des usines, l'ordonnancement quotidien n'étant en revanche pas pris en compte dans ce chantier.

L'ordonnancement central avait pour mission de collecter, en amont, auprès des services marketing et commercial, les informations nécessaires à la planification, puis, en aval, de proposer un plan de charge aux usines. Il consistait alors à établir, à partir des prévisions des ventes, un cadrage de production puis à négocier et à valider le plan de charge avec les usines en fonction des contraintes de l'outil industriel.

L'ordonnancement des usines construisait ensuite un plan de charge déterminant la production au jour le jour sur les différentes lignes et en fonction des disponibilités de matières premières, d'emballage et de main d'œuvre.

Le chantier était composé des responsables de la planification des usines chez Belin et L'Alsacienne, d'ingénieurs de production et d'informaticiens. Les commerciaux et les chefs de produits ont été occasionnellement consultés.

5.2.1) le travail du chantier

Pour cela, le chantier a procédé à une comparaison systématique des logiques et des systèmes de planification mis en œuvre. Cela lui a permis de mettre en évidence des différences significatives dans l'organisation.

- une focalisation sur les outils ?

Le chantier a eu la tentation, pendant un premier temps, de se focaliser sur le choix des logiciels de planification sans analyser les logiques qui leur étaient sous-jacentes.

En effet, les logiciels utilisés par les deux entreprises étaient différents. Chez L'Alsacienne, la planification centrale était assurée par le logiciel DLS qui ensuite communiquait avec le gestion de production et le logiciel GPAgro. En revanche, la planification des usines et le gestion de la production étaient assurés au sein de deux modules du logiciel Data 3. Les différences entre les outils étaient sensibles mais ne semblaient pas renvoyer à de grands écarts de performances. Mieux que Data 3, DLS tenait compte des capacités de lignes et pouvait plus facilement, à partir de données techniques (machines utilisées, cadences, calendrier...) affecter les machines aux besoins de production et déterminer les besoins en personnel tout en cherchant à saturer l'outil industriel. Mais cette différence n'a pas semblé déterminante aux membres du chantier originaires de Belin qui ont d'ailleurs mis en avant les spécificités de chaque site industriel. Le DLS dont il était question était celui qui fonctionnait à Calais. Or l'organisation industrielle d'Evry était très différente. En effet, alors que L'Alsacienne organisait ses usines en lignes directes, de la cuisson à l'emballage, l'organisation de Belin était plus complexe en raison du nombre de références et de lignes de fabrication.

- une perspective plus large

Plutôt que de se concentrer sur une rivalité des outils de planification, le chantier s'est ensuite orienté vers la construction d'une "organisation cible". Ce recadrage a eu lieu avec l'aide des consultants présents mais aussi à l'initiative de certains membres du chantiers qui participaient au chantier de GPAO et qui avaient tiré une leçon de leur précipitation à choisir un outil sans interroger les logiques de fonctionnement et sans avoir défini précisément ce qui était recherché.

Le chantier a donc étudié le fonctionnement et les procédures de cadrage de production pour chaque usine en fonction de critères approuvés par tous les membres du chantier et

validés auprès des représentants de la gestion de production et des prévisions de ventes. Cette évaluation prenait en compte l'ajustement du stock cible, le calcul des besoins dépendants, l'ajustement des modifications demandées par les usines, le rythme du travail par ligne, la consolidation des effectifs nécessaires, le calcul des productions prévisionnelles, le calcul des productions par jour et par équipe. Nous donnons ces indications techniques, non par souci de leur contenu mais pour signaler que la méthodologie suivie par le chantier a été très rigoureuse et qu'elle a permis de repérer les dysfonctionnements propres à chaque site puis de construire une organisation cible. Le chantier a aussi effectué de nombreuses simulations, portant principalement sur l'impact d'une augmentation massive des promotions sur la capacité des usines.

A l'issue de cette analyse systématique, certains dysfonctionnements ont pu être identifiés pour chaque site industriel.

A Evry, le gros problème était de passer des prévisions à long et moyen termes aux prévisions et à la planification hebdomadaire. Il n'y avait pas de bouclage systématique du plan de production et le résultat du plan de charge n'était pas reconsolidé systématiquement avec l'outil central. Le travail d'ajustement réalisé par l'usine n'était donc pas pris en compte dans les besoins de production hebdomadaires suivants si bien que des usines pouvaient se trouver en sur ou en sous-capacité. Un stagiaire avait été embauché afin de développer un outil micro-informatique permettant de mieux lier les plans de production des usines et la planification centrale. Mais ce programme était très complexe et difficile à faire fonctionner sans son concepteur dont la présence dans l'entreprise était seulement temporaire. Enfin, la planification centrale de Belin ne disposait pas d'une vue d'ensemble cohérente des activités passées et des écarts sur la séquence production/ventes/stocks.

A Calais, le logiciel choisi n'était pas encore complètement installé et de nombreuses fonctionnalités manquaient. Mais le chantier a mis en évidence la cohérence entre le planning central et le planning des usines. Le planning central était par ailleurs en mesure d'assurer ou non la faisabilité des promotions.

- construction d'une "organisation cible".

Le chantier a ensuite défini une organisation cible où le système de planification devait permettre l'auto-verrouillage permanent et automatique entre les décisions prises par le service planification centrale et les usines. Il devait aussi permettre d'intégrer des

demandes de fabrication de lots variés. Pour cela, la planification devait pouvoir réaliser des simulations de capacité en temps réel. Une base de données unique alimentée par les données sur les ventes, les productions, les stocks et intégrant les paramètres de production devait donc être construite. Ainsi, contrairement au chantier de GPAO qui s'était d'abord focalisé sur l'outil informatique, le chantier a tenu à bien préciser la structure future de la fonction, les rôles et les responsabilités futurs des services concernés et a fixé des règles de gestion.

**PLANIFICATION DES USINES
ORGANISATION CIBLES
(1er semestre 1994)**

Prévisions des ventes
RHF - MDD - Export

Saisie

Prévisions
des ventes

Base de données
LOTUS dans
AS 400

DATA 3
E et CT

DLS
Calais

Cadrage de
production
Usine CT

Evaluation de faisabilité
Proposition de réajustement

Cadrage de
production
Usine Calais

Evaluation de faisabilité
Proposition de réajustement

Plan
Directeur de
Production
Usine Calais

Ajustement
Effectifs
?

Plan de
Production
Gelé

Micro
Usine



Accord sur Plan de
Production

Ordonnancement
court terme
CT

Lancement de
Production

Accord sur Plan de
Production

Ordonnancement
court terme
Evry

Lancement de
Production

Ordonnancement
court terme
Calais

Lancement de
Production

5.2.2) les recommandations

Au delà de la définition de cette organisation cible, le chantier est volontairement resté dans un certain flou et a préféré ne pas choisir trop vite entre l'organisation de L'Alsacienne et celle de Belin. Ce ne serait qu'à l'usage, au cours du processus d'intégration que la décision pourrait être prise. Cela permettrait par ailleurs d'améliorer le système choisi et non pas de l'implanter en l'état. Par ailleurs, et afin de compléter ses analyses, le chantier a planifié des activités de benchmarking auprès d'autres départements du Groupe ainsi que de grandes entreprises comme L'Oréal ou Kodak pour étudier leurs systèmes de planification.

A court terme et afin de ne pas bouleverser le fonctionnement de la nouvelle entité par des changements trop profonds, le chantier a donc recommandé une organisation visant à préserver une certaine autonomie des usines tout en permettant une bonne coordination des activités de production. Le chantier a donc prévu le fonctionnement en parallèle de DLS à Calais et de Data 3 à Evry et Château Thierry. Mais des améliorations du fonctionnement des activités de planifications étaient demandées. Elles concernaient la définition des modes de calculs des besoins dépendants à Evry et le mode de gestion des produit semi-finis. Elles visaient à améliorer le bouclage du plan de charge d'Evry sur Data 3, cette modification impliquant la refonte du système micro-informatique de l'usine. Elles demandaient aussi l'extension de la visibilité de l'horizon de la demande de deux à quatre semaines à l'usine d'Evry. Elles recommandaient enfin la mise en cohérence le fonctionnement de la planification de Château-Thierry et d'Evry.

A plus long terme, le chantier a estimé qu'il serait nécessaire de mettre en place une organisation unique de planification des activités des trois usines afin de garantir au service de Planification Centrale une vue d'ensemble constamment à jour sur les activités de production des usines. Cette organisation accorderait à la planification centrale un rôle organisationnel plus important. L'augmentation du nombre de sites industriels et de produit nécessiterait en effet une plus grande centralisation. Cette organisation unique devait aussi permettre de conserver une flexibilité nécessaire et d'adapter la production en fonction des contraintes locales, dans le cadre du plan de charge validé par le planning central.

5.3) Le chantier Logistique

La mission du chantier était de définir l'organisation et les outils logistiques nécessaires à la nouvelle entité. Le chantier devait donc estimer les volumes et les flux futurs et, à partir de là, évaluer les modes d'organisation possibles.

Le chantier était composé des responsables des activités logistiques des deux sociétés, d'informaticiens, de commerciaux et de personnes travaillant au service de planification des usines.

5.3.1) Le travail du chantier et les recommandations

Le chantier a commencé par dresser un état des lieux des organisations logistiques de chacune des entreprises qui se sont révélées très différentes. L'Alsacienne passait en effet à 70 % par des dépôts secondaires tandis que Belin faisait transiter environ 70 % de ses volumes par sept dépôts primaires, livrés directement par les usines. Les difficultés de gestion étaient donc plus grandes pour L'Alsacienne.

Deux grandes options ont été initialement envisagées, soit l'exploitation en propre du dépôt central, soit la sous-traitance de l'intégralité du dépôt à un prestataire extérieur.

La recommandation initiale fut de gérer en propre un entrepôt central situé à Athis-Mons, avec un transfert du personnel de Belin sur le nouveau site. Cette décision avait été prise en fonction des coûts, de la rapidité de mise en œuvre, de la souplesse de gestion des impératifs de qualité et parce que l'impact social était limité. Cette solution semblait par ailleurs être cohérente avec la logistique du Groupe BSN.

Cependant, le chantier s'est orienté dès la mi-juin vers la solution d'externalisation de la logistique, à condition qu'une partie du personnel de Belin soit reprise par le prestataire et qu'un suivi de la qualité soit mis en place. Ce changement s'expliquait par les assurances des prestataires de services à maintenir des standards de qualité voire à assurer une meilleure logistique mais aussi par le moyen de faire des économies et de licencier une bonne dizaine d'employés !

Il s'agissait dès lors moins de choisir l'une ou l'autre des organisations que de construire une nouvelle organisation.

Le chantier s'est orienté vers deux prestataires de service de la région et a sélectionné rapidement l'un des deux. Le dossier était bien engagé jusqu'à ce qu'on prenne conscience qu'une erreur d'évaluation du volume physique des palettes empêchait de stocker un nombre suffisant de palettes dans les entrepôts du prestataire. Le chantier a donc dû se retourner rapidement vers un second partenaire, pouvant cependant s'appuyer sur les premières études réalisées. Heureusement pour le chantier, il y a eu un fort effet d'expérience qui a permis de minimiser les pertes de temps en s'appuyant sur les premières études réalisées.

Le chantier s'est aussi concentré sur la gestion des interfaces informatiques entre Belin et le prestataire afin d'assurer fiabilité et réactivité. Le chantier a construit différents scénarios de gestion, s'attachant plus particulièrement à des situations limites dans lesquelles la livraison était rendue quasiment impossible (rupture informatique) ou en cas de croissance forte des volumes. Comme nous le verrons par la suite, l'ampleur de la tâche a été quelque peu sous-estimée et une importante phase de tests en grandeur nature a dû être mise en place en novembre 1993.

Si le travail avec le prestataire n'a pas généré beaucoup d'apprentissage, la réorganisation de la logistique a cependant permis de sensibiliser l'entreprise, et en particulier les commerciaux, aux exigences logistiques. Certains commerciaux, une fois la commande prise, se souciaient en effet assez peu de la faisabilité industrielle ou des délais de livraisons. Associé ponctuellement au travail du chantier, le service commercial a ainsi pu établir procédures tenant compte de ces contraintes.

5.4) Le chantier "achats"

La mission de ce chantier était d'harmoniser les achats et les approvisionnements au sein de la nouvelle entité.

Nous n'avons malheureusement pu étudier ce chantier, pour des raisons de confidentialité mais aussi par ce que l'équipe, composée d'un nombre réduit de membres, a travaillé de façon assez isolée.

L'enjeu de ce chantier était cependant important puisqu'il visait à mettre en commun les savoir-faire des acheteurs mais aussi de partager les informations sur les fournisseurs afin de choisir ceux qui offraient, au meilleur rapport qualité/prix, les matières premières, que

ce soit pour les biscuits ou pour l'emballage. La démarche du chantier "achats" s'inscrivait donc dans les projets d'amélioration de la productivité lancés au sein de Belin.

Le chantier entendait aussi améliorer les interactions entre le service achats et ses partenaires, services marketing, industriel et R&D.

Mais là encore nous n'avons pu recueillir d'informations sur le travail de cette équipe.

6) Organisations qualifiantes et fusion

6.1) Un projet parallèle : les organisations qualifiantes dans les usines

Avant de présenter le projet tel qu'il s'est déroulé chez Belin et L'Alsacienne, il nous semble souhaitable de rappeler la démarche adoptée dans les organisations qualifiantes. Celles-ci doivent se comprendre comme une alternative aux systèmes d'organisation du travail fondés sur le modèle taylorien. Ce dernier, avec le découpage et la standardisation des tâches se caractérise par une distinction rigide entre les tâches de conception, de fabrication et de maintenance, par des rôles et des niveaux hiérarchiques bien définis laissant peu de place à l'initiative et à la responsabilisation.

En revanche, les organisations qualifiantes accordent une grande importance au travail d'équipe et au développement des compétences. Elles se caractérisent par un découplage des fonctions et par la mise en place d'une hiérarchie courte et réactive. Elles exigent cependant plus de motivation, d'implication de la part des employés. Comme l'ont montré Tarondeau, Jolibert et Choffray (1994), l'organisation qualifiante repose donc sur un processus permanent d'adaptation et d'apprentissage des employés destiné à renforcer la capacité interne de l'organisation.

6.2) Les organisations qualifiantes chez Belin et L'Alsacienne

Il faut d'abord préciser que nous n'avons pas suivi directement ce long processus et que les informations présentées ici ont été recueillies au cours d'entretiens avec le directeur général de L'Alsacienne et avec le responsable des relations sociales chez Belin. Nous avons cependant été directement confrontés à la mise en œuvre des organisations qualifiantes lorsque nous avons étudié les chantiers industriels, en particulier celui consacré à la gestion de la production.

L'idée, chère au directeur général de L'Alsacienne, qui deviendra après la fusion directeur des ressources humaines du groupe BSN, était d'organiser les usines en "PME", de requalifier la main d'œuvre et d'accorder plus de responsabilités aux personnes travaillant sur

les lignes de production. Le déclenchement de ce projet s'expliquait par une prise de conscience d'un certain déficit de compétitivité face à de plus petits concurrents maîtrisant mieux les coûts et la qualité.

Le projet, développé sur le site de Calais, de 1990 à 1993, a ainsi connu une première phase de maturation autour de différents groupes de réflexion qui ont permis de repérer les obstacles à la démarche (manque de formation, résistance de la maîtrise menacée de perdre du pouvoir et des responsabilités, passivité des acteurs, poids des routines...) et de construire des tableaux de bords qui seraient tenus par les chefs de ligne. Ces tableaux intégraient des indicateurs (pourcentage de déchets, temps d'arrêt en cas de panne, taux d'utilisation de la ligne, temps de démarrage de la ligne, temps de fin de production..) permettant d'atteindre une meilleure productivité. Les groupes de réflexion se sont donc transformés en véritables chantiers et ont défini quelles tâches relevaient de la gestion, exigeaient la mise en place d'outils spécifiques, quelles tâches pouvaient être accomplies sur le poste de travail hormis la production proprement dite. Les différentes activités ont été classées, hiérarchisées afin de bien identifier lesquelles devaient être transférées aux opérationnels.

Un projet pilote a ensuite été lancé, avec pour objectif de créer une solidarité des lignes autour des produits et de mobiliser le personnel autour des performances et des tableaux de bord de gestion des lignes. Les opérationnels ont ainsi pris en charge les contrôles de qualité, les réglages des machines et les fonctions de gestion. Ils ont donc été amenés à mettre en œuvre une polyvalence réelle. Les chefs de ligne, désignés pour leurs compétences et leur motivation et devenus patrons de "PME", étaient responsables des performances globales de la ligne assurant la gestion, le planning, la maintenance, les relations sociales...). Les opérateurs ont été encouragés à mieux communiquer entre eux et à faire part de leurs observations afin de repérer les problèmes et d'améliorer les solutions. Auparavant, en effet, seuls les chefs d'équipes communiquaient entre eux ces observations. Les régleurs des machines et les ouvriers chargés de la maintenance ont par ailleurs été associés aux opérateurs afin de faire partager leurs connaissances. Des ouvriers de différentes catégories ont ainsi été mis en position de tuteurs assurant la transmission des savoir-faire.

Cette phase a donc permis de mettre en place la nouvelle organisation qui remplacerait l'atelier traditionnel et la ligne plus autonome. Cette réorganisation s'appuyait sur l'idée de

ligne qui permettait une meilleure solidarité entre la fabrication et le conditionnement en utilisant des indicateurs de performance communs. Avec la mise en œuvre de cette réorganisation, les personnes travaillant à la fabrication n'hésitaient plus à descendre au conditionnement pour assurer une plus grande cohésion de la ligne. L'idée était d'ailleurs de procéder pareillement en amont et d'inclure les pétrins au sein de la ligne.

Le projet pilote a ensuite été généralisé aux autres sites industriels à partir de septembre 1993, avec des résultats contrastés. Les taux de déchets ont cependant considérablement baissé alors qu'auparavant les responsables de lignes se préoccupaient surtout des vitesses de lignes. La solidarité de ligne est devenue forte et s'est organisée autour des indicateurs de gestion et de la recherche de la performance.

6.3) Un apprentissage individuel et collectif

La mise en place d'organisations qualifiantes a donné lieu à des processus d'apprentissage variés. Sur les lignes, l'état d'esprit et les pratiques ont été changés : les acteurs sont devenus plus sensibles à la notion de résultat et au travail en équipe. Le temps de travail n'était plus ponctué de la même façon. Pendant les phases de production, les opérateurs remplissaient les indicateurs, contrôlaient et expliquaient les résultats, démarche totalement absente auparavant. Le bilan de l'activité de la ligne était réalisé quotidiennement : on évaluait les coûts et on mesurait les écarts. Les opérateurs se sont aussi montrés plus sensibles à la qualité des produits. La mise en place d'une procédure de dégustation des biscuits par les opérateurs visait par ailleurs à vérifier que les produits répondaient aux normes (couleur, consistance...) mais aussi à impliquer directement les opérateurs dans des démarches de qualité et d'appropriation (au sens propre) du produit.

La mise en place des organisations qualifiantes a donc permis la mise en place d'une culture plus gestionnaire au sein même des usines et de développer les compétences des opérateurs. L'apprentissage pouvait être individuel : il consistait pour les opérateurs à acquérir des compétences en gestion ainsi qu'en management. Il y avait donc appropriation individuelle de connaissances variées. Mais cet apprentissage individuel s'est déroulé au sein de la ligne de production qui en constituait le "périmètre" pour reprendre l'expression de Charrue (1991). La ligne de production constituait donc un contexte qui déterminait l'apprentissage. En ce sens, elle était le sujet d'apprentissage ce qui nous autorise à parler

d'apprentissage collectif. Le projet prévoyait par ailleurs que la fonction de chef de ligne fût tournante et que presque tous les opérateurs pussent remplir la fonction. La dimension collective a donc aussi été révélée dans le processus de transfert ou d'échanges de savoir-faire entre les opérateurs. C'est collectivement que les savoirs concernant la ligne de production, les réglages des machines, l'évolution des produits, les tableaux de bords de gestion ont été construits, partagés et aménagés.

6.4) Organisations qualifiantes et chantiers de fusion : des logiques contradictoires

Comme nous l'avons signalé, la mise en place d'organisations qualifiantes au sein de Belin s'est faite au moment du travail des chantiers et de l'installation d'un nouvel outil de gestion de la production, avec des risques d'incohérence ou du moins d'accroissement de la complexité. En effet, d'une part, le chantier devait tenir compte, dans son travail, du changement de l'organisation des lignes de production puisque ces modifications allaient avoir un impact sur la gestion de la production. Par ailleurs, choisir un outil nouveau, pas toujours convivial ou simple d'utilisation, comme on l'a vu auparavant, c'était rendre plus difficile encore la nouvelle organisation industrielle. Un tableau de bord spécifique a d'ailleurs été créé pour faciliter le travail des chefs de lignes et intégrer le fonctionnement de l'outil de gestion de production. C'est pourquoi, des représentants des organisations qualifiantes ont été ponctuellement associés aux analyses du chantier et surtout à la mise en place de GPAgro sur le site. D'autre part, les tableaux de bord industriels gérant le fonctionnement de la ligne devaient être formatés de manière suffisamment précise pour qu'il n'y ait pas de développements supplémentaires à prévoir sur l'outil de gestion de la production.

Certaines dérives sont bien sûr apparues dans la mise en place des organisations qualifiantes. Les opérateurs pouvaient avoir tendance à se focaliser sur la tenue de tableaux de bords et à faire des bilans, à remplir les cases d'un tableau de bord pour le plaisir ou quasi mécaniquement sans chercher véritablement à améliorer l'action. La recherche du bon tableau, conforme aux normes, pouvait se substituer à un véritable pilotage.

Le projet a par ailleurs rencontré des résistances dans la mesure où le volet social y était peu développé : on mettait l'accent sur la productivité sans amélioration de salaire, ce qui rendait plus difficile la motivation.

Malgré ces obstacles ou ces difficultés, l'idée de généraliser la notion d'organisation qualifiante à l'ensemble des sites industriels et des fonctions fut maintenue, l'objectif étant d'étendre la ligne aux pétrins mais aussi resserrer les liens avec les chefs de produits du service marketing.

L'objectif final était donc d'organiser l'usine selon une logique de compétences plutôt que de postes ou de fonctions et de bâtir ces compétences en fonction d'une logique managériale de compréhension générale et de polyvalence mêlant savoir-faire techniques, appropriation des problématiques gestionnaires et travail en équipes.

7) La fonction et les chantiers "Ressources Humaines"

Ces chantiers avaient pour mission d'ajuster les systèmes d'administration des ressources humaines. Ils étaient donc centrés sur des tâches très administratives. Plusieurs sous-chantiers ont été identifiés.

- administration du personnel
- dossier économique et social
- administration et paie
- antenne emploi
- communication et information

Nous n'avons pas suivi ces chantiers qui se sont concentrés sur des problèmes très techniques, laissant peu de place, nous semblait-il à l'apprentissage. Seul le chantier consacré à la communication a retenu notre attention.

Ces chantiers ont procédé, en général, à une analyse comparative de leurs moyens et de leurs modes de fonctionnement. Il est rapidement apparu que les différences résidaient surtout dans les moyens mis en œuvre. Belin possédait en effet un service plus important traitant distinctement du "développement social", des "relations avec les usines" et des "relations sociales". La structure de L'Alsacienne était en revanche beaucoup plus légère et concentrée essentiellement sur des tâches administratives.

Les chantiers se sont focalisés sur des tâches d'ajustement administratif (systèmes de paie, organisation des horaires de travail, retraites, grades, congés...) Nous ne détaillons pas ici ces adaptations, très techniques. En revanche, la comparaison de la politique de formation a fourni des éléments intéressants.

Belin pratiquait en effet une politique de formation très développée, beaucoup plus que celle de L'Alsacienne. Outre l'importance des moyens et des destinataires des formations, beaucoup plus nombreux chez Belin, le travail du chantier a aussi permis de mettre en évidence des différences de management, d'évaluation des performances de gestion des carrières. Nous abordons cela en étudiant l'outil "Tremplin" développé chez Belin.

7.1) Le projet Tremplin

Tremplin était un outil d'évaluation et de fixation des objectifs qui avait été mis en place chez Belin en 1987 avec l'aide d'un cabinet de consultants. Tremplin visait à développer la concertation et le travail d'équipe, à faire pratiquer la délégation, à résoudre les problèmes en mobilisant tous les acteurs concernés, à mieux motiver les employés et constituait un mode d'évaluation des performances individuelles et collectives.

Il se décomposait principalement en deux volets.

Dans un premier temps, il devait permettre de sélectionner les actions prioritaires à mettre en œuvre au niveau des services en fonction des grandes lignes stratégiques fixées par la direction. Chaque service construisait donc des Plans d'Actions Prioritaires (PAP) pour chaque semestre. Ces PAPs étaient aussi élaborés en fonction des dysfonctionnements repérés par les acteurs du service.

Ces objectifs collectifs étaient ensuite déclinés au niveau des cadres et des agents de maîtrise (les ouvriers n'étaient pas concernés) en Contrats d'Actions de Progrès (CAP). Les CAPs étaient donc censés démultiplier les PAPs. Le CAP fixait les responsabilités de chacun vis-à-vis des objectifs de l'entreprise et servait à évaluer les performances au-delà des missions classiques propres à un poste déterminé. Il déterminait donc les actions à réaliser pour atteindre les objectifs collectifs tout en intégrant des objectifs personnels d'amélioration ou d'acquisition de compétences et de développement personnel. La réalisation des objectifs déterminait, après évaluation, le pourcentage d'amélioration du salaire.

- l'évaluation des compétences

Tremplin intégrait donc une méthode d'évaluation des compétences. Celle-ci était construite à partir d'une décomposition de l'activité en tâches opérationnelles élémentaires. Cette grille permettait de repérer les savoir-faire existants et ceux à créer en fonction des objectifs du service. La méthode d'évaluation des compétences distinguait deux grandes

dimensions : la connaissance des principes (la théorie) et la maîtrise pratique, ces deux dimensions devant être réunies pour qu'une compétence fût effectivement possédée.

L'analyse des compétences au sein de Tremplin était cependant considérée par les utilisateurs comme lourde à administrer et difficile à mettre en œuvre. Il n'en reste pas moins qu'elle constituait un outil qui aurait pu être utilisé dans le processus de fusion pour mieux analyser les tâches de chaque service. Cependant, cette idée n'a pas même été évoquée, sans doute parce que les chantiers étaient organisés autour d'objectifs précis assez différents de ceux assignés à Tremplin, sans doute aussi parce que l'outil était fastidieux et développé seulement chez Belin.

- Tremplin et la fusion

Dès le début de la fusion, la décision a été prise par les dirigeants de continuer à s'appuyer sur Tremplin, quitte bien sûr à le modifier en fonction du rapprochement entre les deux entreprises. Tremplin avait en effet représenté un lourd investissement financier et humain. Les employés avaient du s'appropriier cet outil assez lourd, et malgré quelques dysfonctionnements, il n'était pas question pour les dirigeants de Belin de s'en débarrasser. Il était donc nécessaire de faire une information d'ensemble des cadres et des agents de maîtrise de L'Alsacienne.

C'est pourquoi, en juin 1993, six membres de L'Alsacienne, issus des services marketing, commercial, financier et administratif ainsi que de la R&D, furent nommés assistants "Tremplin". L'objectif était qu'ils s'approprient le principe de Tremplin, les outils utilisés puis qu'ensuite ils démultiplient les connaissances acquises auprès d'autres membres de L'Alsacienne.

Ces assistants ont reçu une formation identique à celle donnée aux nouveaux arrivants chez Belin puis ont joué un rôle de formateur auprès de leurs collègues de L'Alsacienne.

Il faut admettre que les assistants Tremplin sont demeurés, dans un premier temps très sceptiques. Habités aux valeurs très opérationnelles de L'Alsacienne, la formalisation induite par Tremplin semblait inutile, bureaucratique, les principes invoqués leur apparaissaient vides de sens, pompeux et "*tout cela leur faisait perdre du temps*" ! De plus, la présentation de Tremplin qui avait été réalisée par les membres de Belin avait été jugée peu attrayante.

C'est pourquoi, les assistants Tremplin ont décidé de construire la formation sur la base de cas très pratiques afin de ne pas rebuter leurs interlocuteurs. L'idée était de mettre en valeur

ce que Tremplin pouvait apporter de plus à L'Alsacienne comme la communication transversale et le renforcement de la cohésion des équipes par la fixation concertée et la diffusion des objectifs d'un service. Malgré ses lourdeurs, Tremplin a en effet été compris comme le moyen de renforcer la motivation et la participation alors que L'Alsacienne tendait à privilégier l'exécution.

- les dysfonctionnements de Tremplin

Les premières présentations aux membres de L'Alsacienne ont été faites durant le mois d'octobre 1993. Elles ont permis de repérer ou plutôt d'explicitier certains dysfonctionnements. Le taux de réalisation des CAPs était très élevé et peu discriminant, soit parce que les objectifs fixés n'étaient pas assez ambitieux, soit parce que les mauvaises appréciations étaient implicitement écartées. Certains employés consacraient par exemple le dernier mois du trimestre à la réalisation du CAP, ce qui semblait indiquer que c'était d'abord la prime financière qui comptait aux yeux des employés et non l'amélioration quotidienne du travail des services. Le chantier s'est aussi interrogé sur le type de tâches à inclure dans les CAPs qui déterminerait les augmentations de salaire ou les primes. Ces dernières devaient-elles sanctionner la réalisation d'objectifs afférents traditionnellement à un poste et à une fonction ou devaient-elle plutôt récompenser la réalisation d'objectifs sortant justement des fonctions "normales" et introduisant de réels changements dans le fonctionnement du service ? Les personnes originaires de L'Alsacienne, tendaient à privilégier ce mode de détermination des primes.

Par ailleurs, grâce à la fusion, la grille d'évaluation des compétences a été modifiée afin de donner une plus grande part aux compétences managériales (encadrement, délégation, responsabilisation) par rapport aux compétences techniques. Le CAP a donc été orienté vers la prise en compte d'objectifs collectifs.

7.2) Des approches différentes du management

La fusion de Belin avec L'Alsacienne a aussi été l'occasion de percevoir les différences managériales entre les deux entreprises et de modifier les règles de management officiellement adoptées et vantées jusque là par Belin.

Il n'y pas eu de chantier spécifiquement destiné à analyser les styles de management en pratique au sein des deux entreprises. Cette analyse a cependant été indirectement réalisée

par les cadres des deux sociétés. Nous faisons donc état des différences telles qu'elles ont été perçues par les managers et telles qu'ils les ont exprimées dans les entretiens.

7.2.1) le management de Belin

Belin pratiquait un management "positif", à l'américaine, valorisant l'engagement. Les principes de management étaient formalisés au sein de l'outil Tremplin et au travers de règles écrites qui s'incarnaient sous la forme habituelle de commandements et qui s'énonçaient ainsi :

- faites partager votre passion
- centrez-vous sur l'action davantage que sur les résultats
- pratiquez un management délibérément positif
- transmettez vos savoir-faire et déléguez
- fixez les règles du jeu, respectez-les et faites-les respecter.

Belin possédait une culture managériale orientée vers la recherche du consensus, ce qui impliquait un certain nombre de procédures et de réunions, d'où le reproche de "réunionnisme" fait à Belin par certains membres de L'Alsacienne. Seul le directeur industriel pratiquait un management plus autoritaire se définissant lui-même comme un "dictateur éclairé", lapsus rapidement corrigé en "directeur éclairé"... En tout état de cause, le management consensuel pratiqué chez Belin avait des côtés positifs en période de croissance mais manquait de réactivité en cas de crise ("*chez Belin, s'il y a un problème, on prend du temps pour planifier une réunion où l'on décidera d'une réunion ultérieure pour résoudre ce problème*", selon un membre de L'Alsacienne).

A cette recherche de consensus s'ajoutait un refus de la sanction lourde en cas d'erreur, tous les employés étant considérés comme efficaces. Comme le précisait le directeur des ressources humaines de Belin, il y avait eu plusieurs incidents lors de lancements de produits, évaluations erronées du prix de produit, ruptures de stocks en pleine phase de lancement dues à de mauvaises évaluations des ventes, autant d'erreurs qui n'avaient pas été significativement sanctionnées. Au delà de ces cas limites, Belin n'encourageait pas suffisamment, selon le même interlocuteur, l'implication personnelle et, en ce sens, l'apport managérial de L'Alsacienne devait être important.

7.2.2) le management de L'Alsacienne

La différence avec Belin était forte. L'Alsacienne était moins formaliste dans l'énoncé de ses valeurs, ce qui explique le reproche fait aux outils comme Tremplin ou aux commandements managériaux d'être "sectaires"... Par ailleurs, L'Alsacienne privilégiait les valeurs opérationnelles, la réactivité, l'obtention de résultats et la sanction en cas d'échec. L'injonction de Belin à se centrer plus sur l'action que sur les résultats ne pouvait que heurter les employés de L'Alsacienne, en particulier son directeur commercial.

A cela s'ajoutait une volonté d'encadrement, de contrôle *a priori* et *a posteriori* beaucoup plus forte que chez Belin, ce qui faisait dire que les cadres de L'Alsacienne étaient peu autonomes et interdits de toute initiative réelle. Il faut dire que l'image du management de L'Alsacienne avait surtout été véhiculée par celle de son directeur commercial qui insistait effectivement sur la réactivité, le contrôle et le résultat et qui pratiquait un "management par la terreur" hors du commun. Il semble en revanche que ce manque d'autonomie et de d'initiative était moins flagrant au sein du département marketing ou de la R & D.

Si Belin recherchait le consensus au prix de nombreuses réunions, L'Alsacienne se voulait participatif dans la prise de décision, sans le défaut d'interminables discussions et tergiversations. La décision prise, tout le monde devait se mobiliser pour le résultat et ne pas chercher à éluder les responsabilités en cas d'échec. C'est pourquoi, certains membres de L'Alsacienne se désignaient comme plus "réactifs" et moins "fonctionnaires" que les employés de Belin.

7.3) La fusion et le changement des règles managériales

Il y a d'abord eu réédition des règles énoncées plus haut puis la direction a estimé devoir profiter de la fusion pour les modifier.

Cette révision fut jugée nécessaire en raison l'accroissement de l'intensité concurrentielle, de la baisse des résultats de Belin, du sentiment d'inertie qui commençait à se propager dans l'entreprise ainsi que du contraste ressenti au contact des employés issus de L'Alsacienne. Les valeurs mises en avant chez Belin différaient si fortement de celles prônées chez L'Alsacienne que le besoin d'une correction apparût impératif.

La fusion a donc constitué l'occasion de changer les règles. Les nouvelles valeurs, définies par le comité de direction de la nouvelle entité, furent communiquées à l'ensemble du personnel au début du mois de décembre. Elles s'énonçaient ainsi :

- 1) faisons partager notre passion pour nos clients, nos produits et notre métier
- 2) valorisons les actions positives de nos collaborateurs
- 3) centrons-nous davantage sur l'action afin d'assurer les résultats
- 4) déléguons en transmettant nos savoir-faire
- 5) fixons les règles du jeu et les responsabilités. Respectons-les et sanctionnons les réussites et les manquements.
- 6) faisons vivre les 3 R : réactivité, responsabilité, rigueur

Le changement des règles du jeu signifiait, comme l'a précisé, le directeur général, une remise en cause pour chacun, qui exigeait de s'adapter aux nouvelles exigences du marché et à un nouveau fonctionnement organisationnel. Les nouvelles règles mettaient l'accent sur le réalisme, la responsabilité de chacun sur ses actions, la nécessité d'atteindre des résultats. Le travail en équipe et la responsabilité collective étaient donc moins mis en avant.

La fusion a donc permis de réformer Tremplin et de modifier les règles de management au sein de Belin mais aussi celles qui étaient en vigueur chez L'Alsacienne. Ces changements formels, en particulier le remplacement des règles de management, ont provoqué l'inquiétude et le trouble au sein du personnel de Belin. Cependant, ces craintes sont restées mesurées, "formelles" dira t'on, les employés attendant que les pratiques de management soient effectivement modifiées, ce qui a pris du temps.

7.4) La communication du processus de rapprochement

Comme nous l'avons précisé plus haut, nous avons étudié les travaux du chantier consacré à la communication dans la mesure où ce thème nous semblait crucial dans un processus de fusion. On aurait pu s'attendre à ce que la communication et la gestion de l'information fussent considérées comme essentielles dans le rapprochement des deux entreprises.

Or cette fonction de communication et d'information n'a pas été privilégiée dans la mesure où la direction estimait que le processus d'intégration et de travail des chantiers constituait, implicitement le meilleur vecteur de communication.

Il faut cependant noter que tous les employés du Siège ne participaient pas au travail des chantiers et qu'ils ont pu ressentir un déficit d'information. Par ailleurs, les membres des chantiers, au nom d'impératifs de confidentialité, par manque de temps ou par stratégie

personnelle de rétention d'information n'ont pas toujours informé leurs collègues de l'état d'avancement des travaux. C'est d'ailleurs un des enseignements tirés de cette fusion par les deux directeurs généraux : le recours aux chantiers avait un fort pouvoir impliquant pour leurs membres mais comportait aussi l'inconvénient d'induire une fusion à deux vitesses, avec, d'un côté, des employés actifs, informés, participatifs et de l'autre des employés peu informés, dans l'expectative et même un peu démotivés car se percevant hors-jeu.

Par ailleurs, le personnel des usines a sans doute été peu informé du processus de fusion. Certes, les détails des travaux du Siège auraient sans doute suscité un intérêt très relatif auprès du personnel inquiet des résultats et d'éventuels licenciements. La communication ne devait sans doute pas se concentrer sur le processus de fusion et le travail des chantiers mais s'organiser autour de la nouvelle gamme, des nouveaux produits... C'est d'ailleurs ainsi que le chantier, après quelques recherches, a finalement procédé, en communiquant sur ce qui était proche des ouvriers des usines : les produits (avec présentation et dégustation) et les machines utilisées.

Enfin, si la communication était par nécessité, effective au sein des chantiers la communication inter-chantiers nous a semblé déficiente. Les chantiers connaissaient à peu près ce qui pouvait se passer dans les autres équipes travaillant dans la même fonction mais recevaient en revanche assez peu d'informations sur les travaux des chantiers opérant dans les autres fonctions.

La vision d'ensemble était en quelque sorte détenue par les consultants pilotant le processus de fusion et par le comité de pilotage de la fusion. C'est d'ailleurs dans cet esprit que s'explique la création d'un chantier "Interfaces" au début du mois de juin. Cette équipe avait pour mission de combler le manque de communication si ce n'est de cohérence entre les décisions prises au sein des différents chantiers. Mais ce chantier s'est surtout limité à la mise en compatibilité informatique des différents chantiers.

7.5) Le chantier communication

Un chantier a cependant été spécifiquement consacré aux opérations de communication. Un des volets de la mission de chantier était d'intégrer l'historique de L'Alsacienne au sein de Belin et de présenter aussi l'histoire de Belin aux employés de L'Alsacienne. L'objectif était évidemment de minimiser le sentiment de perte ressenti par les membres de L'Alsacienne et d'organiser en quelque sorte le deuil de la marque.

L'autre mission de ce chantier était aussi de préparer l'accueil et l'intégration des employés de L'Alsacienne transférés chez Belin.

Ce chantier était composé d'une personne chargée de la communication sociale chez Belin qui travaillait en direct avec la DRH et de deux stagiaires, chacune issue des deux sociétés.

7.5.1) le travail du chantier

- l'intégration des histoires d'entreprise

Le chantier et la direction n'ont pas voulu dramatiser l'intégration et la perte de la marque. Ils ont au contraire voulu mettre en avant une continuité d'univers. C'est pourquoi les actions ont été assez légères. Par exemple, le chantier a décidé la création d'un "musée" intégrant des éléments de la culture de L'Alsacienne et de Belin, comme par exemple des costumes d'ouvriers, de pâtisseries de différentes d'époques, des objets de travail, des photographies. Ce musée proposait une histoire parallèle des deux sociétés, mettant en exergue leurs moments de gloire... Par musée, le lecteur doit entendre seulement quelques vitrines assez modestes installées au Siège sur la plate-forme principale et non loin des bureaux des membres du comité de Direction, là où les visiteurs patientaient avant d'être reçus. Si modeste que fut ce musée, nous avons noté l'extrême attention des employés de L'Alsacienne à vérifier que la présentation des sociétés était équilibrée et qu'il n'y avait pas travestissement ou passage à la trappe de moments clés de L'Alsacienne. Et, au-delà du contenu, les encadrements des photographies témoignant de l'histoire de L'Alsacienne se devaient d'être au moins aussi luxueux que ceux de Belin !

Les salles de réunion ont par ailleurs été décorées avec des tableaux de L'Alsacienne.

Ce travail symbolique s'est aussi poursuivi avec la rédaction par une agence spécialisée d'un livre consacrée à l'histoire de L'Alsacienne, agrémenté d'entretiens avec d'anciens employés de L'Alsacienne, de pâtisseries des époques glorieuses, d'ouvriers ou de commerciaux et de nombreuses illustrations... Ce livre était destiné à toutes les personnes de L'Alsacienne ainsi qu'aux employés du Siège de Belin. Réciproquement, un livre du même type, réalisé sur Belin, quelques mois auparavant fut distribué aux nouveaux arrivants. C'était donc bien là un travail de deuil et de commémoration des deux entreprises, et plus particulièrement de la défunte Alsacienne. La direction de la communication du Groupe BSN a été impliquée dans ces opérations, en accordant les investissements et les conseils.

Le travail symbolique a aussi consisté à proposer l'installation d'enseignes lumineuses de produits fabriqués par L'Alsacienne sur le toit du siège d'Evry, visible depuis l'autoroute A 6, au côté des enseignes de produits Belin.

- des outils de communication

L'annonce officielle de la fusion a donné lieu à la réalisation d'un document spécifique expliquant les raisons de la fusion et les perspectives de la nouvelle entité. La fusion était présentée comme un mariage entre Pepito et Sophie, chacun ayant abandonné son couvre-chef encombrant (sombbrero mexicain et coiffe alsacienne) pour aller convoler sous des cieux radieux.

Ce dessin, plus que les raisons économiques et le texte lui-même, a évidemment donné lieu à des commentaires, dont la teneur graveleuse exprimait méfiance et désarroi, surtout chez les membres de L'Alsacienne. Nous n'en citons que quelques-unes dont nous espérons que le lecteur saura nous pardonner la crudité. ("*A votre avis qui baise qui dans l'affaire ?*", "*elle a retiré sa coiffe pour mieux se faire baiser*", "*la nuit de noces de Sophie sera son enterrement*", "*Ca y est, Pepito a la corde au cou*", "*sa fiancée, à Pepito, elle n'est pas toute fraîche*"). Nous estimons cependant que la force de ces déclarations doit être tempérée par des contraintes rhétoriques afférentes au genre (commenter le dessin d'une fusion présentée comme un mariage) et générées par l'illustration. Il ne faut sans doute pas interpréter ces réactions seulement comme l'expression d'une angoisse ou d'une hostilité profondes entre les deux entreprises. Dans le cours des entretiens, les interviewés prenaient en effet des positions plus conciliantes, au pire désabusées mais jamais hostiles. S'il y avait hostilité, c'était plus envers la direction de la branche qui imposait la fusion ou envers le processus d'intégration qui, en forçant au partage, pouvait mécontenter certains, irrités de ne pas voir reconduits leurs systèmes et leurs pratiques en l'état.

Le chantier a aussi proposé que la fréquence de parution de la "*Lettre de l'Encadrement*", destinée aux cadres de la nouvelle entité devienne mensuelle et qu'après un numéro spécial consacré aux motivations de la fusion, un point régulier sur la fusion y soit développé, traitant de points particuliers et concrets ou décrivant le travail de tel ou tel chantier

Par ailleurs, le journal mensuel de Belin, *Trait d'Union*, destiné à tout le personnel a intégré à partir du mois de juin une rubrique consacrée à la fusion et décrivant là aussi le

travail des chantiers, les produits... Un numéro spécial, entièrement dédié à la nouvelle gamme, est par ailleurs sorti à la fin du mois d'octobre.

Un livret d'accueil a aussi été réalisé afin d'être distribué à tous les nouveaux arrivants lui présentant la société ainsi qu'une foule de résultats pratiques.

Enfin, a été installé dans le restaurant du personnel, fréquenté par les personnes du Siège et de l'usine, un "carrefour de la communication" composé de quelques panneaux d'informations... Ce panneau, régulièrement réactualisé, a subi quelques dégradations (graffitis, feuilles arrachées...) mais essentiellement au début du processus de fusion.

- préparation de l'accueil des nouveaux arrivants

Outre le livret d'accueil dont nous avons parlé, des visites d'usines et du Siège, par petits groupes, ont aussi été organisées pour les nouveaux arrivants à partir de septembre 1995. Ces visites étaient supervisées par des cadres de Belin.

Le chantier a aussi mis en place des binômes "Alsacienne-Belin" si bien que chaque nouvel arrivant avait un parrain Belin qui, il faut le souligner, travaillait dans un autre service. Cette mesure, destinée à faciliter l'intégration et à apprendre aux nouveaux arrivants les "ficelles" du fonctionnement de Belin, a été très appréciée.

Par ailleurs, le directeur général a organisé de nombreux petits déjeuners avec des membres de L'Alsacienne, afin de mieux leur présenter la société et de les connaître personnellement. Cette mesure a été plutôt bien reçue par les membres de L'Alsacienne, moins bien en revanche par certains membres de Belin qui se sont sentis délaissés, abandonnés à eux-mêmes. Selon eux, on en faisait trop pour le personnel de L'Alsacienne. Cette perception, qu'elle soit vérifiée ou non, montre en tout cas de la part de la direction, la volonté d'associer le personnel de L'Alsacienne et de réussir son intégration.

8) La fonction Informatique

8.1) Le chantier systèmes d'information

La mission de ce chantier était de comparer les systèmes d'information de chacune des sociétés.

Ce chantier était composé de six informaticiens, trois de Belin et trois de L'Alsacienne. Les responsables des systèmes d'information des deux sociétés faisaient partie du groupe de travail.

8.1.1) le travail du chantier et les différences

Il faut noter que ce chantier n'obéissait pas à une logique de choix semblable à celle des autres équipes. En effet, l'installation au Siège de la nouvelle entité à Evry et la disparité de taille des entreprises signifiaient une reprise automatique du système Belin, cette disparité se retrouvant au sein même des services informatiques. Cependant, le chantier a permis d'évaluer les démarches adoptées par chacune des sociétés et aussi de recenser le matériel informatique utilisé et de déterminer celui qui était nécessaire.

- des équipements proches

L'équipement des deux sociétés était assez homogène, avec des ordinateurs et des logiciels identiques. Cependant, et assez curieusement, le nombre de micro-ordinateurs rapporté au nombre de personnes du Siège était plus élevé chez L'Alsacienne, de même que le nombre d'imprimantes laser ou couleur. Cela s'expliquait par la rationalisation du parc informatique effectuée chez L'Alsacienne en 1990. Cette mise à niveau n'avait pas été réalisée chez Belin et on ne disposait pas avant la fusion d'un cliché précis du matériel disponible.

En revanche, la formation aux logiciels était systématique chez Belin, avec des programmes réguliers alors que les séances de formation chez L'Alsacienne étaient moins nombreuses et plus légères. Cela s'expliquait bien entendu par la taille et les ressources des entreprises mais aussi par l'importance accordée à la formation chez Belin, comme moyen de développer les compétences et de s'intégrer à l'entreprise.

- des organisations et des démarches différentes

Les différences organisationnelles s'expliquaient là encore par la taille. Belin possédait un service important, avec cinq à six fois plus d'employés que chez L'Alsacienne. La division du travail y était plus grande et les chefs de projets plus spécialisés et avec plus d'ancienneté dans l'entreprise. L'Alsacienne privilégiait, en revanche, la polyvalence et, là où les informaticiens de Belin avaient une image de spécialistes, ceux de L'Alsacienne apparaissaient plus généralistes et présentant des profils différents (architecte, statisticien...).

Par ailleurs, les relations entre l'informatique et les autres services étaient différentes. Elles semblaient beaucoup plus étroites chez L'Alsacienne, où l'on recherchait à satisfaire les utilisateurs et à mettre en place des outils faciles d'utilisation et où la notion de service était

essentielle. En revanche, le service de Belin semblait moins interactif, plus cloisonné, moins réactif, ce qui s'expliquait là encore par la taille des sociétés et par des styles de managements différents. Les délais d'intervention des services informatiques en cas de dysfonctionnements étaient plus courts chez l'Alsacienne. Cela n'a pas été aussi clairement formulé au sein du chantier. Les informaticiens de Belin se sont sentis en effet rapidement mis en cause, accusés d'inertie si ce n'est d'inefficacité. Les relations entre les deux directeurs informatiques étaient d'ailleurs tendues. Le directeur du service informatique de L'Alsacienne semblait concevoir une certaine acrimonie à l'idée de ne pas diriger celui de la nouvelle entité. De fait, lors de la mise en œuvre effective de la fusion, lorsque les informaticiens ont été lourdement mis à contributions pour réaliser les interfaces, l'informatique de L'Alsacienne nous a semblé effectivement plus réactive.

Le travail de chantier ne nous a pas semblé donné lieu à un grand apprentissage mutuel. Il a permis à Belin de dresser un état des lieux de son parc et de ses besoins. Le chantier n'a pas mis directement en évidence les différences de comportement ou de réactivité, chacun se contentant de présenter son organisation et son fonctionnement. L'informatique Belin avait une attitude assez impérialiste, semblant compter sur la dilution des particularités de L'Alsacienne au sein de la nouvelle entité tandis que l'informatique de L'Alsacienne mettait en avant ses spécificités et le slogan implicite "*small is beautiful*". Les différences de comportement et de fonctionnement sont en revanche apparues plus nettement lors du rapprochement effectif des équipes et de la résolution de problèmes concrets posés par les rapprochements des services.

8.2) Le chantier interfaces

Comme nous l'avons signalé en traitant de la communication inter-chantiers, a été créé, au début du mois de juin, un chantier interfaces qui avait pour mission d'aider les autres groupes à choisir les systèmes informatiques et à identifier les éventuels problèmes d'interfaces entre ces systèmes.

Les chantiers pouvaient en effet effectuer des choix rationnels mais pourtant déconnectés des choix des autres équipes. Ce risque d'incohérence était certes limité par la présence de consultants chargés de piloter et de mettre en phase les travaux des chantiers mais une entité spécifique, composée de spécialistes s'est avérée nécessaire.

Ce chantier était composé d'informaticiens, issus paritairement de Belin et de L'Alsacienne, mais aussi de contrôleurs de gestion. Il a par ailleurs régulièrement travaillé avec les membres chargés au sein de chaque chantier, des problèmes informatiques.

III) L'apprentissage dans les chantiers

1) Le processus d'apprentissage

Comme nous avons pu le constater, l'apprentissage dans les chantiers s'est développé autour d'un processus d'analyse et de comparaison des divers fonctionnements organisationnels.

1.1) L'apprentissage comme comparaison

Ce travail de comparaison a permis de confronter les différences organisationnelles et de mieux analyser le fonctionnement de chaque société, de mieux comprendre le partenaire mais aussi les pratiques de sa propre entreprise. Les représentants de chaque société présentaient tour à tour le traitement organisationnel de tel ou tel thème puis le chantier comparait les différentes approches, évaluait l'intensité des différences et s'efforçait de choisir la configuration jugée la plus adéquate aux objectifs de la nouvelle entité.

Le travail des chantiers peut donc être décrit comme un travail de prise de conscience multiple :

- les acteurs réactivaient la connaissance de leurs propres pratiques. Ils expliquaient à leurs interlocuteurs comment ils travaillaient. Ce travail d'explicitation résultait déjà d'une discussion, d'une mise au point entre les membres d'une même organisation.
- les acteurs prenaient conscience, au travers d'un processus de comparaison des différences et des écarts entre les pratiques organisationnelles des deux sociétés.
- les acteurs découvraient les pratiques mises en œuvre dans l'entreprise partenaire et travaillaient sur d'éventuels ajustements.

1.2) L'apprentissage comme création de problèmes

L'apprentissage était donc fondé sur la comparaison et la résolution des écarts en résultant. Le processus de comparaison peut être compris comme un processus de **création de**

problèmes. Au travers de l'exposition des pratiques et de leur comparaison, des dysfonctionnements ou des insuffisances apparaissaient plus nettement. Les acteurs s'efforçaient donc en effet de mettre à jour des différences, des incompatibilités éventuelles entre les systèmes. Ce processus de comparaison contraignait en quelque sorte à la dramatisation des différences, amenant les représentants des organisations à s'opposer.

On pourrait penser que cette dramatisation qui était génératrice de problèmes et de soucis pour les individus dans leur travail quotidien, a pu être éludée par les membres des chantiers afin de ne pas perturber le confort organisationnel de chacun. Pourquoi repérer et souligner des différences pour en faire des problèmes générateurs d'un surcroît de travail ? Dans ce cas de figure, la dramatisation s'effacerait plutôt derrière une tactique d'évitement des problèmes. Les acteurs, au lieu d'accentuer les différences, auraient tendance à les minorer et les aborderaient comme de simples ajustements techniques ne mettant pas en cause leur posture cognitive ou dérangeant l'état organisationnel existant. Cette attitude a pu être celle de certains membres des équipes. Mais il nous semble que les chantiers, tout entiers organisés autour d'un processus de comparaison, ont plutôt dramatisé les rapports, contrasté les différences et suscité des débats, voire des oppositions dures.

Comme nous l'avons précisé plus haut, la règle instituée consistant à choisir l'un ou l'autre système (pratiques, outils...) impliquait nécessairement une dramatisation, elle instaurait une compétition. Elle provoquait et mettait en scène les oppositions. Signalons cependant que ce système de choix plutôt que de combinaison ou de recreation ne signifiait pas non plus la reconduite intégrale des systèmes existants. Le contexte de baisse résultats, d'accroissement de l'intensité concurrentielle mais aussi le processus d'explicitation et d'analyse des pratiques impliquait une mise à jour de dysfonctionnements et l'amorce d'un processus de corrections. La compétition n'allait donc pas sans une autocritique et une réévaluation des systèmes existants. Il était difficile d'affirmer dans un chantier que tout était parfait au sein de son organisation et qu'il ne fallait rien changer. Ce n'était pas dans l'air du temps organisationnel !

1.3) L'apprentissage comme résolution de problèmes

Comme nous l'avons signalé dans la revue de littérature, nous construisons notre analyse de l'apprentissage sur l'idée de différence, de contradiction, de dissonance, pour reprendre un terme utilisé en psychologie. La dissonance peut se produire lors d'un écart entre les performances attendues et les résultats effectifs, lorsqu'une entreprise se révèle mal adaptée

à son environnement ou lors, comme c'est le cas ici, de mise au jour de différences dans les pratiques, les outils et les approches managériales.

Le problème est alors de qualifier ces différences et d'en mesurer l'intensité. Pour qu'il y ait apprentissage, il semble raisonnable de suggérer que les différences doivent être suffisantes, pouvant ainsi susciter la dissonance, mais pas trop grandes. En effet, si les chantiers constituaient des espaces de dramatisation des différences, de mise en scènes des écarts organisationnels, il fallait aussi que le débat, la discussion puissent avoir lieu et conduisent à un choix et à un accord. Espace de création de problèmes, les chantiers devaient être aussi des espaces de **résolution aux problèmes**.

Selon les principes de construction de la nouvelle entité, les solutions aux problèmes devaient s'inspirer fortement des systèmes existants dans l'une ou l'autre des entreprises. Les solutions existaient donc déjà et il ne s'agissait pas d'en créer de nouvelles de toutes pièces. Cela aurait pris beaucoup de temps et aurait entraîné beaucoup d'incertitudes. Cependant, comme nous le verrons, les systèmes adoptés ont dû être adaptés à la nouvelle entité, transformés. Et cette modification a parfois été profonde.

Ce travail de création-résolution de problèmes s'est traduit par exemple, par la création de sous-chantiers dont l'existence n'était pas planifiée mais qui s'avérait nécessaire pour décomposer et traiter un problème majeur. Certains chantiers ont effet estimé nécessaire de se consacrer spécifiquement à certains points précis et éventuellement de faire appel, ponctuellement, à des experts ou à des personnes qui ne faisaient pas partie de l'équipe. Les chantiers ne sont donc pas à comprendre comme un espace rigide et bloqué mais comme un cadre souple, dont le fonctionnement était certes aménagé par des règles mais qui laissait suffisamment de latitude pour modifier les contenus et les intervenants du chantier.

Nous interprétons ainsi le travail des chantiers comme un processus de création ou de mise au jour des problèmes puis de résolution de ces problèmes. La résolution encore théorique de ces problèmes résidait dans les recommandations au comité de fusion.

1.4) Apprentissage et différences

Nous proposons de faire commencer le processus d'apprentissage avec la prise de conscience de différences organisationnelles, leur confrontation et avec l'analyse de ces différences conduisant à des recommandations. Il convient donc d'évaluer ces différences,

formellement d'abord puis plus concrètement. Les différences se devaient d'être, comme nous venons de le voir, suffisantes sans pour autant être trop importantes. Cette configuration peut se représenter selon une courbe en U inversé, l'apprentissage se déployant au milieu de la courbe, là où les différences sont significatives sans être irréductibles.

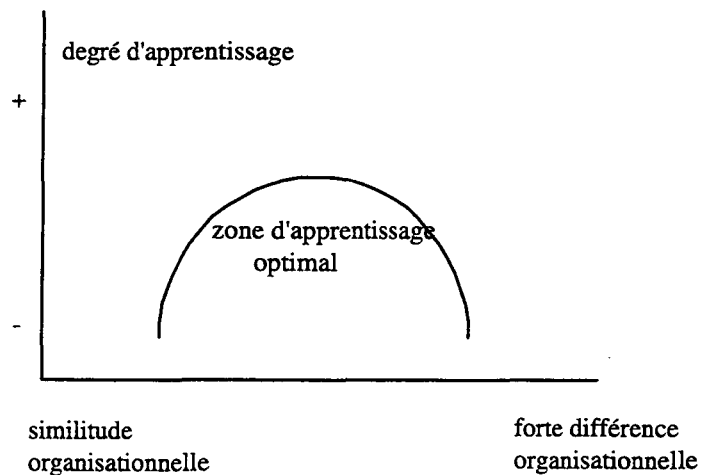


Figure 32 : Apprentissage dans les chantiers et différences organisationnelles

Les chantiers répondaient assez largement à cette configuration. Il existait déjà une communauté entre les membres des chantiers : appartenance à un même secteur d'activité, à un même groupe, souvent un même service, utilisation d'outils, de technologies semblables...

Dés lors, si l'on prend en compte tous ces facteurs de rapprochement entre les deux entreprises, l'apprentissage possédait-il suffisamment d'amplitude pour être significatif ? L'apprentissage n'était-il pas limité par une trop grande proximité ? Nous répondrons à cette question en deux temps.

D'une part, il nous semble, comme l'a montré Deiser (1994) que, même en cas d'identité forte entre deux entités engagées dans un processus de fusion, il y a tout de même apprentissage, ne serait-ce que parce que la taille de la nouvelle entité augmente significativement et entraîne des fonctionnements et des raisonnements différents. Une variation de quantité influe en quelque sorte sur la qualité : l'organisation résultante n'est plus la même, n'aborde plus les problèmes de la même façon et fonctionne différemment.

Remarquons donc ici que la taille de L'Alsacienne était suffisante pour pouvoir parler d'accroissement significatif de la taille de Belin. Elle était suffisamment comparable à celle de Belin pour interdire de comprendre la fusion comme une simple absorption organisationnelle suivie d'une dilution pure et simple de L'Alsacienne.

D'autre part, au-delà de cet argument que l'on pourrait qualifier de formel, qu'en est-il des différences empiriques entre les deux sociétés ? Étaient-elles significatives ? Permettaient-elles de parler d'apprentissage ? Il nous semble avoir montré, en analysant le contenu du travail des chantiers, que des différences importantes existaient, dans la définition des objectifs, dans l'approche commerciale, dans l'organisation industrielle. L'existence de ces différences est attestée par les débats qui ont eu lieu, l'âpreté de certaines discussions, la difficulté à se mettre d'accord. Si les différences avaient été minimales ou inexistantes, on peut supposer que le processus de recommandations aurait été plus facile et plus fluide.

La question qui se pose est ensuite de savoir si l'existence de ces différences et les difficultés à les réduire et à trouver un consensus peut être comprise comme un apprentissage ou simplement comme une suite de conflits politiques ou d'efforts pour préserver des pratiques, des outils et un certain confort organisationnel. Nous pourrions répondre, à la limite, que cela importe peu. Même si l'argumentation n'a pas toujours été motivée par un souci d'apprentissage, les recommandations, en sélectionnant un corpus de pratiques et d'outils, signifiaient bien qu'il s'agirait pour la moitié des chantiers et pour la moitié environ de la nouvelle entité (plus si c'était un corpus de L'Alsacienne qui était retenu, moins si c'était un corpus de Belin) de s'approprier les pratiques du partenaire.

Nous soutenons par ailleurs que le travail de comparaison et de choix des systèmes de la nouvelle entité a constitué une modalité d'apprentissage. Que cet apprentissage ait eu une importance stratégique ou non, nous en discuterons plus tard. Il nous faut pour l'instant, préciser les modalités de cet apprentissage. C'est ce que nous nous proposons de faire en analysant le contenu d'apprentissage. Ensuite nous aborderons le rapport entre contenu et processus d'apprentissage.

2) Le contenu d'apprentissage

2.1) Un apprentissage "informationnel"

Les chantiers ont donné lieu à un important échange d'informations entre les participants des deux entreprises. Ces informations portaient sur une multitude de faits "objectifs". Ils concernaient par exemple les clients, les caractéristiques des produits, les résultats ou

portaient sur des événements qui avaient affecté la société. Ces informations étaient souvent de nature chiffrée ou alors, renvoyant à des faits reconnus et s'avéraient donc peu sujettes à des interprétations trop variées.

Nous pouvons qualifier cet apprentissage d'informationnel c'est-à-dire pour reprendre l'expression de Kogut et Zander (1992) de "*learning that*", portant sur des connaissances objectives qui, comme le précisent Kogut et Zander (1992) peuvent être assimilées à des connaissances déclaratives.

Ce type de connaissances porte sur les faits, les choses, les événements. Ces connaissances sont généralement exprimables et verbalisables, c'est pourquoi on les qualifie de déclaratives. Pour reprendre une autre catégorie que nous développerons par la suite, ces connaissances renvoient à une dimension explicite. Leur accès est assez aisé tout comme leur transmission dans la mesure où ces connaissances sont exprimées par des symboles reconnus par tous.

Dés lors, il est possible de mettre en rapport la nature de ces connaissances avec le processus d'apprentissage qui revêt une forme basse, celle du simple échange d'informations : un vendeur prend par exemple connaissance des résultats de chaque produit dans chaque magasin, de telle ou telle promotion ou de tel taux de ristourne pour tel client, un ingénieur de production découvre de son côté le taux de déchet d'une ligne de fabrication. L'apprentissage prend alors la forme d'un échange ou d'un transfert, avec un émetteur et un récepteur et s'inscrit dans le paradigme informationnel classique, la question étant alors de savoir si ce dont il est question est véritablement un apprentissage ou plus simplement un transfert d'informations requérant une activité cognitive minimale de la part du récepteur, ce dernier revêtant la forme d'un simple support passif recueillant des données.

La connaissance transférée est alors très peu retravaillée et subit peu de distorsion, se contentant de passer d'un support à un autre. Le processus d'échange de données objectives ou de connaissances explicites renvoie à ce que Nonaka (1994) nomme "combinaison" : la connaissance étant de nature articulable et explicite, le processus de transmission et combinaison avec d'autres données l'affecte peu puisqu'elle reste dans le même registre symbolique. L'échange prête *a priori* à des discussions ou des interprétations légères, le contenu semblant assez pauvre et requérant une démarche réflexive limitée. Tout cela renvoie en quelque sorte à un apprentissage de degré zéro. Ce qui est en question est d'abord la capacité cognitive du récepteur à traiter le volume d'informations reçues.

Signalons cependant, que dans ce processus, l'information émise est hiérarchisée, triée, sélectionnée, tout comme celle qui est reçue. Le processus de transfert est un réarrangement de la connaissance transférée à l'intérieur du même paradigme cognitif du récepteur ou de l'émetteur. Cependant, qu'un émetteur transmette des informations sur un produit, uniquement en terme de volume et de millions de paquets vendus sans mentionner la rentabilité n'est pas indifférent. Il en va de même lorsqu'un contrôleur de gestion industriel sélectionne les données reçues pour privilégier par exemple les volumes de déchets ou de matière première non utilisée.

Le processus de combinaison qui est décrit par Nonaka (1994) comme une transformation de connaissance explicite en une autre connaissance explicite nous semble d'ailleurs faussement simple puisque la notion minimale de transfert implique que la connaissance soit intégrée dans le corpus de connaissances existantes du récepteur. Or cette intégration ne constitue pas nécessairement une simple juxtaposition de couches de connaissances sans rapport les unes avec les autres. C'est dans ce travail de mise en rapport et de mise en cohérence des différentes données que se manifeste l'activité cognitive du récepteur et que se mettent en place des processus d'interprétation et d'ajustement des connaissances déclaratives, opérations qui, selon nous, révélaient un "schème cognitif" ou une "vision du monde" spécifiques. Le simple transfert et la combinaison n'apparaissent donc pas si faciles à réaliser.

Qu'une connaissance soit explicite ou articulée ne signifie pas que l'on puisse y avoir accès ou plutôt que l'on puisse l'utiliser de façon instantanée et sans ambiguïté. La combinaison concerne des connaissances verbalisées et énonçables mais elle renvoie aussi à une grammaire, à une syntaxe, c'est-à-dire à la manière d'agencer les connaissances et de leur donner du sens et cela dans un contexte organisationnel précis. Dans l'apprentissage informationnel, la difficulté réside donc moins dans le déchiffrement des données que dans l'appréhension des règles syntaxiques et dans l'interprétation des données ou des événements.

Par ailleurs, un simple transfert constitue aussi une occasion d'échange entre partenaires, de demande éventuelle d'informations complémentaires ou de précisions qui permettent d'entamer des processus de socialisation. Le transfert acquiert alors une autre dimension que celle d'un simple échange d'informations. Il devient aussi transmission, appropriation et ré-interprétation.

2.1.1) Les processus de combinaison de connaissances à l'intérieur des chantiers de fusion

Comme nous l'avons précisé, les chantiers mais aussi les premiers contacts entre les équipes de Belin et de L'Alsacienne ont donné lieu à des échanges intenses d'informations : caractéristiques des produits, des machines ou des logiciels, données sur les clients... Des livrets sur les produits de chaque société ont ainsi été réalisés et échangés entre les vendeurs ou les chefs de produits. Il faut donc souligner que le processus de combinaison et de transfert d'informations a été central dans le processus de fusion. Ce que recherchaient les acteurs de chaque société était d'abord des données très factuelles ou très descriptives fournissant des repères indispensables aux tâches à venir. Ce qui préoccupait en premier lieu les vendeurs était les nouveaux produits qu'ils auraient à vendre, les points forts à mettre en avant pour en augmenter les ventes. Ensuite venaient les caractéristiques des clients et les délimitations des secteurs de vente. De même, les chefs de produits étaient tout entiers focalisés sur les produits ou la gamme dont ils auraient la charge. Les responsables industriels avaient quant à eux besoin de connaître précisément les caractéristiques des outils de productions, des logiciels de gestion de la production et de l'ordonnancement, ce qui exigeait de prendre connaissance d'une grande quantité d'informations recensées dans des manuels ou des livres de procédures.

Le risque d'une telle démarche était de se concentrer plus sur le transfert et sur la quantité d'informations plutôt que sur leur signification ou leur insertion dans le contexte organisationnel et dans le corpus des autres connaissances de l'entreprise.

L'apprentissage informationnel, s'il est qualitativement moins riche que les autres apprentissages, a donc quantitativement représenté le mode d'apprentissage le plus important puisqu'il donnait aux acteurs de l'organisation les éléments indispensables pour se situer dans leur travail et définir plus précisément l'horizon de leurs pratiques. Il fournissait des repères stables, explicites et tangibles donc rassurants pour les individus. Le processus de transfert d'informations a joué un grand rôle, à la fois dans les chantiers et dans le rapprochement effectif des équipes. Comme nous l'avons précisé, les connaissances étant de nature déclarative, elles étaient peu soumises à interprétation ou à discussion, si ce n'est dans les cas où elles étaient travesties ou erronées.

Le risque existait cependant, si l'on s'attache aux difficultés entraînées par toute fusion, que les informations transmises fussent tronquées ou truquées. On peut en effet imaginer que certains participants, au sein des chantiers aient pu livrer des informations partielles ou même fausses. On peut aussi imaginer que d'autres participants, plus subtils peut-être, aient pu avoir la tentation de multiplier la charge informationnelle afin de déstabiliser le partenaire en le submergeant d'une quantité d'informations difficile à maîtriser. Dans ce dernier cas, ils affichaient un comportement collaboratif entier tout en surchargeant le traitement cognitif du vis-à-vis. C'est se placer ici dans une perspective de rivalité organisationnelle où les processus d'apprentissage seraient délaissés au profit de manipulations et de luttes de pouvoir, perspective que nous ne pouvons évidemment pas écarter. Nous verrons cependant par la suite en quoi ces stratégies étaient difficiles à mettre en œuvre et pleines de risques ou de contradictions. En effet, de telles manipulations s'avéraient risquées puisque les vis-à-vis, de même niveau de compétence, pouvaient assez facilement percevoir le caractère incomplet des informations transmises ou déceler des manœuvres de manipulation puis déclencher des mesures de rétorsion qui auraient paralysé le travail des chantiers et fait peser la menace d'une intervention de la direction sur la composition et le fonctionnement des équipes.

2.1.2) L'apprentissage des procédures : un "learning how" qui ne passe pas encore par la pratique

Comme nous l'avons montré, en analysant les missions des chantiers de fusion, les contenus d'apprentissage ont aussi concerné les outils, les procédures et les modes de fonctionnement. Cela signifie que les chantiers n'ont pas seulement été l'occasion d'échanges d'informations factuelles mais qu'ils ont aussi permis d'analyser les procédures et les fonctionnements organisationnels : prise de commandes, règlement des litiges, détermination du plan de charge des usines, procédures d'évaluation du taux de service, démarche qualité, méthodes de lancement d'un produit, prise en compte des promotions, fonctionnement d'un outil ou d'un logiciel...

Dans ce cas de figure, le processus d'apprentissage ne se limitait pas un simple transfert d'informations mais exigeait un discours plus construit de la part de "l'émetteur" et une démarche plus active de la part du "récepteur". L'apprentissage reposait donc sur une démarche explicative du fonctionnement, une explicitation des procédures et des pratiques en cours de chacune des organisations. Avec ce type de contenu, on entrait ainsi dans le

fonctionnement de l'organisation. Au delà de la sémantique organisationnelle, cet apprentissage des procédures permettait d'accéder à la syntaxe et à la grammaire de l'organisation.

2.1.3) quel accès aux pratiques : du discours sur les pratiques aux pratiques effectives

L'accès au fonctionnement réel de l'organisation pose plusieurs questions : ce dernier pouvait-il être réellement abordé dans les chantiers de fusion ? Ce qui était abordé dans les chantiers ne concernait-il pas les procédures telles qu'elles étaient écrites dans les manuels mais sans doute pas telles qu'elles étaient effectivement pratiquées ? La rivalité organisationnelle de Belin et L'Alsacienne n'empêchait-elle pas de saisir le fonctionnement effectif des organisations ? Et plus radicalement, ces fonctionnements effectifs pouvaient-ils être réellement saisis dans le travail discursif des chantiers, la pratique pouvait-elle se résorber dans le discours ? Nous allons donc aborder les questions de l'écart entre discours et pratique, de la logique de rationalisation des pratiques dans le discours, et de la rivalité des organisations prises dans le jeu de la comparaison.

Le première série de questions renvoie au problème de l'adéquation entre la présentation des procédures et la démarche effectivement adoptée dans l'organisation. L'écart pouvait exister et même se révéler assez important, et cela pour plusieurs raisons. D'abord, ce qui était présenté était un discours plutôt qu'une pratique effective. Or le discours sur la pratique s'avère souvent bien différent de la pratique elle-même, comme l'ont bien montré Argyris et Schön (1978) avec la distinction entre les "*espoused theories*" et les "*theories in use*". De même, pour Brown et Duguid (1991) ou Lave et Wenger (1991), contrairement aux communautés de pratiques, les groupes formés artificiellement ne fournissent qu'une image partielle du travail, ils ne reflètent que les "*espoused theories*". Le discours sur les procédures et les pratiques a donc pu se révéler assez éloigné de la réalité.

Les chantiers ont en effet abordé les "*espoused theories*" et donc travaillé le discours sur les pratiques plutôt que les pratiques effectives. Qu'il y ait eu un écart nous semble indiscutable et inévitable. La question est alors d'appréhender la qualité de cet écart. Or comme, nous le montrerons plus tard, le discours sur les pratiques n'était pas de nature monologique mais s'insérait dans un échange, dans une discussion où les interlocuteurs pouvaient demander des précisions, des documents complémentaires, des visites de sites, des tests, autant de requêtes et d'interactions qui contribuaient à limiter les écarts et à

renvoyer aux pratiques effectives, à passer du discours au visible, du "dit" au "vu". Les discours étaient donc vérifiables car appréhendés dans leur traduction pratique.

Les exigences d'une présentation claire, d'un discours ordonné, logique impliquaient nécessairement une rationalisation et une simplification des pratiques réelles de la part des présentateurs. Ce processus de rationalisation conduisait donc naturellement à une quasi-exclusion des dysfonctionnements ou des errements pratiques qui, sans être niés, étaient présentés comme des faux-pas ou des parasitages d'une démarche rationnelle et juste. Nous estimons que le processus d'interaction et de vérification a permis d'aller au delà des beaux discours et de regarder derrière la vitrine. Ainsi, même si l'accès aux dysfonctionnements n'était pas entier, l'artificialité et la validité des discours ont pu être jaugés et des corrections aux pratiques ont pu être proposées.

On peut aussi penser que le contexte de la fusion, de présentation réciproque et de rivalité pour le choix des systèmes organisationnels de la nouvelle entité ne pouvait être sans influence sur la forme et le contenu de la présentation. Les explicitations des pratiques ou des procédures étaient en effet prises dans une logique concurrentielle. L'enjeu était d'importance puisque de la qualité de la présentation des pratiques dépendait la décision finale du chantier et donc la reconduction des procédures existantes, avec tout ce que cela pouvait avoir de confortable, de rassurant pour les uns et de déstabilisateur ou d'angoissant pour les autres. Le discours sur les pratiques ne pouvait donc qu'être avantageux, montrant les pratiques et les procédures sous leur plus beau jour, comme efficaces et performantes. Cependant, là encore, les interactions entre les membres des chantiers ont permis de renvoyer au réel, à un référent peu discutable et ont instauré, après des raidissements initiaux, une certaine confiance qui a permis de désamorcer les conflits et d'atténuer la logique concurrentielle.

Enfin, l'accès aux procédures réelles était rendu difficile par la nature même des procédures. Certes, une liste de procédures peut être écrite, consignée dans des rapports ou des manuels mais l'appréhension des procédures se fait généralement dans un contexte de la pratique effective. Les procédures écrites ou formalisées ont en effet cela de particulier d'être rarement suivies à la lettre, d'être aménagées, adaptées aux situations concrètes, retravaillées et ajustées par les acteurs. Cette difficulté à accéder aux fonctionnements réels tient à la nature même des connaissances en jeu. A l'opposé des connaissances déclaratives portant sur les faits, le contenu d'apprentissage désignait la façon de faire les choses et reposait sur des connaissances procédurales (Anderson, 1976, 1981). Alors que les

connaissances déclaratives renvoient au "savoir que", les connaissances procédurales concernent le "savoir comment" qui est plus difficilement enseignable car il renvoie à l'expérience directe et au savoir-faire. Si les connaissances déclaratives sont abordées selon des processus cognitifs, les connaissances procédurales sont en revanche appréhendées à la fois de manière cognitive et comportementale. L'acquisition de connaissances procédurales peut donc se faire, au moins partiellement, par le biais d'une présentation et d'un travail cognitif. Le contenu d'apprentissage est alors symbolisé, exprimé et même explicite. C'est ainsi que les chantiers ont pu fournir un volume important d'informations écrites, explicites sur les procédures et les fonctionnements. En cela le "*learning how*" passe par un travail sur des données explicites et formelles. Mais l'apprentissage de connaissances procédurales repose aussi et surtout sur la pratique et l'action qui permettent d'apprendre les fonctionnements effectifs. Les connaissances procédurales contiennent donc une part d'implicite, de tacite difficilement formalisable et difficilement accessible dans le travail tel qu'il a pu être effectué dans les chantiers de fusion. C'est dans la partie consacrée à l'étude de la mise en œuvre des recommandations que nous analyserons plus précisément ce "*learning how*".

Le fonctionnement de l'organisation a donc été abordé pendant la phase des chantiers mais aussi, et de façon plus directe, pendant la phase de mise en œuvre et de fusion effective des équipes de travail. C'est là que les acteurs ont découvert les procédures effectivement pratiquées, les "*theory in use*", au-delà des "*espoused theories*", des discours abstraits, des travestissements éventuels ou des manipulations. Nous soutenons cependant que ce qui a été approché dans les chantiers reflétait une partie des pratiques et du fonctionnement de l'organisation concernée. Le discours ne pouvait être totalement falsifié et les interlocuteurs, travaillant dans des services de même nature, connaissaient déjà les thèmes abordés et pouvaient contrôler la validité des discours sur les pratiques. Enfin, comme nous l'avons déjà signalé, n'oublions pas que les chantiers constituaient un espace interactif, alternant questions, réponses, commentaires, demandes d'informations complémentaires, visites de sites et démonstrations d'outils... Tout cela a contribué à limiter les travestissements et à réduire l'écart entre la réalité des pratiques effectives et le "discours-vitrine".

2.1.4) les valeurs et les méthodes de management

Bien que les valeurs ou les méthodes de management n'aient pas fait l'objet de chantiers spécifiques, hormis ceux consacrés aux ressources humaines (qui ont abordé les thèmes de la motivation, de la gestion de carrière et des valeurs managériales à mettre en avant), la phase d'analyse des pratiques a permis d'aborder, au moins indirectement, les valeurs et les styles de management adoptés dans chacune des entreprises. Celles-ci constituent donc un objet d'apprentissage

Cet objet un peu particulier n'a pas été l'occasion d'une formalisation ou d'une présentation explicite, mais la plupart des acteurs des chantiers ont nettement perçu de fortes différences managériales entre les deux entreprises. Cela est clairement apparu au cours des différents entretiens que nous avons menés. Ces perceptions n'étaient pas toujours très distinctes dans la mesure où elles étaient partielles et fortement déterminées par des *a priori*, par les inquiétudes des acteurs ou par les inévitables phénomènes de rumeur mais elles ont permis aux membres des chantiers de se représenter les différentes manières de travailler et de contrôler les tâches : importance du travail en équipes, poids des procédures, contrôles *a priori* ou *a posteriori*, systèmes de sanctions et de récompenses, valorisation ou non de l'initiative, style de prise de décision...

Il faut cependant souligner, en référence aux pages précédentes, que les valeurs ou les styles de management perçus n'étaient pas nécessairement ceux affichés par la société mais plutôt ceux pratiqués dans un service : comme nous l'avons vu, les styles de management pouvaient en effet varier fortement d'un service à l'autre, et cela surtout chez L'Alsacienne, alors que le style de management de Belin semblait plus homogène. Ainsi, entre le marketing et le service commercial de L'Alsacienne, les différences dans les modes de management étaient grandes.

L'accès aux valeurs et au style de management a donc résulté des processus diffus et de la socialisation qui a commencé dès la mise en place des chantiers et le travail en commun et qui se sont renforcés avec le rapprochement effectif des équipes. Mais les valeurs et les styles de management étaient aussi perceptibles dans les objets abordés par les chantiers de fusion, dans la présentation de l'organisation d'un service ou dans l'exposition des fonctionnements et des procédures. Il est par exemple évident que le nombre de tableaux à remplir par un vendeur est indicatif du style de contrôle pratiqué auprès des vendeurs... tout comme peut l'être le nombre de tests industriels ou marketing effectués lors du lancement d'un produit.

Cette appréhension des styles de management n'était donc pas un apprentissage formalisé... Celui-ci était diffus et s'inscrivait dans les processus de socialisation et d'acculturation des équipes. S'il a été plus précis et plus explicite, ce fut en revanche avec la formalisation de nouvelles règles de management qui révélèrent de nouvelles orientations résultant du rapprochement entre les deux sociétés.

2.2) Le "pourquoi" des fonctionnements : un apprentissage de second degré permettant une transformation organisationnelle.

Si l'apprentissage informationnel et l'acquisition de connaissances déclaratives ou procédurales constituent ce que l'on pourrait désigner comme un apprentissage de premier degré, les analyses menées par les chantiers ont permis d'accéder à une autre dimension de l'apprentissage. Le travail des chantiers et plus précisément les processus de présentation, d'explicitation des pratiques et des fonctionnements organisationnels ont en effet permis un apprentissage que nous qualifierons de second degré qui a porté sur les principes d'actions, sur les raisons qui gouvernaient telle ou telle pratique, le choix de tel ou tel outil, la mise en place de telle ou telle organisation. Comme le précise Marks et Mirvis (1998), il est important de comprendre *the "whys behind the whats you observe"*. Cet apprentissage est donc moins tourné vers des données factuelles et des connaissances déclaratives ou vers des procédures et des savoir-faire que vers la compréhension des raisons d'action organisationnelle. Il peut donc être qualifié de "cognitif", même s'il ne porte pas sur des connaissances purement déclaratives, renvoyant à des faits. Ce "savoir pourquoi" ou *"learning why"* selon Kim (1993) ou Moingeon et Edmonson (1996) peut être compris comme un apprentissage plus profond permettant la remise en question des fonctionnements et leur transformation, non pas seulement par des petites modifications incrémentales ou des ajustements correctifs mais de façon plus radicale, par leur pur et simple remplacement.

Cet apprentissage du pourquoi des pratiques et des organisations a été appréhendé de façon indirecte, sans être l'objet d'un chantier spécifique. A la limite, un tel objet d'apprentissage pouvait même être considéré hors de la compétence ou de la mission des chantiers puisque celle-ci consistait en premier lieu à choisir un fonctionnement, un corpus de pratiques ou d'outils déjà existants et tendait à exclure toute remise en question majeure des pratiques en cours.

Cependant ce "savoir pourquoi", qui a lentement émergé, a permis de remettre en perspective les fonctionnements, les procédures, les choix des outils et de les confronter aux critères stratégiques ainsi qu'aux objectifs de la nouvelle entité. Cette appréhension des raisons a autorisé une certaine prise de distance vis-à-vis des pratiques et a constitué un facteur facilitant leur transformation ou même leur suppression. Un outil pouvait en effet très bien avoir été choisi pour répondre à un contexte particulier qui avait évolué. Une pratique pouvait avoir été légitimement mise en place mais se révéler inactuelle. Le "*learning why*" a donc permis de comprendre les pratiques et les systèmes organisationnels existants, de les resituer dans un contexte spécifique et d'envisager de les transformer ou de les adapter à un environnement nouveau. Cet apprentissage à forte résonance stratégique a ainsi permis de faire évoluer Belin vers un meilleur contrôle des coûts, d'orienter l'entreprise vers le volume plutôt que la rentabilité et de la sensibiliser aux problématiques des Marques de Distributeurs ou de Trade Marketing.

2.2.1) le "learning why" : agent de changement ou frein au changement ?

Notons cependant que ce "savoir pourquoi" a pu apparaître, de façon paradoxale, comme un frein au changement et à l'élaboration de nouvelles solutions organisationnelles. Il a en effet pu constituer un facteur limitant les possibilités de transformation dans la mesure où des pratiques, des procédures ou des outils ont retrouvé, à l'occasion des chantiers, les raisons de leur existence organisationnelle. La remise en perspective et la réinscription dans l'histoire et le fonctionnement de l'organisation de ces pratiques, dont on avait perdu, à force d'habitude et de routines, l'origine et les raisons d'être, ont constitué un processus de légitimation de ces pratiques. Elles étaient remémorées et d'une certaine façon commémorées, réinscrites dans une continuité et dans une logique de développement organisationnel. Elles n'apparaissaient plus comme des fonctionnements dont on avait perdu l'origine et qui pouvaient apparaître arbitraires donc facilement remplaçables. En retrouvant une justification et une légitimité, les pratiques devenaient dès lors plus difficiles à faire évoluer ou à supprimer. A la limite, le "savoir pourquoi" était contre-productif : après ce travail de rationalisation, certains membres des chantiers éprouvaient des difficultés à entamer un processus de désapprentissage et n'étaient plus disposés à voir disparaître des pratiques, des procédures, des outils dont ils ne connaissaient jusqu'alors qu'une logique instrumentale et utilitaire mais dont ils avaient retrouvé le sens organisationnel et qu'ils avaient défendus au sein des chantiers lors des processus de

présentation et d'explicitation. S'inscrire dans une autre rationalité d'action, surtout si elle était proposée par une instance extérieure pouvait alors constituer une réelle difficulté. Il en a ainsi été dans certains chantiers R&D où la logique de l'organisation en binôme avait été dégagée et justifiée. De même, dans la fonction industrielle, il s'est avéré d'autant plus difficile de changer d'outil que ce changement pouvait se comprendre comme une marque d'incohérence et qu'il annulait des décisions, des comportements et aussi des investissements déjà effectués. Changer d'outil, c'était en quelque sorte se déjuger, renier son activité passée et les dépenses entreprises et cela alors même qu'on avait justifié le choix initial de l'outil.

Mais de façon plus générale, nous considérons que le "*learning why*" qui a pu se déployer dans les chantiers a constitué, en dépit des limites évoquées, une source d'évolution organisationnelle et le germe de transformation des pratiques. Et même si ces transformations et ces modifications étaient exclues *a priori* du travail des chantiers, qui devaient se borner à analyser et à choisir, en réalité, des solutions nouvelles ont été envisagées, analysées quelque fois présentées au comité de pilotage de la fusion. Les transformations potentielles ont pu aussi être mémorisées, consciemment ou non, gardées par les membres des chantiers et expérimentées plus tard, lors du rapprochement des équipes, puis éventuellement mises ~~en~~ œuvre. Ces changements n'étaient pas nécessairement de grande ampleur, sauf peut-être lors de l'étude d'une organisation industrielle en juste à temps, mais ils ont permis de réorienter la nouvelle entité, en particulier dans le domaine commercial.

Conclusion

La mise au jour des pratiques et des fonctionnements a donc consisté en une explicitation qui a permis de détecter des incohérences, des dysfonctionnements, des inadaptations. Ce processus a conduit à un ajournement, à une remise à jour ou à une transformation radicale de ces fonctionnements. En effet, il faut bien voir que même lorsqu'un système organisationnel était préféré à un autre, sélectionné et retenu pour la nouvelle entité, il a rarement été reconduit en l'état. Il a en effet été "reformaté" afin de prendre en compte la fusion, l'augmentation de la taille, des technologies, des familles de produits, de la force de vente. Cette prise en compte du changement d'échelle a constitué à elle seule une transformation non négligeable, la variation quantitative générant un changement

qualitatif. Plus profondément, les dysfonctionnements repérés pendant la phase d'analyse et formalisés pendant la phase de présentation au partenaire ont pu être corrigés. Des améliorations ont aussi pu être proposées même si aucun dysfonctionnement flagrant n'avait été mis en évidence. Il y a donc eu, grâce à ce processus, au moins un "rafraîchissement organisationnel", au mieux une transformation profonde des procédures existantes.

Les chantiers ont ainsi constitué, selon nous, un espace d'apprentissages multiples, espace que l'on peut structurer à l'aide des catégories proposées par Argyris et Schön (1978) sur les différents niveaux d'apprentissage.

D'abord, un apprentissage informationnel, un "*learning that*", centré sur des données factuelles, ensuite un "*learning how*", un apprentissage centré sur les fonctionnements organisationnels mais demeurant de nature théorique et laissant peu de place à l'expérimentation et à la pratique. Ces apprentissages peuvent être assimilés à des apprentissages à simple boucle.

Enfin un apprentissage de nature plus réflexive, un "*learning why*", permettant de comprendre les raisons d'existence des systèmes et des fonctionnements organisationnels, d'en comprendre la logique et éventuellement de les remettre en question ou de les modifier. Cet apprentissage se rapprocherait d'un apprentissage à double boucle.

En revanche, il faut noter un point important sur lequel nous reviendrons plus tard : nous n'avons pas constaté un apprentissage de troisième ordre, ce que Argyris et Schön (1978) désignent, en se référant à Bateson, un "deutero-learning" et que nous pouvons aussi désigner par "méta-learning". Cet apprentissage, le plus haut dans la hiérarchie, consiste à apprendre à apprendre. Il vise donc à réformer les esprits et les attitudes et il prépare structurellement à de nouveaux apprentissages. Cet apprentissage capitalise sur les expériences précédentes, en tire les leçons, essaie de les diffuser, sous forme de séminaires, de rapports de synthèse ou plus simplement s'appuie sur des "experts" qui constituent la mémoire vivante des apprentissages passés et qui pourront jouer un rôle moteur pour les expériences à venir. Cet apprentissage est donc de nature formelle. Il vise à généraliser les expériences particulières et à fournir des méthodes d'apprentissage, à défricher des "chemins" qu'il sera facile d'emprunter ensuite. Cet apprentissage permet donc de ne pas avoir à réinventer le roue en permanence. Il permet de gagner du temps, d'éviter des erreurs commises auparavant, de constituer des indicateurs et d'améliorer les processus. Ce type d'apprentissage est considéré comme important par des auteurs comme Marks et Mirvis

(1998) pour qui l'intégration peut bénéficier d'un effet d'expérience et profiter de la répétition des opérations et des leçons qui en ont été tirées par les managers.

Nous n'avons pas constaté un tel apprentissage. Il requiert en effet un temps d'arrêt pendant lequel les participants doivent se livrer à une analyse réflexive de leur pratique d'apprentissage. Il faut donc que les sujets d'apprentissage soient conscients de leur apprentissage, qu'ils puissent discerner les objets d'apprentissage et qu'ils puissent analyser leurs pratiques. Tout cela prend du temps et de l'énergie. Or ce qui mobilisait les uns et les autres était d'abord la mise en route de la nouvelle entité. Par ailleurs, aucune méthodologie permettant d'analyser les processus d'apprentissage n'avait été déployée lors de la mise en place des chantiers. Leurs membres ne disposaient donc pas d'outils qui auraient pu leur faciliter la tâche.

Certes, au cours de la fusion, des experts ou des personnes capables de devenir des chefs de projets actifs se sont dégagés. Leurs capacités se sont manifestées dans la conduite des chantiers, dans la mise en œuvre des recommandations et surtout dans l'articulation de ces deux phases, qui demandait à la fois un respect des recommandations mais aussi une flexibilité permettant des ajustements ou même des révisions importantes. Mais durant le temps de notre présence, nous n'avons pas constaté une tentative de formalisation de la méthodologie à adopter et des erreurs à éviter. Certains membres des chantiers ont réfléchi personnellement mais ces expériences et ces réflexions n'ont pas été recensées, analysées et diffusées.

Les chantiers n'ont donc pas donné lieu à ce que Bouwen et Fry (1991) désignent comme un méta-niveau d'apprentissage, non plus centré sur le contenu mais sur la manière de parvenir aux résultats. Bouwen et Fry (1991) décrivent ainsi un projet de réorganisation d'une entreprise fondée sur le principe d'équipes constituées pour améliorer les coûts, les services aux clients et mieux intégrer les produits et les processus de production. Ces différents groupes de travail ont abordé non seulement des objets spécifiques, bien circonscrits mais aussi les méthodes de travail des équipes, ce qui a pu faciliter ou ralentir leur travail. Les groupes de travail pratiquaient donc des "interruptions" pour analyser le travail accompli et réfléchir aux modes d'avancement du travail des groupes. Il y avait donc deux objets d'apprentissage de nature différente et chaque groupe de travail s'appliquait à travailler sur les manières de mieux apprendre. Contrairement à ce que décrivent Bouwen et Fry (1991), les chantiers que nous avons étudiés ne se sont pas livrés à une telle démarche de prise de distance et d'analyse de leur propre travail.

Cette absence de "méta-learning" peut s'expliquer selon plusieurs raisons.

D'une part, l'urgence à délivrer les recommandations et ensuite à les tester pour que la nouvelle entité soit opérationnelle dès janvier 1994. Contrairement au projet de transformation analysé par Bouwen et Fry (1991) qui s'est déroulé sur plusieurs mois et sans un agenda trop rigoureux, le travail des chantiers de fusion était très resserré dans le temps, avec des impératifs de recommandations à livrer au comité de pilotage de la fusion. Nous pensons que ce point constitue l'élément déterminant ayant interdit le "méta-learning".

De plus, la fusion a pu être comprise par les dirigeants et par les membres des chantiers comme un événement à caractère "exceptionnel" qui ne se répéterait pas. On pouvait certes en tirer des leçons mais celles-ci ne seraient pas utilisables ensuite. Certaines personnes que nous avons rencontrées ont cependant évoqué la possibilité de nouveaux rapprochements au sein du groupe et même au sein de la branche biscuits. C'était là faire preuve de lucidité puisque le groupe BSN suivait alors une logique de restructuration et de raréfaction des marques pour pouvoir rivaliser avec ses concurrents. La branche biscuits a d'ailleurs ensuite connu un rapprochement majeur entre Belin et Lu. Il s'agissait là de réaliser des économies sur les fonctionnements des sièges et des tâches fonctionnelles et aussi de construire une marque internationale. A terme, il était donc prévu de fusionner les forces commerciales et de faire disparaître la marque Belin au profit de Lu.

Selon quelques entretiens très sommaires que nous avons menés auprès de contacts privilégiés chez Belin, la fusion entre Belin et Lu a connu de nombreux problèmes, sans doute causés par la rivalité des deux sociétés, plus nette que celle entre Belin et L'Alsacienne. Les entreprises n'étaient pas les mêmes, les gammes de produits moins complémentaires et plus directement concurrentes, les cultures, fortes toutes les deux. Un travail de formalisation des expériences de la fusion entre Belin et L'Alsacienne aurait peut-être permis de faciliter le rapprochement entre Belin et Lu.

Notons cependant que nous n'excluons pas qu'une formalisation ait pu avoir lieu après notre départ du site ou alors effectuée, à notre insu, au niveau de la branche biscuits et réunissant les membres du comité de Direction de la nouvelle entité. Les frottements lors de la fusion entre Lu et Belin sembleraient pourtant prouver le contraire.

3) Deux démarches d'apprentissage : apprendre de soi et du partenaire

S'il n'y a pas eu de "méta-learning", d'apprentissage sur le processus d'apprentissage lui-même, lors du travail des chantiers, nous pouvons distinguer deux démarches d'apprentissage :

a) apprendre "sur " l'autre organisation

Sans entrer à nouveau dans les détails des objets d'apprentissage, il est possible de comprendre l'apprentissage comme un processus permettant de mieux comprendre le fonctionnement et l'organisation de l'entreprise partenaire. L'apprentissage consiste alors à comprendre ses produits, ses technologies, ses clients, ses outils, ses caractéristiques de fonctionnement, ses méthodes de management, ses valeurs, son appréhension du marché et des concurrents.

b) apprendre "sur" sa propre entreprise

L'apprentissage a aussi porté sur soi-même, sur ses propres fonctionnements, ses propres procédures. Le processus d'interaction et de présentation des pratiques organisationnelles respectives ont constitué un cadre qui a permis à chaque équipe de réfléchir sur le fonctionnement de sa propre entreprise, à l'explicitier et en justifier les caractéristiques. Les participants des chantiers, pris dans le jeu des présentations, ont en quelque sorte anticipé les questions, commentaires et objections possibles du partenaire à qui ils allaient présenter leur organisation. Le chantier a donc constitué un espace réflexif permettant une analyse des pratiques en cours ainsi qu'une prise de distance à leur égard.

Ce processus peut cependant être aussi interprété comme une illustration et une défense préventive des pratiques en cours, justifiant ainsi leur renforcement. Mais même dans une telle attitude de rationalisation et de justification des pratiques existantes, les participants sont entrés dans une logique d'interaction qui a pu amorcer un processus de confrontation et de transformations des pratiques. Ils ont intégré la contrainte de devoir répondre à un interlocuteur, ils se sont mis en quelque sorte à la place de cet interlocuteur, ce qui leur a permis de considérer autrement leur fonctionnement. Nous analyserons cela plus tard comme un processus dialogique. Par ailleurs, l'interaction concrète avec les membres d'une autre organisation et d'une autre culture a permis de prendre du recul et de reconsidérer les pratiques en cours. Avec le risque bien sûr que cette rencontre de deux systèmes de pratiques crispe les différences et avive les oppositions...

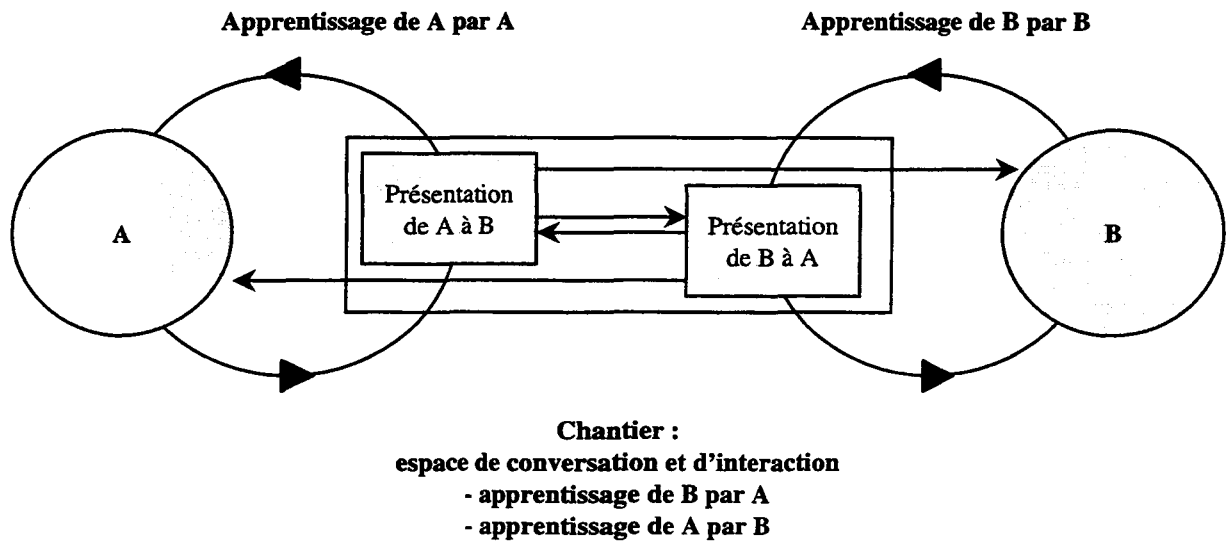


Figure 33 : Les chantiers comme espace d'interaction et de conversation

Mentionnons que, dans sa thèse sur les alliances, Wacheux (1993) montre que la confrontation des fonctionnements respectifs des entreprises entraîne certes des perturbations et une perte de sécurité organisationnelle mais qu'elle permet aussi d'enclencher des processus d'apprentissage multiples. D'une part, les individus entrant dans un processus de comparaison organisationnelle, sont contraints de s'adapter à de nouvelles règles et d'intégrer des connaissances nouvelles. Ils peuvent alors porter des jugements nouveaux. La comparaison permet ainsi de mettre à distance critique le fonctionnement de sa propre entreprise. Il y a donc selon Wacheux (1993) à la fois apprentissage des pratiques du partenaire et distanciation réfléchie sur sa propre organisation.

4) De la mise au jour à la mise à jour des pratiques

Nous analysons donc les processus de présentation des pratiques respectives comme un processus de dévoilement à autrui et à soi-même du fonctionnement organisationnel. Cela nous permet de prendre en compte la nature du contenu d'apprentissage et plus particulièrement d'aborder la notion de connaissance tacite, aujourd'hui très en vogue.

Comprendre le travail de formalisation et de présentation des pratiques comme une prise de conscience pourrait paraître étonnant. Comment comprendre en effet que les membres

d'une entreprise aient besoin de prendre conscience de ce qu'ils font quotidiennement, étant donné pour assuré qu'ils ne sont pas des automates, qu'ils ont conscience de leur activité, qu'ils agissent sur leurs pratiques et qu'ils sont capables de les corriger ? Cette question nous renvoie à la nature des pratiques et des cadres d'action organisationnelle

Proposer que le travail des chantiers ait eu une fonction de dévoilement, c'est signifier que les pratiques au sein de l'organisation et les cadres d'actions (pourquoi agir comme cela, pourquoi suivre telles ou telles procédures ?) peuvent devenir non conscients. Les normes ou règles d'action sont intériorisées dans la pratique. Elles deviennent alors invisibles aux acteurs eux-mêmes, inconscientes et échappent ainsi au questionnement des acteurs. C'est en ce sens que Cohen et Bacdayan (1994) étudient moins les pratiques elles-mêmes que les routines organisationnelles, qu'ils qualifient "d'inconscient organisationnel". Ce que ces auteurs veulent dire par cette expression, c'est que les fonctionnements organisationnels et leurs principes sont intériorisés dans les habitudes et qu'ils deviennent non conscients sous l'effet de la pratique et de la répétition. Dans une perspective proche des théories de l'information, ce processus peut être compris comme un moyen fort économique de ne pas surcharger la charge cognitive des membres de l'entreprise. L'intériorisation des pratiques constitue en quelque sorte une "corporéisation", une "incorporation" des pratiques qui deviennent des routines échappant à la conscience. Les routines organisationnelles sont donc agies sans être pensées ou réfléchies. En ce sens, dans leur pratique quotidienne, les acteurs ne suivent pas réellement des règles ou des procédures à la lettre et de façon consciente mais obéissent à ce que des psychologues connexionnistes appellent un "neuro-calcul" qui leur échappe. L'exercice des routines se fait inconsciemment, automatiquement, à l'insu des acteurs eux-mêmes. Cette approche revient à dire, même si elle s'en défend, que nous sommes tout de même tous un peu des automates qui suivons un programme !

Nous pensons que l'exercice de présentation des pratiques a pu permettre, au moins dans une certaine mesure, de porter les routines à la conscience, d'explicitier des fonctionnements auparavant ancrés dans les habitudes et éventuellement de porter sur eux un regard critique. C'est pourquoi, si l'on considère que les routines servent de mémoire organisationnelle, mémoire stockée dans les pratiques plutôt que sur des supports externes aux individus, alors l'explicitation des pratiques, même partielle, peut être considérée comme une remémoration, comme une mise au jour des fonctionnements organisationnels.

Ce processus a permis en quelque sorte de "désubjectiver" la mémoire pour pouvoir la traiter, agir sur elle, la mettre à jour.

Il faut souligner que cette **remémoration** peut aussi se doubler d'un processus de **commémoration**. Il s'agit alors non seulement de se souvenir mais aussi de louer l'objet du souvenir et de l'idéaliser. Ce processus, comme on l'a vu auparavant, peut inhiber le changement en jouant un rôle de renforcement des pratiques. Rappelons que la commémoration a été explicite puisque, nous l'avons vu, un musée et deux livres ont été réalisés pour retracer l'histoire de Belin et de L'Alsacienne. Si les livres avaient une certaine valeur historique, ils servaient surtout à commémorer les deux sociétés et les grands événements qui les avaient marqués. Les chantiers ont aussi été l'occasion d'une commémoration, certes plus implicite et indirecte mais aussi peut-être plus profonde. Elle portait non pas sur l'entreprise et son histoire mais plutôt sur des pratiques quotidiennes, réellement vécues par les acteurs. Cette commémoration, cette présentification du passé ont pu prendre la forme d'une justification et d'une légitimation des pratiques existantes et donc freiner leur transformation.

5) Les chantiers comme espace d'intégration, de conversation et d'apprentissage dialogique

Nous souhaiterions aborder maintenant une dimension supplémentaire concernant les chantiers de fusion. Nous avons vu qu'ils étaient le lieu d'un échange d'informations et d'un travail sur les connaissances organisationnelles. Dans le cadre d'une présentation au partenaire, les connaissances portant sur les pratiques organisationnelles ont subi un processus de conversion tendant vers l'explicitation, pour reprendre les termes de Nonaka (1994). Tout cela a permis d'établir des recommandations pour la nouvelle entité.

5.1) Les chantiers de fusion comme espace d'intégration

La littérature sur la mise en œuvre des fusions-acquisitions souligne les difficultés de la démarche d'intégration dans la mesure où des opérations de ce type tendent à renforcer les réflexes identitaires des entreprises et à aviver les conflits inter-organisationnels. Dans cette perspective, l'établissement d'équipes possédant à la fois des compétences non seulement techniques mais aussi managériales et relationnelles chargées de mettre en œuvre l'intégration s'avère cruciale. Ces chantiers, selon Marks et Mirvis (1998) encouragent la participation et le soutien au changement.

Ces équipes doivent réunir des membres des deux entreprises impliquées et issus de plusieurs fonctions ou de plusieurs zones géographiques. Cette transversalité et cette diversité permettent de casser des approches trop uniformes des problèmes et de profiter des différences entre les organisations. Elles permettent aussi d'éviter de s'enfermer dans l'analyse de problèmes très pointus et très techniques et de perdre le sens du rapprochement organisationnel. Et si l'intégration est du type "mariage collaboratif", une composition paritaire des chantiers facilitera les échanges selon des auteurs comme Cartwright et Cooper (1992).

Par ailleurs, selon ces auteurs, ces chantiers apportent d'autres avantages. Ils permettent aux participants de mieux se connaître, de prendre connaissance des pratiques des partenaires, de leurs caractéristiques culturelles, des styles de management et ils peuvent constituer des laboratoires permettant de tester ou de proposer des innovations organisationnelles.

Leur mission est donc ce que Marks et Mirvis (1998) appellent "*knowledge building*" (élaboration de connaissances) et "*relationship building*" (socialisation).

- Dans le "*knowledge building*", il s'agit de mieux connaître l'activité, l'organisation et les pratiques du partenaire. Cela peut se faire par comparaison mutuelle ou au moins en s'appuyant sur des analyses menées en commun et portant sur les structures, les systèmes de décision et les processus de management.

- Dans le "*relationship building*", il s'agit, selon Marks et Mirvis (1998), et cela sans négliger les luttes de pouvoir ou les dynamiques de groupe négatives, de développer le processus de socialisation et d'amorcer des relations de confiance au sein des équipes de fusion. Cela permet de dédramatiser ou de résoudre les conflits. Plus profondément, le recours à des chantiers de fusion permet de créer un sens commun et de partager les objectifs et les valeurs de la nouvelle entité. Bueno et Bowditch (1989) ont souligné eux-aussi que les chantiers ont un rôle essentiel de socialisation. Selon ces deux auteurs, l'analyse des tâches et les échanges de connaissances ne suffisent pas et risquent même de limiter le processus d'intercompréhension. De même, selon Blake et Mouton (1984), la meilleure approche est d'accorder la priorité à la compréhension mutuelle et de s'intéresser ensuite aux problèmes techniques d'ajustements organisationnel.

Certes, la tendance naturelle est de considérer que les systèmes de l'organisation à laquelle on appartient sont les meilleurs. Mais ces oppositions peuvent être surmontées en créant

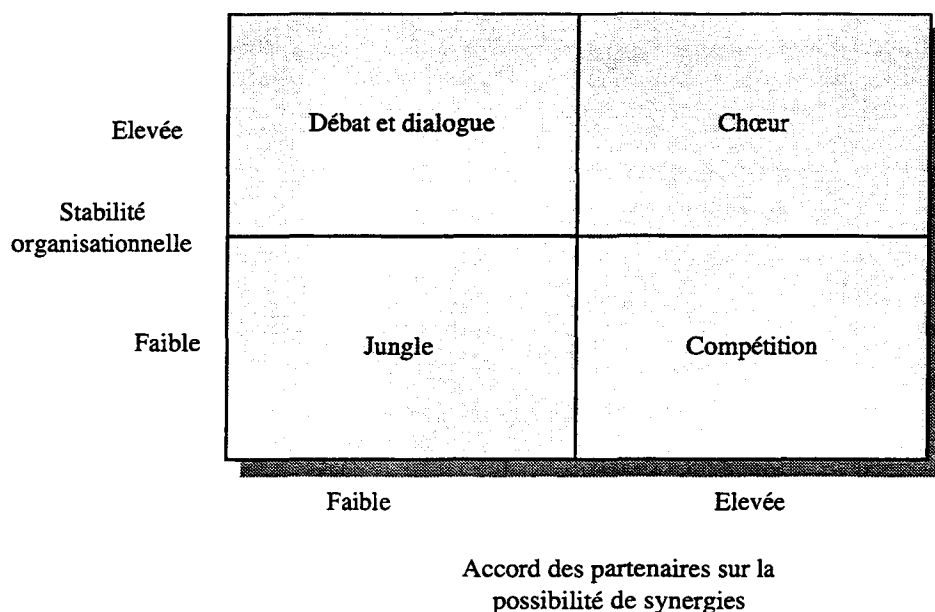
une interaction dans le cadre de chantiers de fusion et en mettant l'accent sur la portée positive des différences organisationnelles.

Enfin, les chantiers permettent d'établir un calendrier précis, déterminant les étapes du processus et maintenant la tension et la mobilisation dans les entreprises.

Pour que ces chantiers remplissent leur fonction, leurs missions et leurs règles de fonctionnement doivent être établies précisément et reconnues par tous. Marks et Mirvis (1998) évoquent même la possibilité pour les membres des équipes de fixer eux-mêmes les règles de travail. Cela permet une meilleure appropriation des missions et facilite la motivation. Par ailleurs, les chantiers doivent disposer d'une méthodologie de formulation et de résolution de problèmes et d'outils permettant de faire avancer leur réflexion.

Les chantiers ne doivent pas non plus être laissés à eux-mêmes mais soutenus par la direction générale. Des réunions périodiques sur l'état d'avancement et les obstacles éventuellement rencontrés sont donc importantes. De plus, les chantiers doivent disposer de suffisamment de ressources en hommes, en matériel et en temps pour pouvoir demander des essais, des expérimentations. Cela permet de vérifier la qualité des données et la vérité des assertions proférées et donc de renforcer la confiance et la dynamique des chantiers.

Les chantiers jouent donc un rôle d'intégration essentiel. Bien sûr Marks et Mirvis (1998) sont conscients des risques de conflits, d'opposition organisationnelle, de démotivation, ce qu'ils expriment par cette grille :



Adapté de Marks et Mirvis (1998)

Figure 34 : Modalités de fonctionnement des chantiers dans une fusion

Selon ces auteurs, les chantiers de fusion doivent donc éviter deux écueils, celui de neutraliser tout conflit et d'empêcher ainsi tout débat et celui de transformer la rencontre des équipes en lutte ouverte. Le débat à l'intérieur des chantiers de fusion doit être informé et guidé par les objectifs de long terme définis par la direction générale, tout en prenant en compte ce qui est réalisable techniquement, managérialement et financièrement afin de ne pas rencontrer des échecs démotivant les équipes. Il doit donc pouvoir se déployer sans pour autant se réduire à un simple marchandage, à un faux consensus ou à une lutte entre les participants. Les dangers qui guettent le fonctionnement des chantiers sont donc nombreux mais selon Marks et Mirvis (1998), il est possible d'instaurer, même dans un contexte de fusion, un débat réel.

Les chantiers doivent ainsi être le lieu d'une conversation qui fera évoluer les positions de chacun et conduira progressivement à un accord. C'est ce que Marks et Mirvis (1998) désignent par "*chœur*". Dans le cas que nous avons étudié, de nombreuses modifications organisationnelles ont été introduites sans pour autant nuire à la stabilité de l'ensemble et à la continuité de l'activité. Si les conversations ont pu être vives, durcies par des oppositions sur des outils, des procédures ou des conflits sur la manière de comprendre le marché, les chantiers nous sont cependant apparus comme des espaces de dialogue. Mais

avant d'aborder ce point, il nous semble important de décrire une dimension qu'évoquer jusqu'à maintenant, celle de la socialisation. Le travail de comparaison et d'analyse des chantiers ne peut en effet se réduire à un simple échange ou transfert d'informations précédant une décision. Un tel échange pourrait avoir lieu à la limite par courrier. Or les chantiers ont constitué des espaces d'interaction et non seulement des lieux où l'on a réuni des documents, des procédures, des statistiques. Ils ont aussi confronté des personnes. Nous allons donc maintenant analyser les interactions au sein des chantiers et comment cette forme de socialisation a facilité la conversation inter-organisationnelle.

5.2) Les chantiers comme espaces de socialisation

La socialisation constitue une composante importante de l'apprentissage. Pour des auteurs se réclamant de Vygotski (1985) on ne peut même apprendre que dans un contexte social. C'est dans l'interaction au sein d'un collectif que l'individu peut progresser. Ainsi Hatano et Inagaki (1991) soulignent l'importance de l'interaction sociale dans l'apprentissage. Celui-ci ne se réduit pas à une relation dyadique entre un enseignant et un enseigné mais se développe véritablement au sein d'un groupe. Une troisième personne s'avère indispensable pour faire avancer le processus. Le travail en groupe permet par ailleurs de multiplier les échanges et de faciliter des interactions horizontales et moins hiérarchiques que dans la configuration réunissant un maître et un élève. Un débat réel peut alors s'instaurer de façon naturelle, sans trop de contraintes hiérarchiques. Les interprétations sont plus nombreuses, les opinions plus variées et les participants peuvent réviser plus facilement leurs positions. Les discussions permettent donc une meilleure plasticité des jugements. Dans ce cas, la relation "maître-élève" est remplacée par un échange entre égaux nettement plus productif selon Hatano et Inagaki (1991). L'apprentissage repose donc sur l'interaction collective et se comprend comme une forme de socialisation.

Dans le cas que nous avons étudié, la socialisation a eu lieu principalement lors du rapprochement opérationnel des équipes, à la suite du déménagement. Les chantiers ont cependant constitué une arène où ont pu émerger des processus discrets de socialisation à l'occasion des présentations des pratiques et des discussions qui s'ensuivaient. Cette socialisation qui, selon Nonaka (1994) permet de communiquer une connaissance tacite sans passer par une explicitation ou une verbalisation, a été l'occasion de faire passer de manière discrète des informations sur l'environnement de travail, sur les pratiques et les comportements sans que ces thèmes aient été directement abordés par les chantiers.

Cette socialisation était réciproque et symétrique dans la mesure où elle concernait deux groupes de taille comparable puisque les ateliers de fusion reposaient sur un principe de parité. Elle a permis aux équipes de mieux se connaître et une certaine confiance a aussi pu s'instaurer. Cela n'exclut pas bien sûr qu'il y ait eu parfois défiance ou que de solides inimitiés aient surgi à l'occasion de discussions trop vives ou de conflits d'intérêts trop opposés. Cependant, nous estimons que le principe de fonctionnement des chantiers et que l'étalement dans le temps de leur travail ont permis une certaine confiance qui a sans doute facilité les discussions et l'établissement de recommandations finales. Il faut noter que cette acculturation réciproque a été d'autant plus forte que les services ou les groupes affichaient une forte spécificité au sein de l'entreprise. Cela était le cas, par exemple, dans le service R&D où les ingénieurs et les techniciens se sont perçus rapidement comme une communauté homogène rassemblant des individus aux intérêts convergents. La socialisation a aussi été forte dans les chantiers marketing où la culture d'équipe est forte. La socialisation a aussi donné lieu à la formation de coalitions d'intérêts entre personnes ou entre fonctions. La partition au sein des chantiers ne se faisait alors plus entre représentants de Belin ou de L'Alsacienne mais entre informaticiens et commerciaux, entre hommes du marketing et commerciaux, entre industriels et commerciaux, entre chefs de produits et ingénieurs R&D... Par exemple, les informaticiens qui participaient à de multiples chantiers ont vite perçu que les recommandations conduiraient à une multiplication de leur charge de travail. Les demandes de modifications des systèmes informatiques, des bases de données, des tableaux d'états étaient en effet nombreuses, de même que les demandes de créations d'états. Et ces modifications ne se réduisaient pas à ajouter quelques lignes dans l'état existant mais exigeaient un lourd travail de programmation. La solidarité fonctionnelle entre informaticiens, visant à alléger les demandes ou à en différer la réalisation, a donc prévalu sur les conflits qui pouvaient exister entre eux quant à l'organisation du service au sein de la nouvelle entité. Marks et Mirvis (1998) accordent beaucoup d'importance à ces phénomènes de solidarité de métiers dans le processus d'intégration.

De façon générale, la socialisation a donc permis que se créent des liens de confiance et un "climat favorable" (Haspelslagh et Jemison, 1991) qui ont facilité les discussions, les prises de décision et la cohésion des équipes. Cependant, sans doute faut-il aussi garder à l'esprit que les chantiers étaient des constructions artificielles, des groupes officiels, bien

circonscrits et autorisés et non des "communautés de pratiques" qui sont, selon Brown et Duguid (1991), des collectifs réels, non canoniques, qui sont plus fluides, plus informels, plus ouverts, avec des contours incertains mais qui permettent, selon ces auteurs, un apprentissage plus profond. En effet, les groupes de travail sont animés par un moteur situé en dehors d'eux tandis que les communautés de pratiques réelles sont animées par un principe interne et renforcées par l'action collective.

5.3) Les chantiers comme espaces conversationnels

Nous avons vu qu'à l'intérieur des chantiers, les équipes ne se sont pas contentées de transmettre à leurs partenaires les documents en les explicitant. Les chantiers de fusion ont aussi été des espaces de création et de résolution de problèmes. Ils ont donc été des espaces conversationnels réunissant des personnes de sociétés et de services différents. Cette conversation a fait partie intégrante du processus de transfert et de conversion des connaissances. Nous entendons donc maintenant analyser la nature de cette conversation et plus précisément examiner si au-delà d'une conversation comprise, dans un cadre politique, comme une négociation ou un marchandage, les chantiers n'ont pas été l'occasion de faire naître un **dialogue** entre les participants. Nous étudierons donc si l'espace conversationnel peut être compris comme un espace dialogique. Cette interrogation sur la nature dialogique des chantiers n'est pas indifférente au bon épanouissement du processus d'apprentissage. Nous supposons en effet que l'apprentissage ne se réduit pas à un simple échange d'informations mais qu'il repose sur une interaction, dans laquelle, au sein des chantiers, chacun était tour à tour enseignant et enseigné. L'idée est ici que l'interaction facilite et enrichit l'apprentissage en lui apportant une dimension autre qu'un simple travail sur les connaissances. Le dialogue, s'il est possible, serait alors un facteur de développement et d'accomplissement de l'apprentissage.

Les recherches sur les processus discursifs et les régimes de communication dans les organisations connaissent aujourd'hui des développements importants. Notre objectif n'est pas ici de recenser les travaux analysant les modes de conversation dans l'entreprise mais plutôt d'introduire la problématique de la communication et de la possibilité du dialogue dans l'organisation. Nous partirons des analyses de Giroux (1996) et Giroux et Taylor (1995) sur la communication planifiée, la communication émergente et la communication interactive.

5.3.1) la communication planifiée.

Giroux et Taylor (1995) ont étudié les différents processus de communication dans le cadre d'un changement organisationnel. Ces auteurs repèrent d'abord ce qu'ils appellent la "communication planifiée". Celle-ci est verticale et initiée par la direction. Elle ne peut être comprise comme une conversation véritable, dans la mesure où face à l'émetteur, le récepteur ne dispose pas de capacité d'initiative. Une rationalité centrale impose donc ses normes et diffuse une logique dominante. Bouwen et Fry (1991) désignent ce type d'interaction comme un changement par le pouvoir et l'autorité. Nous pensons que le travail des chantiers de fusion ne peut être assimilé à un tel type de conversation où ce qui était recherché était une confrontation et un échange. En revanche, il y a eu communication planifiée, plus en amont, lorsque les directions des deux entreprises respectives ont annoncé la fusion, ses raisons et ses motivations.

5.3.2) la communication émergente.

Contrairement à la communication planifiée qui part du haut de la hiérarchie pour redescendre à des niveaux moindres dans l'organisation, la communication émergente prend-elle la forme d'une quête d'informations de la part des employés en vue de mieux connaître les objectifs de la direction et l'amplitude d'éventuels changements organisationnels. Cette communication peut prendre la forme de rumeurs ou de conversations informelles visant à recueillir le plus d'informations possibles. Ce type de conversation se déploie donc au niveau des employés. Elle vise à obtenir de l'information et à tester le discours des dirigeants.

Notons que la fusion a donné lieu à une telle communication émergente. Le personnel a cherché à évaluer si la fusion allait être vraiment égalitaire, comme cela avait été annoncé ou si elle allait se réduire à une absorption pure et simple. Et surtout, les employés étaient légitimement inquiets sur de possibles restructurations et leur recherche d'informations répondait à un stress important.

A l'intérieur même des chantiers, nous avons pu constater des phénomènes de communication émergente. Certains participants ont cherché à deviner ce que l'on attendait d'eux, non pas dans leurs comportements puisque cela avait été explicité mais plutôt dans le contenu de leurs recommandations. Certains ont même cherché à devancer les attentes présumées de la direction. Le responsable de chantier avait en effet tout intérêt à présenter des préconisations qu'il estimait être en phase avec les projets de la direction. Il y a donc eu

des processus de recherche d'informations, auprès des consultants chargés de piloter la fusion, auprès de collègues d'autres services et surtout auprès des directeurs fonctionnels. Ces processus d'anticipation ont été analysés avec précision par Thomas et al Maskati (1997) dans le cadre de séminaires de formation où les participants usaient de stratégies pour deviner les attitudes ou les réponses attendues par le formateur.

5.3.3) la communication interactive

La forme de communication qui retiendra plus particulièrement notre attention est la "communication interactive". Giroux (1996) analyse cette forme de communication dans le cadre du changement organisationnel. Dans la communication interactive, le changement n'est pas imposé ou déclaratoire mais négocié et construit par les acteurs eux-mêmes, dans un processus de transaction et de négociation. La communication interactive se déploie sous la forme d'une délibération concertée qui requiert la participation d'un grand nombre d'acteurs appartenant à des horizons différents, des services variés afin de multiplier les perspectives (Kofman et Senge, 1993). Elle permet une élaboration collective du changement et l'instauration de liens de confiance entre les individus. Comme le remarque Giroux (1996), cette forme délibérative n'exclut pas au demeurant des différentiels de pouvoir, des asymétries informationnelles ou des habiletés inégales des individus à communiquer et à persuader leur auditoire.

Giroux (1996) dégage une seconde dimension inhérente à la communication interactive et qu'elle désigne par "métaconversation". Celle-ci est une conversation réflexive qui porte sur l'agencement organisationnel, sur les principes structurant l'organisation. Alors que tout dans l'organisation peut être considéré comme un texte, les procédures, les discours des dirigeants ou des employés, les organigrammes, les structures mais aussi les pratiques, les valeurs et les symboles, la métaconversation est un texte de second degré, un texte sur le texte. Ce type de conversation est qualifié de stratégique dans la mesure où il travaille le texte organisationnel et le modifie. La métaconversation permet donc de changer l'organisation en profondeur en rendant explicites les postulats d'action, en clarifiant les pratiques et en modifiant les schèmes d'interprétation de la réalité. Le plein développement de la métaconversation repose sur un certain nombre de conditions : la pluralité des locuteurs, la pluralité fonctionnelle et hiérarchique et la variété des sujets de conversation, conditions qui permettent de stimuler les échanges de points de vue. C'est dans ce cadre

qu'il nous est possible d'assimiler le travail des chantiers de fusion à une métaconversation ayant permis d'analyser les pratiques organisationnelles des deux sociétés et d'en proposer la transformation. Le "*learning why*" que nous avons évoqué auparavant constitue selon nous un type de métaconversation. Dans le même ordre d'idée, les chantiers peuvent aussi être compris comme des espaces où ont pu se déployer des "*conversations de compréhension*" (Ford et Ford, 1995). Selon ces auteurs, les conversations de compréhension se déploient communément à l'occasion de résolutions de problèmes. Mais au delà de la recherche d'une solution satisfaisante pour tous, elles cherchent à établir des relations de cause à effet entre certains phénomènes et surtout à produire un sens commun, unifiant les représentations et les objectifs de chacun. Elles reposent donc sur un processus de mise à distance et d'analyse des suppositions implicites qui régissent les discours et elles permettent de développer progressivement une entente mutuelle, un contexte, un langage et un sens commun à tous les participants. Le dialogue au sein de l'organisation ou d'équipes idoines est alors possible. Ces conversations permettent alors une meilleure adhésion et une participation active au changement. Mais comme le soulignent les auteurs, le risque est que ces échanges ne débouchent pas sur des changements effectifs. La déception est alors grande et entraîne une forte démobilisation dans l'organisation.

Avec les notions de "métaconversation" ou de "conversation de compréhension", il apparaît donc que la conversation au sein de l'organisation est génératrice de savoir et qu'elle crée un contexte d'action commun. Cette idée a été développée par Weick (1995) et Weick et Browning (1986) pour qui la construction d'un texte narratif constitue la création collective d'une histoire commune permettant la communication et l'enrichissement des expériences. Schwenk (1988) a aussi souligné ce point et montré que la conversation permet le partage des représentations mais aussi leur diversité et leur modification. La métaconversation facilite donc l'élaboration et la reconstruction collective du sens de l'action organisationnelle. A la suite de De Geus (1988), nous souhaitons donc comprendre ici la métaconversation comme une modalité d'apprentissage collectif.

6) La communication interactive au sein des chantiers : dialogue organisationnel ou rapport de forces et négociation ?

Nous nous proposons de nous appuyer sur les notions de communication interactive et de métaconversation pour aborder les conditions de possibilité d'un dialogue dans

l'organisation. Plus précisément, nous souhaitons présenter les chantiers comme des espaces où ont pu s'instaurer non seulement une conversation portant sur l'organisation mais aussi un dialogue entre les représentants des deux entreprises. Le dialogue sera donc considéré ici comme un élément du processus d'apprentissage dans la mesure où il permet et facilite les échanges de connaissances entre les individus et instaure un contexte favorable à l'établissement de la confiance.

Ce recours à la notion de dialogue peut apparaître surprenant dans la mesure où justement le dialogue semble avoir assez peu sa place dans l'entreprise si ce n'est sous la forme de la négociation entre partenaires sociaux. Or le dialogue, tel que nous allons le présenter, diffère de la négociation et du marchandage et s'appuie sur un principe de transparence des énoncés, de réciprocité et d'égalité des acteurs, autant de termes qui semblent étrangers au fonctionnement concret des organisations. L'entreprise est en effet le lieu où se déploient les jeux de pouvoirs, les marchandages avec tout leur cortège de manipulations, de mensonges, de secrets et de coups bas. Et la fusion entre deux entreprises ne peut que noircir encore un peu plus la situation puisqu'elle avive les tensions, suscite les conflits et les oppositions, réactive les luttes de pouvoirs et ouvre la voie aux comportements opportunistes. Dès lors est-il légitime de parler de dialogue dans l'organisation et, qui plus est, dans une situation de fusion ? N'est-ce pas faire preuve d'idéalisme ou d'angélisme et ne faut-il pas préférer à cette vision irénique de l'entreprise une approche plus conflictuelle ?

6.1) Dialogue, échange et négociation

Les interactions conversationnelles sont souvent comprises sous l'aspect de l'échange marchand, de la négociation ou de la persuasion. Le dialogue semble réservé à un genre particulier, de nature philosophique (et on pense naturellement au dialogue platonicien). Le dialogue peut aussi représenter une figure idéale de l'échange verbal mais jamais atteinte. Les termes de marchandage, de négociation suggèrent, eux, une certaine compétition, si ce n'est l'hostilité (Ramanantsoa et Reitter, 1985). La conversation est alors comprise comme une lutte de discours où l'autre n'est saisi que dans une perspective de maîtrise. Il s'agit de le convaincre, de le persuader, de le manœuvrer...

Nous souhaitons nous arrêter ici sur la distinction entre dialogue et négociation. Cette dernière peut être comprise comme la transposition pacifiée d'un conflit dans l'ordre du

discours, et cela en vue d'un résultat acceptable pour les deux parties. La négociation part d'un rapport de forces entre intérêts divergents et les interlocuteurs sont classés en fonction du type de force qu'ils représentent. L'opposition des intérêts est la condition de la négociation, chaque partie essayant de maximiser ses intérêts.

Cependant la négociation n'est pas la guerre. Elle introduit des règles procédurales qui interdisent la montée aux extrêmes et permettent de sortir du différend tout en évitant l'asservissement ou l'élimination de l'adversaire. La négociation se donne donc comme une succession de demandes, d'offres, d'ouvertures, de durcissements, de concessions, où l'on va de propositions en contre-propositions afin d'obtenir un arrangement, un équilibre accepté par les interlocuteurs. Ce résultat traduit cependant toujours un rapport de force et désigne, d'une certaine façon, un vainqueur et un vaincu, même s'il est soumis à l'agrément des parties en jeu.

La négociation est donc une technique de règlements de conflits sans recours à la violence mais qui laisse aussi place à la démonstration de force, qui crédibilise la menace ou qui recourt à des procédés comme le bluff, la menace ou la surenchère afin de réduire l'intransigeance des uns et des autres. Nous posons ici que ces procédés n'ont pas partie du dialogue tel que nous l'entendons. Certes, la négociation peut se déguiser en dialogue, en simulant la confiance et la confiance, mais c'est généralement pour mieux manipuler l'adversaire. L'arrière-pensée y est de règle, chacun se méfiant de l'autre et cherchant à le tromper. La sincérité et la recherche d'une conviction commune semblent donc n'avoir qu'une place réduite dans la négociation alors qu'elles sont centrales dans le dialogue comme le précisent Isaacs (1993) ou Kofman et Senge (1993).

C'est d'ailleurs en ce sens que Baumard (1995) se permet de rester rêveur devant la description de l'organisation apprenante selon Senge (1990) où la créativité et l'inspiration collective seraient à la fois encouragées et libres et où chacun apprendrait continuellement à apprendre avec ses collègues de travail²⁷. Organisation idéale mais en tout cas idéalisée et ne correspondant que très peu avec une réalité qui serait celle de du rapport de force, de la défense de ses intérêts et de la négociation permanente.

La négociation, contrairement au dialogue, se donne comme une transaction qui aboutit à la concession et au compromis. De nature pragmatique, elle vise plus à maîtriser un conflit

²⁷ La notion même de travail en viendrait presque à disparaître ... D'où sans doute la réticence de Baumard (1995) devant cette manipulation idéologique...

qu'à résoudre un problème ou même à le poser. Par ailleurs, elle n'exige pas de consensus de fond. Elle recherche d'abord un équilibre entre des forces opposées et ne vise qu'une adhésion formelle sans recherche de conviction affective ou conceptuelle.

En revanche, contrairement à la négociation, le dialogue tel que nous le définissons, recherche un consensus, construit progressivement par confrontation des états de croyance. Dans le dialogue, les attitudes propositionnelles initiales évoluent mutuellement. Le dialogue se caractérise donc par une recherche de co-signifiante où il s'agit moins de s'emparer de l'information que de l'utiliser en commun et de croire ensemble. Alors que dans la négociation, chaque instance, tout en respectant le principe d'une transaction, s'efforce de maintenir son noyau propositionnel et sa différence, le dialogue est un processus qui s'efforce de modifier les positions initiales. La négociation tend à renforcer l'identité du groupe représenté. Le locuteur y est mandaté, il représente les intérêts de ceux qui l'ont délégué. Le dialogue, en revanche, permet une évolution de ces identités, même dans un milieu contraignant où la polémique est fréquente. Il faut noter, au demeurant, comme l'a noté Allard-Poësi (1996), que la négociation dans la mesure où elle est interaction, ne se réduit pas nécessairement à du compromis et qu'elle peut aussi donner lieu à de l'innovation.

Nous proposons ici que les chantiers de fusion ont certes, dans un premier temps, constitué une arène conflictuelle où des systèmes de pratiques se sont opposés mais qu'ils ont aussi permis à une dimension dialogique de se développer. Remarquons, par exemple, que les membres des chantiers ne se sont pas nécessairement comportés comme des représentants de leur organisation, mandatés par leur service d'origine pour en défendre les intérêts et ensuite rendre des comptes. Nous avons pu ainsi constater des prises de position "paradoxaux", à front renversé, certains membres de Belin défendant les systèmes de L'Alsacienne ou certains membres de Belin souhaitant adopter les configurations de Belin... Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons aussi repéré des coalitions constituées non pas en fonction de l'organisation d'origine mais selon des logiques de métiers et de fonctions (par exemple, informaticiens "contre" commerciaux).

Mais nous voudrions surtout souligner que le processus conversationnel, en se déployant, a permis de faire évoluer les positions initiales et d'arriver à un consensus. Le consensus auquel on parvient dans le dialogue n'est pas le même que celui atteint dans la négociation

qui peut être compris comme un appauvrissement. Le consensus dialogique reste ouvert à des solutions plus riches que les positions initiales tandis que celui atteint dans la négociation peut être compris comme une synthèse basse qui s'opère par repli sur les propositions les moins controversées. Le dialogue cherche donc plutôt à articuler les différences et se comprend moins comme un jeu à somme nulle que comme un jeu à somme variable faisant évoluer les positions initiales.

6.2) Le dialogue et le modèle informationnel

Après avoir montré que le dialogue ne pouvait être réduit à un marchandage ou à une négociation, nous voulons souligner ici que le dialogue ne se ramène pas non plus à un simple échange organisé d'informations, à ce que Nonaka (1994) désigne par "combinaison". Il ne peut être décrit comme un va et vient entre deux pôles recevant et prenant la parole alternativement. On tend souvent à comprendre la communication comme un simple transfert de contenu. Communiquer serait livrer à d'autres des résultats obtenus, pourvus d'une forme codée par l'émetteur et déchiffrables par le récepteur. La communication ne serait que la transmission de message. Se développe dans cette perspective, une conception instrumentale de l'échange linguistique dans laquelle le langage sert à transmettre une information mono-codée, comprise comme un produit tout fait.

Cela revient à comprendre le dialogue comme une production de deux discours parallèles proférés à tour de rôle. Il y a alternance des prestations de parole et d'écoute. Mais dans une telle perspective, il n'y a pas formation d'un seul discours, seulement mise en rapport de deux discours. L'alternance de propos ne suffit pas à construire un dialogue. Elle fait partie intégrante du dialogue mais ne le constitue pas. S'en tenir à l'alternance des propos pour définir le dialogue, c'est négliger l'interaction verbale et la réciprocité. L'alternance donne en effet l'image d'instances figées et retranchées derrière leurs positions, ce qui n'est pas le cas dans le dialogue.

Si l'on revient au sens premier du mot "*communicare*", on constate qu'il s'agit d'abord de mettre en commun, d'être en relation participante. Dans le dialogue, celui auquel on s'adresse a donc d'autres qualités que celles d'un simple récepteur, sélectionnant, décodant et mémorisant l'information. Et dans le dialogue, les significations ne sont pas seulement à échanger mais aussi à instaurer. Le locuteur comprend, coopère, collabore à donner du sens. Plus profondément, le dialogue dépasse le modèle communicationnel du "*feed-back*".

Une interaction dialogique nous semble en effet être autre chose qu'une action qui passe d'un point A (l'émetteur) à un point B (le récepteur) et retour. Il diffère aussi du phénomène d'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives, par l'intermédiaire de l'image qu'ils se donnent, par exemple, processus très bien décrit par Goffman dans *Forms of Talk* (1981). Le dialogue se définirait plutôt comme un processus synchronique dans lequel les expressions se succèdent non pas comme des énoncés monologiques isolés entre des personnes qui se relaieraient à chaque tour de parole dans la fonction du locuteur mais comme une élaboration commune du sens. Dans le dialogue, il y a action conjointe, les deux interlocuteurs sont actifs si bien que peut s'élaborer un code nouveau et commun aux deux instances, perspective qui nous semble délaissée par le modèle informationnel.

6.3) Impossibilité théorique du dialogue ?

Notre approche du dialogue porte en elle l'idée d'interlocuteurs "désintéressés". Alors que la négociation se déploie selon une logique de l'intérêt et de la puissance, le dialogue peut se décrire comme une articulation de locuteurs dégagés leurs intérêts propres. Il apparaît aussi, selon Isaacs (1993) comme dégagé de toute finalité ou de tout objectif explicite, il reste ouvert sans terme pré-défini. Mais les discours dans un contexte organisationnel sont rarement pacifiés et ont rarement lieu entre des êtres équivalents et désintéressés. Il est en effet naturel et facile d'objecter que l'échange verbal dans un contexte organisationnel est structuré par les jeux de pouvoirs, les positions hiérarchiques. Il est traversé par un conflit, un "agôn" et s'il prend une forme irénique, elle relève d'abord de l'hypocrisie et du mensonge. L'échange verbal au sein d'une organisation serait organisé en fonction des tâches à accomplir et traversé par une guerre larvée des individus pris dans leurs rôles sociaux et organisationnels. Et il serait impossible aux interlocuteurs de "désincarner" leur parole, de lui ôter tout ancrage social. Il y aurait ainsi une grande naïveté à faire l'économie des tensions régissant les discours entre les individus.

Le dialogue peut donc être soupçonné d'entrée comme impossible ou alors comme lieu de manipulation. Cette impossibilité du dialogue se révèle à plusieurs niveaux :

- Bien sûr, comme nous l'avons déjà évoqué, au niveau de l'organisation, où le dialogue enserré dans les jeux de pouvoir et les fonctions à accomplir, ne peut être qu'un alibi, un moyen de manipulation qui cache, derrière un apparent consensus, un affrontement d'individus ou de factions. L'omniprésence des relations de pouvoir dans l'organisation

semble donc interdire tout dialogue véritable dans la mesure où le lien entre pouvoir et connaissance est étroit (selon l'équation désormais canonique savoir = pouvoir). L'organisation est traversée par les jeux de pouvoir, ce qui introduit de fortes asymétries dans les relations inter-individuelles alors que justement le dialogue repose sur la symétrie des interlocuteurs et l'exclusion de tactiques de manipulation ou de dissimulation.

- Au niveau social aussi, où le rapport interlocutif ne peut être dissocié de la position sociale des acteurs, vecteurs de "rôles" sociaux ou représentants de "classes". Dans une perspective marxiste, le rapport interlocutif ne peut ainsi être séparé du rapport entre les forces productives. La relation de communication ne fait alors que répercuter les structures de domination ancrées dans la société. Les questions majeures ébranlant la possibilité d'un dialogue, sont alors "Qui parle ?" et "D'où parle celui qui parle ?" La possibilité du dialogue doit alors composer avec l'identité de la personne dépendante de sa situation dans le réseau social et économique.

- De plus, il y aurait une ambivalence fondamentale à toute parole puisque la volonté de communiquer peut être habitée par la volonté de tromper ou par la sincérité. Les mots et les discours sont les lieux des contraires, à la fois de la vérité et de l'erreur, de la sincérité et du travestissement. L'espace d'interlocution peut donc devenir à tout moment un espace d'équivocité et de malentendu, ce qui discréditerait toute possibilité de dialogue dans la mesure où il est impossible de s'assurer qu'il n'y a pas malentendu (à moins d'entrer dans les esprits).

- Enfin, à un niveau purement intersubjectif, le dialogue semble, même si on fait abstraction d'un contexte organisationnel ou social, quasi-impossible dans la mesure où les rapports entre les individus se déploient eux-mêmes selon une configuration de pouvoir. De façon radicale, Foucault a montré, dans Surveiller et Punir (1977) mais aussi dans ses livres sur la sexualité que le pouvoir est une modalité du rapport à autrui. Il ne se comprend pas seulement en fonction de sa localisation institutionnelle ou des positions des acteurs dans l'organisation ou le corps social mais en fonction aussi de la simple interaction entre les individus. Le pouvoir n'est pas un parasite qui viendrait perturber une relation authentique mais il est ontologiquement constitutif des relations entre les individus.

Notons qu'Habermas (1987) a pris des positions contraires à celles de Foucault. Habermas distingue en effet plusieurs types d'interactions langagières entre les individus et pose que le processus d'intercompréhension ne peut s'accomplir que délivré de toute relation d'influence. Plus précisément, Habermas (1987) distingue cinq catégories "d'agir" qui structurent les interactions entre les individus. Nous les présentons ici très brièvement :

- l'agir téléologique qui est orienté vers la réalisation d'un but
- l'agir stratégique qui, comme l'agir téléologique, est lui aussi tourné vers un but mais qui prend en compte dans son processus calculatoire la décision d'au moins un acteur supplémentaire.
- l'agir régulé par les normes. Il concerne les membres d'un groupe social et il oriente leur action selon des normes communes (cela renvoie à la définition du fait social par Durkheim comme pouvant exercer une contrainte extérieure sur l'individu)
- l'agir dramaturgique. Il prend en compte les images sociales que les acteurs veulent donner d'eux. Cela renvoie à la mise en scène quotidienne analysée par Goffman (1973) ou Garfinkel (1967)
- l'agir communicationnel, enfin. Il se construit lorsque les acteurs recherchent une entente sur une action afin de coordonner consensuellement leurs plans d'action et leurs actions. Il est de nature dialogique. Il conduit à un accord entre les interlocuteurs, accord fondé sur un savoir partagé.

Habermas pense donc les "agir" inter-individuels en fonction de la catégorie d'influence, c'est-à-dire de l'action des acteurs les uns sur les autres. Dans le mécanisme d'influence, les sujets sociaux sont traités comme des objets physiques, c'est-à-dire comme des moyens en vue d'un but, qui est le succès de la persuasion. Le rapport entre les sujets sociaux est alors un rapport objectivant et non un rapport intersubjectif d'interdépendance. Les interactions, de nature stratégique, qui sont orientées vers les sujets sont médiatisées par le langage mais les actes de paroles sont assimilés à des actions visant le succès. Elles ont un effet perlocutoire et chacun utilise son vis-à-vis comme un moyen. Les participants se bornent à intervenir les uns sur les autres de façon instrumentale.

Cela fait référence à la théorie des actes de langage, développée par Austin (1962) qui décrit comment les hommes peuvent agir les uns sur les autres par et dans le discours, les dominer ou les conduire. La phrase est alors comprise comme le produit élaboré par un

locuteur en termes de projets et de stratégie d'action. Pour Austin (1962), la relation interlocutive est donc une relation d'action. Elle comporte un contenu mais elle incite aussi l'auditeur à agir, voire à obéir.

A l'opposé de l'attitude orientée vers le succès, il y a celle tournée vers l'intercompréhension qui est contradictoire avec la volonté d'influencer son interlocuteur.

Dans cet agir communicationnel, le locuteur fait valoir une prétention à la validité de ses énoncés mais ceux-ci sont susceptibles de critique et de discussion. Le locuteur accepte donc cette obligation intersubjective qui l'oblige à adopter une position rationnellement justifiée et à entrer, au moins potentiellement dans une relation rationnelle avec son interlocuteur. Dans l'interaction communicationnelle, chaque locuteur se conforme à une règle implicite concernant le contenu de l'énonciation. C'est la condition de possibilité de l'interaction. Dans le cas d'une prétention à la vérité d'un énoncé concernant un fait du monde objectif, le locuteur peut répondre de la garantie qu'il a donnée de manière discursive, c'est-à-dire en produisant des raisons. Dans le cas d'une prétention à la sincérité, il peut répondre par une conduite cohérente, qui sera la marque de cette sincérité.

Nous n'entrerons pas plus avant dans la théorie de l'agir communicationnel. Ce n'est pas le lieu. Par ailleurs, parler de processus dialogique en entreprise ou se référer à un "agir communicationnel" (Habermas, 1987) semble peu réaliste. Ne faut-il pas en rester à un "agir stratégique" organisé autour du paradigme machiavélien du stratagème ou plus simplement à l'analyse des actions des membres de l'organisation en termes d'intérêts et de pouvoir, perspective développée par les travaux de Crozier et Friedberg (1977) ?

L'approche dialogique qui s'inscrit dans une perspective humaniste semble peu concevable au sein des organisations, les individus semblant surtout soucieux de maximiser leurs intérêts. Dans une telle perspective, la subjectivité serait alors réduite à des effets de structure et de jeux de pouvoir et le dialogue apparent abriterait en réalité une guerre des moi ou des acteurs sociaux.

Nous souhaitons développer une approche qui, certes, ne niera en rien l'existence de jeux de pouvoir, et cela au sein même des processus d'apprentissage. Gioia et Chittipeddi (1990) ont en effet montré la dimension politique de l'apprentissage tandis que Thomas et Al Maskati (1997) ont décrit les processus d'apprentissage parcourus par des stratégies de

persuasion et de séduction. Giroux (1996) a souligné quant à elle que la communication interactive, génératrice de processus dialogique demeure habitée par des inégalités entre les locuteurs.

Nous proposons donc ici un dialogue en mode mineur dans lequel les interlocuteurs n'afficheraient pas de prétentions absolutistes et seraient prêts à relativiser leurs énoncés. Dans ce dialogue, l'action sera orientée vers l'entente, ce qui permettra à une rationalité interactive de se constituer progressivement. Donc, sans nier la réalité de jeux de pouvoir et d'influences multiples, nous souhaitons montrer que les règles gouvernant les chantiers et leur dynamique ont permis à une certaine forme de dialogue de s'instaurer.

6.4) Un dialogue possible ?

Notre thèse est ici de poser que les chantiers de fusion constituaient des arènes propices au dialogue. L'espace d'interlocution était déjà structuré, organisé autour de problèmes communs aux participants des chantiers. De plus, comme nous l'avons déjà souligné, les chantiers devaient être des espaces de discussion libre où chacun pouvait exprimer son opinion sans tenir compte d'éventuelles différences hiérarchiques. Le fonctionnement des chantiers s'appuyait donc clairement sur un principe d'expression libre et de coopération. Pourtant, des objections nombreuses peuvent être soulevées.

6.4.1) *objections concrètes au dialogue dans les chantiers de fusion*

On peut en effet objecter que les objectifs des chantiers de fusion avaient été fixés par la direction, donc par une instance extérieure. De plus le choix d'une solution était orienté vers un système existant et le temps de réflexion du chantier était limité. L'objectif des chantiers n'était pas d'apprendre mais de choisir. Il s'agissait non de reconstruire une organisation mais de sélectionner les procédures jugées plus performantes à reconduire dans la nouvelle entité. D'où une lutte prévisible dans laquelle les représentants de chaque entité entendaient faire prévaloir leurs pratiques et leurs systèmes organisationnels. Le comportement des membres des chantiers aurait donc suivi une logique de défense des intérêts personnels et organisationnels.

Dans cette perspective, les chantiers de fusion sont compris en termes guerriers dont nous avons d'ailleurs pu recenser des occurrences assez fréquentes. Il s'agissait de "*démolir l'argument adverse*", de "*profiter des faiblesses*", de "*gagner la discussion*" ou encore

d'autres expressions moins avouables mais beaucoup plus parlantes... Notons cependant que l'affrontement direct était en contradiction avec les principes édictés par la direction. Le principe d'égalité des participants excluait en quelque sorte de recourir à des verbes performatifs directifs et conatifs (Searle, 1979) qui auraient incité les participants à obéir à des injonctions. Le responsable du chantier avait aussi tout intérêt à ce que les conflits au sein du chantier ne soit pas trop durs sous peine d'en voir le travail paralyser et d'encourir des réprimandes.

Observons par avance que si l'analyse en termes de pouvoir ne réserve aux acteurs que la faculté d'endosser une position stratégique prévisible *a priori*, en réalité les recommandations prises par les chantiers n'ont pas toujours été celles qu'une analyse en termes de manipulation ou de stratégies de défense de sa propre organisation pouvaient laisser prévoir *a priori*.

Par ailleurs, les conflits ont pu être arbitrés par l'intervention d'un tiers chargé de réguler les conflits et jouer le rôle de cran d'arrêt à une argumentation infinie. Ce tiers était moins la direction ou le comité de pilotage de la fusion que les consultants appelés pour accompagner la mise en œuvre de l'opération. Le consultant jouait en quelque sorte le rôle de juge, organisant l'argumentation contradictoire, écoutant les deux parties en présence, écartant les arguments non pertinents, qualifiant les faits, pesant la sincérité des acteurs, effectuant des vérifications ou des tests et finalement donnant sa "sentence", terme que nous empruntons au vocabulaire judiciaire. Le consultant occupait ainsi la position d'un tiers-juge qui structurait le terrain où les deux parties pouvaient s'entendre, organisait les stratégies discursives et proposait des solutions acceptables par tous, au-delà du pur conflit d'intérêts. Notons cependant, que le recours à un tiers pour pacifier l'éristique et se poser en garant de la "justice" peut être considéré comme anti-dialogique. En effet, comme le souligne Jacques (1985), dans le dialogue, chacun doit intérioriser cette fonction judiciaire et ne pas l'abandonner à une instance extérieure en charge de commensurer les discours des uns et des autres. Le problème c'est qu'avec un juge, c'est un tiers qui remplit la fonction de représenter la norme dialogique en suppléant l'incapacité des parties. La canonique du dialogue est en quelque sorte extérieure au processus dialogique lui-même. Or dans le dialogue, ce qui compte c'est plutôt de faire juge son partenaire. De façon plus concrète, le juge n'est pas nécessairement exclu d'un rapport de force pesant sur l'action, il peut être le représentant d'une faction, être l'agent d'une idée ou plus précisément de l'idée de la

direction. De plus, faire appel à un tiers régule certes les conflits mais déplace le problème puisqu'alors chaque partie cherche à convaincre non plus son vis-à-vis mais le tiers.

Dans l'étude qui nous concerne, les consultants ont quelques fois joué un rôle de médiateur et amené les participants en opposition à trouver un terrain d'entente. Cela a ainsi été le cas au sein du chantier travaillant sur la Planification des usines où les deux systèmes se compensaient (en termes de convivialité, de rapidité, de fiabilité, de prix et de précision...) et ne pouvaient se départager facilement. Mais dans la majorité des cas, les consultants ont moins joué un rôle de juge ou d'arbitre et se sont contentés de jouer un rôle de conseil, d'expert sur des points techniques ou d'assistant dans le management des projets.

L'affrontement en pleine lumière proscrit et le recours à un arbitrage extérieur mal considéré car signe d'impuissance, le conflit a certes pu se déguiser et se transposer plus sournoisement dans des stratégies de manipulation, d'intimidation ou dans des tromperies et des mensonges. Nous avons déjà envisagé une tromperie inévitable et même éventuellement non intentionnelle, en traitant de l'écart entre les discours sur les pratiques et les pratiques effectives. On peut aussi penser que les chantiers ont dramatisé les différences sans vraiment aborder les dysfonctionnements. Il y aurait eu une mise en scène obéissant à un "agir dramaturgique" (Habermas, 1987) mais les dysfonctionnements réels seraient demeurés dissimulés. L'information aurait pu être tronquée ou surchargée et complexifiée afin de troubler l'interlocuteur et de lui faire croire à un déficit de compétence.

Autant de contraintes qui réduisaient l'amplitude dialogique des chantiers : thème imposé, temps de réflexion limité, recommandations contraintes, contexte de fusion et de rivalité organisationnelle. Isaacs (1993) ou Nonaka (1994) posent en effet que le dialogue est un processus par nature libre et continu, non contraint par des limites de temps et d'agenda et dont l'objet n'est pas imposé de l'extérieur mais choisi et élaboré en commun. Dès lors, donner un objet au dialogue (sur quoi portera le débat ?), le finaliser (en vue de quoi y a-t'il débat ?) n'était-ce pas le transformer en simple processus de résolution de problèmes et éviter la question du "pourquoi" des pratiques en cours ? N'était-ce pas éviter de repenser et de reposer les problèmes organisationnels en se focalisant sur les solutions et ainsi se priver de percevoir le monde organisationnel sous un regard nouveau (Isaacs, 1993, McGill et Slocum, 1993) ? En effet, pour Senge et Kofman (1993), l'approche par la résolution de problèmes limite l'apprentissage et son potentiel de créativité. Les acteurs

portent leur attention sur des solutions et ne s'efforcent pas suffisamment de repenser la façon de poser les problèmes.

Cependant, si les modalités de fonctionnement des chantiers ont certes constitué des contraintes, elles ont aussi donné un cadre permettant au processus dialogique de s'amorcer. Les chantiers constituaient un espace réglé. Ils n'étaient ni un "état de nature" lumineux et idyllique laissant le dialogue naître et s'épanouir spontanément ni un "état de nature" sombre et sauvage laissant libre cours aux luttes de pouvoirs et d'intérêts. Les chantiers ont plutôt constitué une arène qui a canalisé les conflits, les condamnant certes à être plus insidieux sans doute mais de toute façon moins destructeurs. De plus, comme nous l'avons analysé, nombre de chantiers ont su transiger avec les règles initiales, les adapter et ont montré que les systèmes existants dans l'une ou l'autre des sociétés n'étaient pas nécessairement performants. Ils ont su faire preuve de créativité en proposant des configurations organisationnelles nouvelles.

6.4.2) la dynamique des chantiers

Il faut aussi prendre en compte la dynamique des chantiers car les attitudes ont évolué. Au début, les participants campaient sur l'affirmation de leur excellence organisationnelle et leurs interlocuteurs étaient plus compris comme des adversaires que comme des partenaires. La configuration en "l'un ou l'autre" raidissait bien sûr encore un peu plus des employés déjà quelque peu déstabilisé par le contexte de fusion. Par ailleurs, comme nous l'avons déjà signalé, le processus même d'exposition du fonctionnement des pratiques a donné lieu à l'élaboration de discours très construits qui ont eu une fonction de justification de l'existant.

Cependant, dans le déroulement du processus, les participants ont peu à peu abandonné leurs positions figées et une certaine forme de dialogue a pu se déployer, avec des positions plus souples de la part des participants et même des arguments à front renversé, certains participants défendant les systèmes ou les procédures de l'autre société.

Il faut souligner le rôle majeur qu'ont pu jouer dans les chantiers des participants que nous pourrions désigner comme des "BSN" plutôt que comme des "Belin" ou des "Alsacienne". Ces participants, bien qu'appartenant à l'une ou l'autre des sociétés, avaient surtout travaillé dans d'autres sociétés du groupe (Danone, Kronenbourg...) et se montraient plus détachés, moins liés affectivement aux procédures et aux pratiques de Belin ou de L'Alsacienne. Cette position intermédiaire leur a permis de jouer un rôle de médiateur en cas de conflit.

Leur avis était aussi écouté dans la mesure où leur jugement ne pouvait être taxé de trop partial, de trop partisan. Remarquons cependant que certains d'entre eux ont parfois à chercher à défendre des configurations organisationnelles plus âprement que d'autres participants qui travaillaient depuis longtemps chez Belin ou L'Alsacienne. Ce fut le cas, par exemple, dans le développement des Ventes.

Le travail des chantiers, étalé quand même sur deux à trois mois a aussi permis d'instaurer progressivement des relations de confiance mutuelle, la confiance étant selon Ericson, Hellquist et Melin (1995) ou Nonaka (1994) la condition du dialogue. A la limite, le processus dialogique a pu s'enclencher à l'insu des participants. L'apprentissage relationnel et les phénomènes de socialisation ont alors pu influencer sur l'apprentissage cognitif et le travail des chantiers. En ce sens la dimension affective a constitué un obstacle dans un premier temps, puis, prise dans une dynamique de "communauté d'interactions" (Nonaka, 1994), elle a contribué au processus dialogique.

Dans sa thèse, Wacheux (1993) montre aussi comment des individus initialement contraints de travailler ensemble sur des sujets imposés perçoivent d'abord leur rôle comme celui de représentant et de défenseur de leur entreprise. Puis, avec le travail en commun et l'émergence de la socialisation, la confiance peut s'instaurer et transformer les relations de travail. Les comportements évoluent vers une plus grande coopération. La confiance constitue donc selon Wacheux (1993) une condition nécessaire à l'apprentissage. De même, Ingham (1994) souligne que la confiance joue un rôle important dans les processus d'apprentissage inter-organisationnel ayant lieu à l'occasion des alliances.

Notons que cette confiance a été facilitée par l'organisation même des chantiers de fusion et le statut conféré aux participants. Ces derniers avaient des droits discursifs égaux et cette règle d'équité a eu une forte incidence sur le fonctionnement même des chantiers en excluant tout recours à l'autorité ou à la hiérarchie. Par exemple, une question posée par l'un des participants ne pouvait rester sans réponse, des présupposés ne pouvaient être introduits unilatéralement dans la discussion. En cela, les chantiers constituaient des espaces protégés où l'on faisait abstraction, du moins formellement, des rôles et des positions hiérarchiques de chacun dans son organisation d'origine.

Enfin, le dialogue a pu se mettre en place parce que les chantiers se sont appuyés sur une fonction référentielle, sur une fonction "rétro-référentielle" et une fonction "co-référentielle", termes un peu barbares, que nous allons maintenant expliciter.

6.5) Les conditions du dialogue

6.5.1) *chantiers de fusion et fonction référentielle*

Une des règles des chantiers était pour les participants de produire des énoncés concrets, renvoyant à une réalité extra-linguistique et susceptibles d'être testés et vérifiés. Les énoncés étaient donc soumis à un principe de référence qui déterminait leur vérité. L'interlocuteur devait pouvoir vérifier la qualité d'une proposition et chacun devait s'engager à fournir les documents nécessaires pour que cette vérification soit possible. Par ailleurs des visites sur des lieux de références, sur des sites industriels ou dans des laboratoires de recherche et de développement, ont été organisées afin de réaliser des tests et des comparaisons.

Les chantiers de fusion ont donc fonctionné selon un système de preuves, d'épreuves et de contre preuves. Hage (1980) a montré que, dans la controverse, l'émulation et les systèmes de vérification des propositions amélioraient la nature des informations échangées. Huff (1988) a aussi suggéré que les discussions où il est difficile de transiger avec le rapport au réel permettent au débat de progresser. Les échanges ont donc respecté ce que Grice (1975) appelle des "maximes de qualité" et qui désigne la véracité des propos et le fait de ne pas affirmer ce que l'on pense être faux sous peine d'être exclu du processus conversationnel. La nécessité d'être clair et de pouvoir vérifier les informations obéissait aussi à une "maxime de quantité" selon laquelle il faut, dans une conversation, ne pas donner d'informations en excès afin de ne pas dérouter ou paralyser l'interlocuteur, mais en donner suffisamment pour le faire progresser. Grice (1975) utilise aussi la notion de "maxime de relation" selon laquelle il faut être clair et précis pour que l'énoncé soit vérifiable.

Les chantiers, en se référant au réel, se sont donc déployés *sub specie veritatis*, se distinguant en cela de la négociation qui se déploie surtout *sub specie utilitatis*.

6.5.2) *chantiers de fusion et fonction rétro-référentielle*

Outre l'aspect du contenu sémantique des propositions, les assertions des participants des chantiers ont aussi obéi à des règles pragmatiques de consistance et de cohérence interne. Le discours produit devait être continu et non contradictoire avec lui-même. S'engager dans la discussion signifiait pour les participants l'obligation de fournir une argumentation logique et de proscrire les anacoluthes et les coqs à l'âne. Là encore, en référence à Grice (1975), les énoncés ont obéi à la "maxime de relation" qui requiert la pertinence. La contribution conversationnelle ne doit donc pas être déplacée ou hors de propos. La

maxime de modalité prescrit elle le rejet de la confusion et l'ambiguïté, autant que faire se peut, Grice étant bien conscient que des énoncés transparents n'existent pas et que le malentendu fait partie intégrante du langage.

La discussion, au fur et à mesure qu'elle se déroulait, a donc constitué un réseau de contraintes qui limitait les conduites mensongères et qui contraignait les interlocuteurs à être cohérents avec ce qu'ils avaient auparavant affirmé, à moins de notifier explicitement qu'ils corrigeaient leurs propos. Habermas (1987) avait déjà souligné ce point, la sincérité d'une parole étant généralement mesurée par la cohérence entre le propos et l'action ainsi qu'entre les actions elles-mêmes. Comme le suggère Grice (1975), à chaque étape, un possible conversationnel est exclu car inapproprié avec ce qui a déjà été dit. La participation aux chantiers a donc eu pour effet de limiter les contradictions logiques (incohérence analytique) mais aussi les contradictions pragmatiques, c'est-à-dire les propositions que contredit le fait de leur énonciation (contradiction entre ce qui est dit et le fait de le dire). Le mensonge, la manipulation constituent par exemple de telles contradictions alors que le dialogue repose, lui, sur un principe de coopération. Celui-ci n'est certes jamais assuré ou prouvé pour l'interlocuteur mais il exclut les actes de langage dont la force illocutoire serait en contradiction avec le sens locutoire donné dans l'énoncé.

Selon Habermas (1987), dès qu'on accepte de discuter, on admet tacitement un principe normatif enjoignant à argumenter afin de trouver un terrain d'entente et de compréhension. On peut reprocher à ce principe son abstraction qui n'aborde le dialogue, non dans son empiricité mais seulement selon ses conditions de possibilité hors de toute réalisation effective. Mais les maximes minimales proposées par Grice (1975) concernant le processus conversationnel ont selon nous été globalement été suivies. Les chantiers ont respecté le principe de coopération par lequel les interlocuteurs se reconnaissent quelque chose en commun. Ils ont donc donné lieu à une communication interactive qui n'était pas seulement centrée sur le contenu et le contexte mais qui répondait aussi à ce que Jacobson (1963) a désigné par fonction phatique du langage qui vise à l'établissement et à l'entretien du lien social. Ford et Ford (1995) soulignent aussi que les conversations orientées vers la compréhension se caractérisent par l'expressivité et facilitent la socialisation. Parler, dès lors, ce n'est plus seulement échanger de l'information, c'est aussi développer une relation intersubjective. Une énonciation représente donc un état de chose mais elle indique aussi quelque chose de sa valeur interlocutive. L'idée d'intersubjectivité est alors qu'on ne peut

accéder au "*dictum*" (à ce qui est dit) indépendamment du "*modus*" (de la manière de le dire), qu'on ne peut comprendre sans se comprendre.

Les fonctions référentielles et rétro-référentielles que nous avons présentées ici sont assez voisines des conditions d'apprentissage identifiées par Argyris (1993). L'apprentissage repose en effet sur des interactions et la qualité de ces dernières repose sur la validité de l'information, la rigueur des raisonnements, l'utilisation d'assertions causales de type "si-alors" et l'évaluation critique des décisions. Le respect de ces règles permet, selon Argyris (1993) de mettre les savoirs en action et d'instaurer dans l'entreprise un débat critique. La possibilité même de la discussion est une des conditions indispensables de l'apprentissage.

6.5.3) Chantiers de fusion et fonction co-référentielle

Dans les chantiers, l'échange a d'abord été effectué par des instances pourvues de leur codification et de leurs références propres. Mais il y a eu transaction et celle-ci a peu à peu modifié l'économie des présupposés respectifs et permis de transgresser le code propre pour engendrer un discours commun. Cette transaction a été facilitée par le fait que les entreprises appartenaient au même groupe et aussi, comme nous l'avons déjà signalé, en raison du rôle de certains participants qui avaient déjà une assez grande expérience au sein d'autres sociétés du groupe BSN et qui ont pu plus facilement jouer le rôle de médiateur entre les "purs" Belin et les "purs" Alsacienne.

Les chantiers ont donc donné lieu à la construction progressive d'une référence commune et d'une attitude propositionnelle partagée. Si au début, les chantiers constituaient une succession réglée d'énoncés monologiques entre des personnes qui se relayaient à chaque tour de parole, prenant alternativement les fonctions d'émetteur et de récepteur, ce processus s'est progressivement transformé : l'inter-référence est devenue co-référence. Le discours de deux interlocuteurs est devenu un seul discours. Weick (1995) montre ainsi que ce processus va au-delà d'un simple partage d'opinions mais qu'il constitue une activité de co-signification, de référenciation conjointe. Dans le dialogue, les significations ne sont donc pas seulement à échanger mais aussi à instaurer. Les deux participants sont actifs et le centre n'est plus l'individu et ses opinions mais la co-énonciation. C'est ce que Bouwen et Fry (1991) désignent par "consensus", non pas un compromis et une réduction au plus petit dénominateur commun mais le développement d'un sens commun. C'est en ce sens que le dialogue permet l'évolution des identités et se distingue de la négociation qui se contente

de les renforcer. De même, Wacheux (1993) a montré comment le travail en petits groupes peut permettre de développer des croyances propres à ces groupes et de construire une nouvelle identité articulée autour de nouvelles références organisationnelles communes.

Conclusion

Nous avons donc proposé ici les conditions de mise en place de ce nous désignons par "dialogue minimal". Celui-ci ne se caractérise pas par une divagation conversationnelle sans but mais très créative et source de remise en question ou d'innovation. C'était là l'approche de Isaacs (1993) ou Senge (1990).

Le dialogue dont il est question ici est contraint par des normes et des procédures qui permettent d'ouvrir de nouvelles perspectives organisationnelles. A partir de ces règles, le dialogue a pu s'amorcer et de développer. Il s'est appuyé sur un critère de référentialité (rapport entre le discours et le réel), un critère de rétro-référentialité (rapport du discours à lui-même qui définit sa cohérence et sa consistance) et un critère de co-référentialité (construction d'une référence et d'un sens commun). C'est dans ces processus conversationnels que l'apprentissage a pu se déployer que ce soit sous une forme d'échange d'informations sur une référence objective, sur un fait, une caractéristique organisationnelle ou sous une forme plus diffuse, celle de la socialisation et du partage des croyances et des valeurs.

CHAPITRE VII

UN APPRENTISSAGE A DOMINANTE

COMPORTEMENTALE :

LA MISE EN OEUVRE DES

RECOMMANDATIONS DES CHANTIERS

CHAPITRE VII

UN APPRENTISSAGE A DOMINANTE COMPORTEMENTALE : LA MISE EN OEUVRE DES RECOMMANDATIONS DES CHANTIERS

I) Des recommandations des chantiers à leur mise en œuvre

- 1) Le rapport du cognitif et du comportemental

II) Un modèle d'analyse des apprentissages

- 1) Apprentissage accompli et absence d'apprentissage
- 2) L'apprentissage bloqué ou forcé
- 3) L'apprentissage expérimental

III) Retour à la fusion

- 1) La présentation des recommandations
- 2) Apprentissage et programmes de formation
 - 2.1) La formation aux produits et aux marchés
 - 2.2) La formation aux techniques et aux outils
 - 2.3) La formation aux procédures
 - 2.4) La formation aux outils d'évaluation des compétences et aux valeurs
 - 2.5) Formation et socialisation
 - 2.6) Formation et apprentissage

IV) L'apprentissage expérimental dans la fusion

- 1) Vers un apprentissage achevé : l'apprentissage par confirmation et une application relativement fidèle des recommandations
 - 1.1) La gestion de la production
 - 1.1.1) *la formation*
 - 1.1.2) *la mise en place d'un nouveau système à Evry*
- un apprentissage bi-directionnel
 - 1.1.3) *conflits des apprentissages ?*

Conclusion

- 2) Quand la pratique corrige les recommandations : apprentissage expérimental et amélioration incrémentale des recommandations
 - 2.1) Les petites améliorations
 - 2.2) La planification des usines : un apprentissage expérimental conduisant à une révision en profondeur des recommandations des chantiers
 - 2.2.1) *un apprentissage par observation*
 - 2.2.2) *un apprentissage par expérimentation : le maquettage*
 - 2.2.3) *pourquoi cette remise en cause des recommandations du chantier de fusion ?*
 - 2.2.4) *d'un changement d'outil à un changement d'état d'esprit*
 - 2.2.5) *un nouveau projet : le Juste-à-Temps*
- 3) Un apprentissage discret et informel : la socialisation
 - 3.1) La socialisation : une approche théorique
 - 3.2) Les sources de socialisation
 - 3.2.1) *les documents et les procédures émanant de l'institution*

- 3.2.2) *le supérieur hiérarchique*
- 3.2.3) *les collègues de travail*
- 3.3) Les objets de socialisation
- 3.4) Le processus de socialisation
- 3.5) Considérations générales sur les processus de socialisation dans la fusion
 - 3.5.1) *la socialisation dans les chantiers de fusion et la socialisation lors de la fusion des équipes*
 - 3.5.2) *le déménagement et l'intégration du personnel de L'Alsacienne*
 - 3.5.3) *certain agents facteurs privilégiés de socialisation*
- 3.6) Socialisation et nature du contenu d'apprentissage
 - 3.6.1) *socialisation et tacite de l'objet d'apprentissage*
 - 3.6.2) *socialisation et contenu d'apprentissage dans le service Marketing*
 - 3.6.3) *socialisation et contenu d'apprentissage dans le service R&D*
 - accès à la connaissance tacite dans la R&D : socialisation et/ou explicitation
 - 3.6.4) *socialisation dans la force de vente*
 - un processus de socialisation limité sur le terrain, plus ample au Siège
 - le Congrès de la force de vente
 - l'appréhension du contenu d'apprentissage dans la force de vente :
l'apprentissage par la narration
- 3.7) Fusion et intégration de nouveaux entrants
 - 3.7.1) *un environnement plus complexe*
 - 3.7.2) *digestion ou combinaison ?*
 - 3.7.3) *la gestion des différences*

III) L'apprentissage bloqué

- 1) L'apprentissage annulé : l'ADMC
 - 1.1) des problèmes d'ajustements avec les partenaires internes de l'entreprise
 - 1.2) la remise en cause des recommandations
 - 1.3) le changement permanent
 - 1.4) démultiplication des mémoires organisationnelles
 - 1.5) démultiplication de l'incertitude
- 2) Le conflit cognitif : les objectifs de la force de vente
- 3) L'apprentissage bloqué : la rigidité des recommandations
- 4) L'apprentissage bloqué : la pression de l'environnement
- 5) L'accroissement de la complexité et l'apprentissage comme frein à la performance
- 6) De la diversité et du conflit des apprentissages à leur consolidation dans l'organisation

Conclusion du chapitre

Introduction

Nous avons précédemment étudié le travail des chantiers. Nous souhaitons maintenant nous pencher sur la phase de mise en œuvre des recommandations proposées par les différentes équipes. Nous analyserons donc comment les recommandations ont été transposées dans la nouvelle entité et mises en place concrètement sur le terrain, soit de façon assez fidèle soit avec des écarts quelquefois très importants.

Dans cette partie, l'apprentissage prendra une forme que nous qualifions de comportementale, c'est-à-dire qu'il s'exprimera sous la forme d'un passage à la pratique, d'un "*learning by doing*", d'une expérimentation avec sa séquence d'essais et d'erreurs ou d'une socialisation et d'un apprentissage par observation et imitation. Pour cela, nous reprendrons les recommandations des chantiers et nous examinerons comment elles ont été mises en place.

Avertissons cependant le lecteur que ne ferons pas défiler toutes les recommandations de tous les chantiers, ce qui serait fastidieux. Nous procéderons plutôt en fonction de catégories d'apprentissage que nous avons repérées dans notre revue de littérature ou sur le terrain, nous avons déjà cité l'apprentissage expérimental, l'apprentissage émergent ou la socialisation par exemple... Nous aborderons aussi la phase de mise en œuvre en fonction des obstacles que les recommandations ont rencontrés, résistances diverses, remises en causes par la hiérarchie, émergence de solutions nouvelles ou au contraire de problèmes nouveaux se substituant aux interrogations initiales des chantiers. L'apprentissage ne se fera pas en effet dans une arène protégée comme celle des chantiers mais dans un contexte organisationnel concret. En cela, l'apprentissage prendra la forme d'un changement dans les pratiques, dans les comportements, les outils et les procédures et comme tout changement organisationnel, il rencontrera de nombreuses résistances.

I) Des recommandations des chantiers à leur mise en œuvre

La phase de mise en œuvre pourrait être comprise comme une simple application du travail des chantiers, comme une conséquence de la phase de réflexion initiale. Nous verrons bien sûr qu'il n'en est rien. Cette phase d'implémentation, que nous qualifions de "comportementale", ne constitue pas seulement une traduction organisationnelle du travail cognitif des chantiers. Bien sûr, les recommandations initiales ont servi de base de départ à

la mise en œuvre. Elles ont constitué un fil directeur, une norme organisant la phase opérationnelle de la fusion et le rapprochement effectif des équipes et des systèmes.

Mais la phase comportementale constitue bien plus qu'une simple conséquence du travail des chantiers. Elle n'a pas été une simple application des recommandations. Certaines de ces dernières ont été modifiées, améliorées voire annulées et remplacées. Cette phase a aussi été l'occasion de différents processus d'apprentissage que nous détaillerons ensuite. En cela, la phase comportementale n'était pas toute subordonnée à la tutelle de l'analyse cognitive effectuée dans les chantiers mais a pu s'en affranchir. Il y a donc eu deux logiques lors de la phase de mise en œuvre. D'abord une logique de simple "transmission". Les recommandations étaient appliquées moyennant quelques réajustements mais tout s'effectuait dans la continuité, sans grandes contradictions entre la phase cognitive et la phase comportementale. A côté de cette logique de continuité et de linéarité, nous avons aussi identifié une logique plus dialectique dans laquelle la phase comportementale s'est affranchie du travail des chantiers pour contredire les recommandations initiales ou, au moins, pour les modifier en profondeur. Il y a alors eu une démarche d'essais et erreurs ou même d'expérimentation systématique. Nous essaierons d'étudier les raisons et les modalités des éventuelles tensions voire des contradictions entre les recommandations et leur mise en œuvre (travail incomplet des chantiers, recommandations irréalistes, émergence de nouvelles données, jeux politiques, résistance de cadres supérieurs ou des employés, modification du contexte organisationnel...)

Nous ne circonscrivons donc pas les processus d'apprentissage à la seule phase cognitive. Que les recommandations aient été modifiées ou annulées ne signifie pas une absence d'apprentissage. L'apprentissage a pu se développer sur une base expérimentale, dans un contexte d'action, de rapprochement effectif des équipes et des systèmes. La phase de mise en œuvre a alors consisté à corriger l'apprentissage cognitif effectué lors des chantiers et a donné lieu à des apprentissages émergents. Des formes d'apprentissage par la pratique ou des phénomènes de socialisation ont donc aussi eu lieu.

Pour résumer, l'apprentissage s'est déployé à la fois pendant la phase cognitive et pendant la phase comportementale, ces deux apprentissages étant parfois consonants, parfois en contradiction. Tout en distinguant les spécificités de l'apprentissage lors de chaque phase, nous poserons par la suite qu'un apprentissage complet ou achevé combine les deux dimensions, cognitives et comportementales.

1) Le rapport du cognitif et du comportemental

Notre présentation de la fusion repose sur un découpage entre la phase de réflexion des chantiers et celle de mise en œuvre des recommandations. La périodisation s'impose donc d'elle-même et elle structure notre approche de l'apprentissage et plus particulièrement notre distinction entre l'apprentissage cognitif et l'apprentissage comportemental. L'apprentissage à dominante cognitive correspondra à la phase d'analyse tandis que l'apprentissage à dominante comportementale renverra à la phase de mise en œuvre.

Nous pouvons présenter la fusion comme une séquence de phases successives, chacune affichant des processus d'apprentissage spécifiques. Nous allons maintenant étudier plus particulièrement la phase d'expérimentation et de mise en œuvre des recommandations.

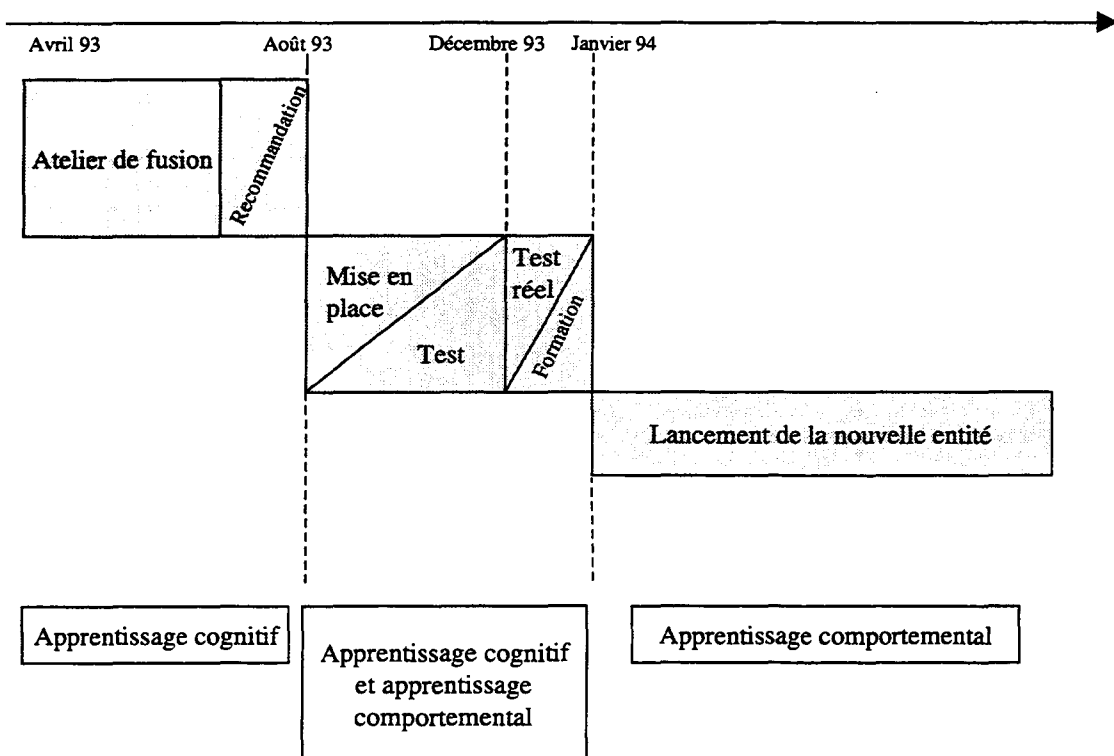


Figure 35 : Chronologie de la fusion et types d'apprentissage

Mais, auparavant, il s'agit de prendre en compte un problème, que nous avons déjà brièvement évoqué, celui de la relation entre le comportemental et le cognitif. La partition que nous proposons repose sur une distinction nette entre la phase dite cognitive et la phase dite comportementale. La question de la légitimité d'une telle séparation se pose

dans la mesure où elle semble ôter toute dimension réflexive à la phase de mise en œuvre, ce qui est à coup sûr abusif. Nous aurons l'occasion de revenir plus tard sur ce point mais signalons dès maintenant que, dans l'activité d'apprentissage de l'individu mais aussi d'ensembles collectifs, le cognitif et le comportemental sont intimement mêlés et qu'ils ne sont en tout cas pas aussi nettement séparés que notre approche peut le laisser supposer. Hutchins (1995), en étudiant les modes de coordinations de marins faisant rentrer un navire de guerre dans le port de San Diego, adopte une perspective connexionniste et montre que les savoirs théoriques et les savoirs pratiques ne sont guère différents, ce qui induit une remise en cause de la différence entre des savoirs formalisés, généraux et des savoirs implicites, locaux. Pour Hutchins (1995), l'activité pratique mobilise des ressources cognitives et recourt à l'abstraction tandis qu'il serait illusoire de comprendre l'activité intellectuelle comme individuelle, désincarnée ou décontextualisée alors qu'elle est située, locale, collective et procède par essais erreurs. De même, Schön (1996) pose qu'il y a un savoir caché dans l'agir, que, dans l'action, nous pensons. Même si les savoirs mobilisés sont incorporés dans les perceptions, il est possible au praticien, selon Schön (1996), d'analyser sa pratique, de découvrir, par un travail réflexif, le savoir qui l'anime et ainsi, de comprendre les conditions de possibilité et surtout de reproduction, de correction et de réinvention de l'action. La formation se réalise alors dans l'action même.

Cependant, pour poser cette distinction, nous nous appuyons à la fois sur la revue de littérature qui, nous semble t'il, distingue bien deux types d'apprentissage, l'un à dominante cognitive, l'autre à dominante comportementale et aussi sur le découpage et la chronologie de l'opération elle-même. Par ailleurs, il nous semble que la partition entre cognitif et comportemental permet aussi de mieux saisir certains enjeux de l'apprentissage et des obstacles qu'il peut rencontrer. Nous tenons donc aussi à cette distinction pour sa valeur heuristique puisqu'elle nous fournit un cadre d'analyse de la réalité organisationnelle et des activités d'apprentissage.

La séparation entre le cognitif et le comportemental renvoie par ailleurs à la question du rapport entre ces deux notions (Gioia et Manz, 1985). Et dans cette perspective, on peut voir là une conception qui articule implicitement le lien entre ces deux notions en terme dépendance, comme celle de l'effet par rapport à la cause, le comportemental semblant découler naturellement du cognitif. Selon cette approche, la valeur ajoutée de l'apprentissage résiderait dans la conception tandis que la phase comportementale,

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers

apparemment dénuée de toute dimension réflexive, serait entièrement dépendante du travail d'analyse des chantiers. Elle n'apporterait rien à l'apprentissage : elle serait au mieux une fidèle traduction de l'apprentissage dans l'organisation concrète. Et plus vraisemblablement, elle renverrait à une déperdition, à un appauvrissement ou à une distorsion due aux obstacles du terrain organisationnel qui joueraient en quelque sorte le rôle de filtre ou de parasite dénaturant l'apprentissage réflexif. L'utilisation d'expressions telles que "cognitif" ou "comportemental" induit d'ailleurs une certaine hiérarchisation privilégiant le cognitif tout comme la réflexion est souvent valorisée au détriment de l'action. On aurait en quelque sorte, d'un côté, un centre réflexif, de l'autre la simple mise en mouvement du corps organisationnel. De nombreux travaux comme ceux d'Ackerman (1992), d'Alliger et Janak (1989) ou d'Anderson (1981) posent plus ou moins implicitement que le changement de comportement suit le changement cognitif et qu'il lui est redevable dans son contenu. C'est là une figure bien établie selon laquelle la conception précède et commande la réalisation. De même, les travaux de Friedländer (1983) sur l'apprentissage organisationnel semblent aussi donner une prééminence à la phase de réflexion, la réalisation et la mise en œuvre lui étant subordonnées. Nous renvoyons pour cela à notre revue de la littérature.

Nous souhaitons cependant prendre nos distances avec une telle approche, très réductrice de la dimension comportementale et survalorisant la dimension cognitive. Nous avons déjà suggéré que la phase de mise en œuvre avait donné lieu à des modifications, à des révisions profondes voire à un effacement des recommandations initiales et à une re-création de certaines caractéristiques organisationnelles de la nouvelle entité. La distinction du comportemental et du cognitif peut donc être prise au pied de la lettre et comprise comme une dissociation relative voire une indépendance entre les deux termes. Ainsi, le fait que le comportemental puisse se retourner contre le cognitif, le contredire, indique que le comportemental peut apparaître comme le moteur de lui-même, ne dépendant pas d'une phase de conception et n'étant pas subordonné à une phase cognitive explicite ou alors que la réflexion habite elle aussi le comportemental.

Mentionnons ainsi les travaux de Starbuck (1983) qui montrent comment les procédures organisationnelles guident le comportement de l'entreprise, hors de toute réflexion élaborée, planifiée et centralisée. L'entreprise agit dans la plupart des situations parce qu'il faut agir et parce qu'elle possède des procédures pour le faire et non parce qu'un travail de

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers

réflexion a précédé l'action. L'organisation peut alors être considérée comme un générateur d'actions, la réflexion venant ensuite pour rationaliser et justifier l'action. Il s'agit alors d'accorder ses pensées à ses actes, de trouver une cohérence au comportement, la cognition étant comprise comme le produit de l'action, thèse que l'on retrouve au demeurant dans la critique de l'idéalisme par Marx. Kœnig (1997), en s'appuyant sur les travaux de Weick (1979) relève aussi cette distinction entre le fait de poser que le savoir préexiste à l'action et une approche plus pratique de l'apprentissage où le savoir s'élabore progressivement dans et à partir de l'action. Comme le pose Weick (1979), comment savoir ce qu'on pense avant d'avoir vu ce qu'on a fait ? Weick (1991) a par ailleurs montré que l'entreprise affiche un comportement dépendant de ses expériences passées et de ses procédures et qu'elle agit en fonction de cela, se souciant finalement peu de trouver des réponses nouvelles à des problèmes nouveaux mais se contentant d'apporter des réponses anciennes, testées, mises à l'épreuve à des problèmes nouveaux, même si elles n'y sont guère adaptées, l'important étant d'abord d'afficher une cohérence.

De nombreux travaux sur les modes de prises de décisions et sur les processus organisationnels (Kœnig, 1996), Laroche (1995), Laroche et Nioche (1994), Nioche (1985) ont eux aussi analysé cette question et ont donc remis en cause la distinction canonique entre formulation et mise en œuvre. Ils ont montré comment la structure causale linéaire subordonnant l'action à la réflexion s'inscrivait dans le modèle de décision rationnelle tel qu'il a été formalisé par Allison (1971). Ces auteurs ont aussi souligné que les liens de causalité entre action et cognition n'étaient pas univoques et unidirectionnels. L'action peut en effet être conçue comme émergente ou façonnée par les procédures organisationnelles et non résulter d'une analyse rationnelle dont on sait d'ailleurs depuis les travaux d'Allison qu'elle n'est jamais un pur calcul mais qu'elle intègre des considérations politiques et organisationnelles.

En découplant le comportemental et le cognitif et en accordant au premier une certaine autonomie, il est donc possible de montrer que le "comportemental" peut avoir une influence sur le "cognitif", que l'action façonne et éclaire la réflexion (Kœnig, 1996), comme l'ont montré de nombreuses théories de l'apprentissage. C'est ce qu'ont montré par exemple, les travaux de Piaget (1959) sur lesquels se sont appuyés de nombreux théoriciens de l'apprentissage organisationnel. Nous montrerons par la suite, lorsque nous reviendrons à notre étude de cas, comment les contraintes imposées par la mise en œuvre

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers
et comment l'action sur le terrain ont pu générer des apprentissages émergents qui ont ensuite initié une phase de réflexion et de conceptualisation de ce qui s'était passé sur le terrain.

Nous montrerons donc que la phase de mise en œuvre des recommandations, de leur application, de leur correction ou de leur remplacement a pu constituer une source d'apprentissage, qui a complété l'apprentissage qui s'était déroulé pendant les chantiers. La relation entre les phases cognitive et comportementale ne sera donc pas unilatérale. Elle consistera plutôt en une interaction permettant à l'apprentissage de se développer et de s'approfondir au travers d'itérations multiples.

Dans cette partie, nous intégrerons donc la complexité des liens entre cognition et action. Cependant, d'un point de vue pratique, la phase cognitive et son résultat tangible, les recommandations, constitueront la référence, le point de repère pour analyser l'apprentissage comportemental qui pourra être compris comme un écart par rapport à cette référence ou comme une re-création.

Nous analyserons donc plus particulièrement les rapports et les écarts entre les recommandations prises par les chantiers puis acceptées par le comité de fusion et leur mise en œuvre au sein de la nouvelle entité. Nous verrons ainsi comment les recommandations ont pu être assez fidèlement suivies et mises en place mais aussi comment elles ont pu être profondément transformées voire même totalement annulées pour laisser place à de nouvelles configurations organisationnelles. Il nous faudra alors examiner les raisons de tels écarts et il apparaîtra, qu'au-delà des résistances organisationnelles ou des obstructions politiques, ces changements ont aussi été causés par des processus spécifiques d'apprentissage dans l'action. Cela soulignera que l'apprentissage n'a pas seulement eu lieu lors des chantiers mais qu'il s'est aussi déployé pendant la phase de mise en œuvre et cela, sous des formes différentes. L'apprentissage prendra par exemple les formes de la pratique, de l'expérimentation, de l'imitation ou de la socialisation...

II) Un modèle d'analyse des apprentissages

1) Apprentissage accompli et absence d'apprentissage

Avant de passer à l'analyse de la mise en œuvre des recommandations, nous souhaitons présenter ici un cadre d'analyse qui nous permettra de mieux analyser les divers

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers

phénomènes d'apprentissages et les obstacles rencontrés. Cette grille d'analyse a été élaborée à la fois à partir de l'étude de la littérature qui permet de distinguer deux grandes approches, l'une cognitive, l'autre behavioriste et aussi à partir de l'étude empirique qui nous a permis d'affiner ce cadre, de le préciser. Nous avons vu en effet que la fusion se présentait en plusieurs phases et nous montrerons que lors de la période de mise en œuvre, diverses modalités d'apprentissages ont émergé. Notre grille s'inscrit donc dans la perspective constructiviste et se construit à partir de l'interaction entre la théorie et l'étude empirique.

Nous entendons maintenant exposer cette grille d'analyse un peu plus en détail. Pour des facilités d'exposition et de structuration, nous la présentons sous sa forme presque complète. Mais nous tenons à préciser qu'il ne s'agit pas là d'un modèle rigide préexistant à notre étude concrète du terrain. Les diverses catégories d'apprentissage que nous présentons ici (apprentissage expérimental, apprentissage bloqué ...) résultent de la combinaison et de l'ajustement progressif du théorique et de l'empirique.

Ce modèle s'articule, rappelons le, autour de la distinction entre un changement cognitif et un changement comportemental :

		changement comportemental	
		non	oui
changement cognitif	non		
	oui		

Figure 36 : Changement comportemental et changement cognitif

Nous nous appuyons ici plus particulièrement sur les travaux de Kline Harrison (1992) et surtout de Inkpen et Crossan (1995). L'apprentissage pourra donc être appréhendé comme un changement cognitif ou comme un changement comportemental. On parlera alors d'apprentissage à dominante comportementale ou d'apprentissage à dominante cognitive.

L'apprentissage pourra aussi résulter de la combinaison des changements cognitifs et comportementaux, ceux-ci entrant en congruence, s'ajustant progressivement. On parlera alors, à l'issue de cette mise en phase, d'apprentissage achevé, effectif ou complet. Nous posons en effet qu'un changement seulement cognitif menace l'apprentissage d'inaccomplissement, d'ineffectivité. Il ne se traduit pas par un changement organisationnel et peut rester lettre morte. L'apprentissage ne peut alors améliorer réellement la performance de l'organisation. Par ailleurs, un changement seulement comportemental risque de rester superficiel ou peu durable ou alors de n'être qu'une action non comprise, un automatisme. En revanche, la réunion des deux dimensions sera définie comme une configuration idéale d'apprentissage atteinte à la suite d'un ajustement progressif, d'un équilibrage. Nous parlons ici de configuration idéale dans la mesure où elle ne renvoie pas à un état stable, à un "état paradisiaque" de l'apprentissage, échappé à jamais des perturbations et des déséquilibres. L'apprentissage constitue un processus dynamique, toujours remis en cause et cette adéquation entre le cognitif et le comportemental est plus à comprendre comme un moment, peut être "harmonieux", mais sans aucun doute transitoire avant de nouveaux basculements vers des apprentissages à dominante cognitive ou, le plus souvent, à dominante comportementale.

A l'opposé de cet état idéal, conjonction harmonieuse de changements cognitifs et comportementaux, se situe le quadrant de l'absence d'apprentissage, sans changements cognitifs ou comportementaux. Précisons qu'il s'agit là encore d'une configuration idéale puisque toute organisation connaît en permanence des changements cognitifs et des modifications de son stock d'informations ou de connaissances ainsi que des changements comportementaux avec la modification de certaines procédures ou l'introduction de nouveaux outils.

Entre ces deux états, il faudra plus particulièrement s'attacher aux situations où les changements cognitifs et comportementaux sont en étroite interaction, l'ajustement pouvant se réaliser ou au contraire échouer. L'équilibrage entre le comportemental et le cognitif n'est en effet pas aisé et il peut y avoir conflit, comme nous allons le voir. Il peut en effet exister une tension entre le changement cognitif et le changement comportemental,

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers
 une difficulté d'ajustement, tension génératrice d'inconfort pour le sujet d'apprentissage, que ce soit un individu ou un groupe. Cette tension peut être comprise comme une "dissonance", pour reprendre l'expression de Festinger (1957), dissonance qui peut se résoudre soit dans l'apprentissage accompli soit dans l'absence d'apprentissage, selon Inkpen et Crossan (1995). Les phases d'ajustement entre cognitif et comportemental peuvent prendre la forme de ce que nous appelons un apprentissage bloqué ou d'un apprentissage expérimental. L'apprentissage "bloqué" est celui qui rencontre des résistances trop fortes tandis que l'apprentissage expérimental est plus à comprendre comme une conjonction progressive qui s'accomplit finalement dans la réunion bienheureuse des dimensions cognitives et comportementales.

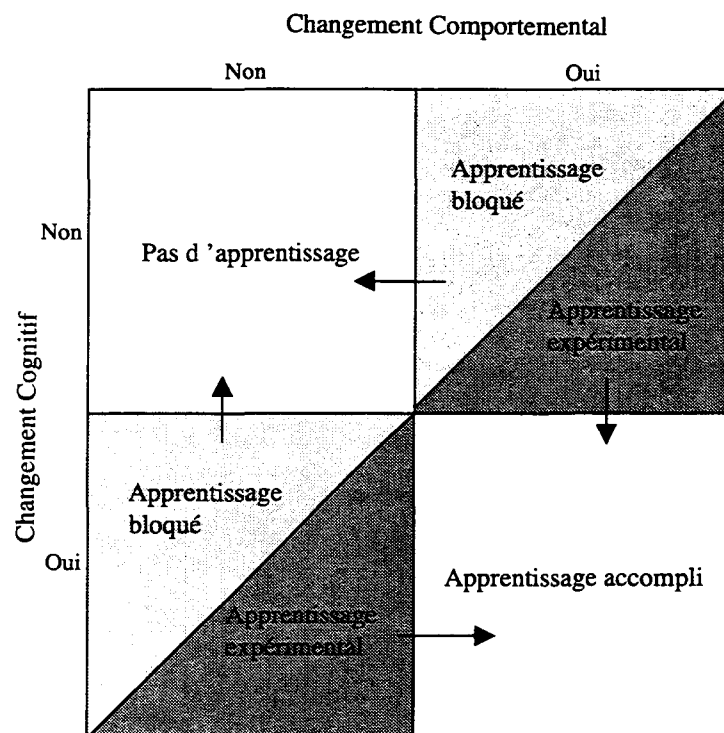


Figure 37 : Changement comportemental, changement cognitif et types d'apprentissage (1)

2) L'apprentissage bloqué ou forcé

Selon Inkpen et Crossan (1995), l'apprentissage est bloqué ou forcé lorsque les deux dimensions comportementales et cognitives n'arrivent pas à se mettre en phase.

L'apprentissage peut en effet avoir un caractère forcé lorsqu'on impose aux membres de l'organisation un nouveau comportement, de nouvelles procédures sans adhésion cognitive.

Le changement imposé suscite alors de fortes résistances. L'adoption de nouvelles

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers
procédures peut donc être seulement superficielle et un décalage important demeure entre les "*espoused theories*" et les "*theories in use*", selon Argyris et Schön (1978). Schein (1971) précise, quant à lui que si l'imposition d'un comportement nouveau n'est pas accompagnée d'un minimum d'adhésion, les résistances demeureront très fortes et les membres de l'organisation pourront alors être tentés de détourner les nouvelles procédures ou de faire preuve d'inertie.

L'apprentissage peut aussi se heurter à des résistances organisationnelles. Il y a changement cognitif chez certains individus ou à l'intérieur de certaines fonctions mais blocage dans la mise en œuvre, dans la traduction concrète et organisationnelle de ces changements, c'est-à-dire que le changement comportemental est freiné ou dénaturé. Ce blocage peut être causé, par exemple, par des luttes de pouvoir ou par la volonté plus ou moins consciente de préserver l'équilibre existant. Il peut aussi être tout simplement dû à un manque de ressources. Le blocage peut aussi être causé par un affrontement entre des conceptions cognitives opposées, qui se traduit au sein de l'organisation par des conflits forts entre coalitions.

Dans l'apprentissage bloqué, le changement cognitif ne peut donc se traduire concrètement dans la réalité organisationnelle. Il peut se heurter au "paradigme" en place, que celui-ci s'exprime dans les procédures, la répartition des pouvoirs ou les croyances. Johnson (1988) a ainsi montré comment une société de distribution de vêtements n'a pu abandonner la stratégie de volume pratiquée avec succès jusqu'alors pour passer à la stratégie de différenciation requise par l'évolution du marché. Le représentant et avocat de ce changement, le directeur du marketing de l'entreprise, n'a pu, dans un premier temps, faire accepter ses vues et s'est heurté au paradigme existant, c'est-à-dire non pas seulement au système de pouvoir en place mais aussi aux croyances, aux habitudes, aux spécificités culturelles, à l'histoire, aux schèmes cognitifs qui orientaient l'appréhension de l'environnement, du marché et des concurrents. Il y a donc eu une lutte entre deux conceptions et entre plusieurs factions au sein de l'entreprise. L'approche du directeur marketing s'est révélée trop dissonante avec le paradigme en place qui, menacé, remis en cause, ne s'est pas transformé mais s'est auto-renforcé. L'entreprise est donc restée tout entière centrée sur la consistance, la cohérence et la conservation du paradigme. Elle s'est enfermée dans un solipsisme organisationnel qui l'a rendue aveugle aux évolutions de son environnement. Cette opposition entre solutions cognitives et coalitions renvoie par exemple aux mécanismes de rejet de l'innovation et de l'apprentissage décrits par Kim

(1993) ou par March et Olsen (1976). L'apprentissage se heurte alors à des barrières cognitives et à un refus de diffusion ou d'institutionnalisation. Pour reprendre les termes utilisés par Doz (1994), Koenig (1994), Leonard Barton (1992) ou March (1991) l'apprentissage par exploration est freiné au profit d'un apprentissage par exploitation des structures cognitives et organisationnelles en place.

Nous donnerons des exemples de ces différents blocages d'apprentissage lorsque nous présenterons la mise en place des recommandations.

3) L'apprentissage expérimental

Cette catégorie, plus positive que la précédente, renvoie à un ajustement progressif et itératif des dimensions cognitives et comportementales. La tension se résout pour produire finalement et idéalement un apprentissage accompli ou intégré. Deux cas de figure sont possibles.

D'une part, le changement cognitif peut entraîner un changement comportemental. Il est suivi d'effets, ce qui ne signifie pas nécessairement, comme nous l'avons vu plus haut, que le changement comportemental soit la simple traduction du changement cognitif. Dans cette perspective, l'apprentissage expérimental est à comprendre comme un passage à la pratique.

D'autre part, l'apprentissage expérimental peut aussi être compris comme un changement comportemental qui entraîne un changement cognitif. De nouveaux comportements sont essayés qui peuvent conduire à des changements cognitifs et même à la remise en cause des cadres de pensée qui orientent la conduite de l'entreprise. Cette reprise et cette appropriation cognitives peuvent, par exemple, passer, à la suite de tâtonnements et de petits changements, par une démarche d'expérimentation systématique et une séquence réfléchie d'essais, d'erreurs et de corrections. La démarche peut donc être volontariste. Mais la modification cognitive entraînée par des changements comportementaux peut aussi être plus discrète et progressive. Pensons, par exemple aux phénomènes de socialisation qui amènent à des changements de comportements mais aussi à des modifications des manières de penser presque imperceptibles ou même invisibles aux acteurs qui en sont les sujets.

L'apprentissage expérimental est donc le théâtre d'allers et retours entre les dimensions cognitives et comportementales. Ces itérations peuvent être nombreuses comme le montrent les travaux de Kim (1993) ou de Kolb (1983). C'est d'ailleurs pourquoi il est

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers

difficile d'identifier l'origine comportementale ou cognitive de l'apprentissage. D'où une présentation circulaire du processus d'apprentissage telle qu'elle est utilisée par Kolb (1983) et qui généralise la séquence essais-erreurs. Pour Kolb (1983), l'organisation peut être assimilée à un système permettant de résoudre les problèmes. Kolb propose ainsi quatre phases structurant le processus d'apprentissage et pouvant agir les unes sur les autres. Une phase d'expérience concrète, une autre d'observation réfléchie, une autre d'abstraction-conceptualisation et enfin une phase d'expérimentation active. L'expérience concrète et l'expérimentation active mettent l'accent sur l'action tandis que l'observation réfléchie et la conceptualisation sont de nature réflexive. Ces phases correspondent, selon Kolb, à un processus d'analyse d'une situation, de définition d'un problème, de proposition d'une solution et de mise en place de cette solution. Mais, conscient de la trop grande linéarité des modèles usuels fondés sur la séquence information-analyse-mise en œuvre, Kolb insiste bien sur les actions et rétro-actions entre les différentes phases. L'apprentissage est alors compris comme un cycle itératif, une spirale conduisant à la définition d'une solution.

Schéma de Kolb

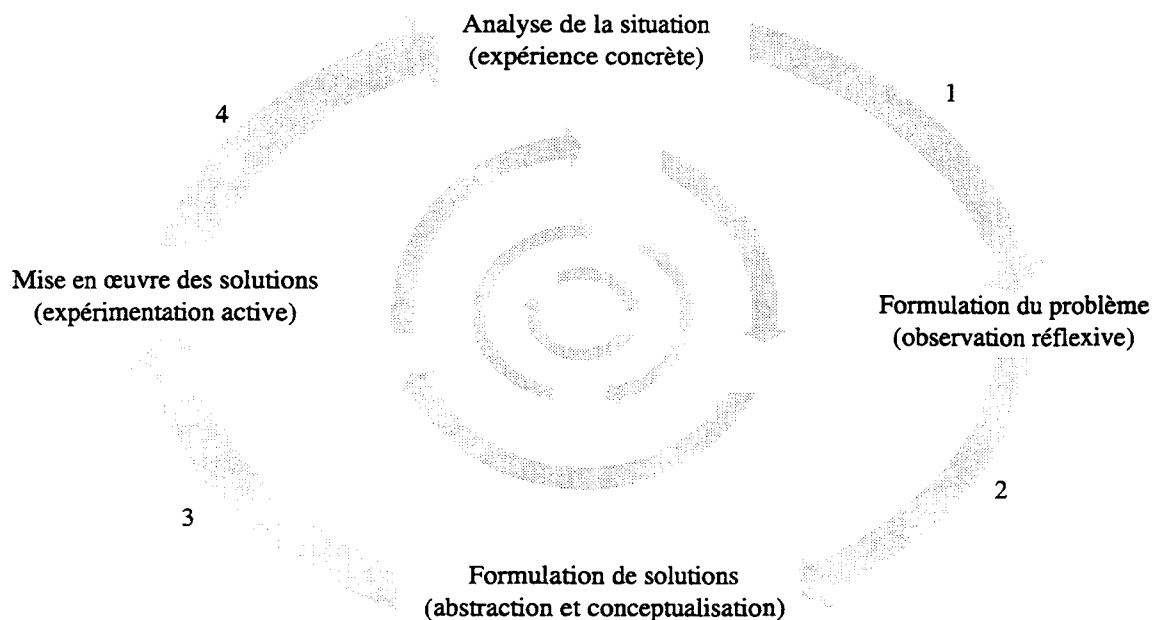


Figure 38 : Apprentissage et expérimentation

Nous comprendrons donc ici l'apprentissage expérimental comme une interaction entre les phases cognitives et comportementales, comme un ajustement, le comportemental corrigeant le cognitif ou le cognitif reprenant le comportemental pour le conceptualiser.

A coté de l'apprentissage expérimental et de l'apprentissage bloqué, nous laissons un espace à un apprentissage purement comportemental ou purement cognitif, configurations là aussi plus idéelles que concrètes mais qui permettent peut-être de mieux comprendre les phénomènes d'apprentissage.

Nous désignerons ainsi l'apprentissage "purement comportemental" par le terme de socialisation. L'apprentissage s'effectue alors dans l'interaction et prend la forme une transmission souterraine de comportements et de croyances. L'apprentissage repose alors sur le "faire ensemble", il réside dans l'action partagée mais peu ou pas réfléchi. Nous sommes en quelque sorte dans le domaine de l'action automatique.

De même, nous posons l'existence d'un apprentissage "purement cognitif". Celui-ci pourra être compris comme une activité réflexive une intégration de données ou d'informations. Ce sera ce que nous désignerons comme un "*learning what*", un apprentissage de faits. Mais l'apprentissage cognitif pourra être aussi plus profond, correspondant à un processus de "compréhension" conduisant éventuellement à une réorientation stratégique. Nous parlerons alors de "*learning why*". Il s'agira alors de comprendre les raisons de l'action organisationnelle mais aussi les soubassements, les principes structurant la pensée de l'organisation, c'est-à-dire sa vision du marché, des clients, des concurrents et de la stratégie à mener.

Nous pouvons maintenant présenter un cadre théorique plus complet que nous illustrerons ensuite.

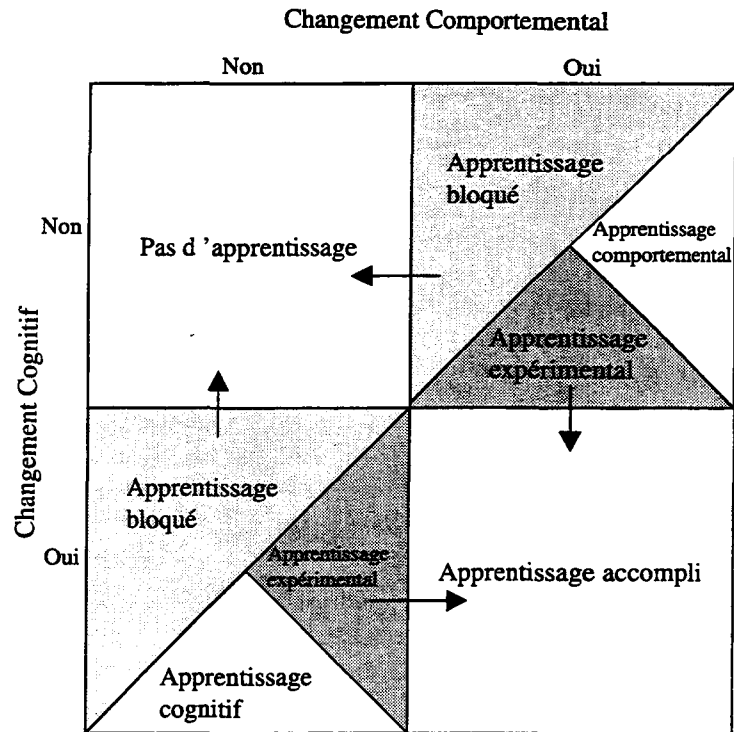


Figure 39 : Changement comportemental, changement cognitif et types d'apprentissage (2)

Dans les pages qui suivent, nous entendons désormais donner des exemples de ces divers apprentissages. Si la base de notre travail consiste à analyser les écarts entre les recommandations des chantiers de fusion et leur mise en place opérationnelle à l'occasion du rapprochement des équipes, nous ne reprendrons cependant pas l'ensemble des recommandations et leur mise en pratique. Cela serait trop fastidieux. Nous préférons sélectionner certains exemples que nous considérons particulièrement significatifs et illustrant, chacun dans son genre, les diverses catégories d'apprentissage que nous venons de proposer. Nous présenterons donc diverses formes d'apprentissage expérimental ou bloqué et divers exemples de socialisation ou de d'apprentissages cognitifs. Nous exposerons ainsi comment l'apprentissage a parfois pu être freiné ou même empêché. L'analyse de ces obstacles, des blocages de l'apprentissage nous permettra en retour, du moins nous l'espérons, de mieux identifier les déterminants d'un processus d'apprentissage réussi.

III) Retour à la fusion

1) La présentation des recommandations

Comme nous l'avons déjà évoqué auparavant, le travail des chantiers a conduit à la définition de recommandations par les équipes puis à leur présentation au comité de fusion où siégeaient les deux directeurs généraux, le directeur administratif et financier, le directeur commercial et le directeur industriel. Le consultant, responsable de mission, était aussi présent, pour faire le point avec le comité de fusion et demander ou apporter des éclaircissements. Ces recommandations constituent l'aboutissement, la traduction concrète de ce que nous avons appelé l'apprentissage cognitif. Il s'agit maintenant d'analyser comment ces recommandations ont été mises en place et quelles modifications elles ont connu.

Rappelons que la séance de présentation des recommandations était assez formelle, avec une remise de documents écrits, de dossiers et une présentation par le responsable de chantier. Il n'y avait pas de format standard pour les rapports : certains étaient ainsi très légers, tandis que d'autres étaient très détaillés et parfois de lecture ardue. De même, les présentations pouvaient être assez courtes (une quinzaine de minutes) ou au contraire être beaucoup plus longues (environ une heure). Ces variations dépendaient bien sûr du sujet de la recommandation, de l'attitude du responsable de chantier ou de la stratégie de persuasion adoptée. Notons au demeurant que les présentations les plus longues n'étaient pas nécessairement les meilleures ou les plus appréciées par le comité de fusion. Trop de détails pouvaient nuire à la clarté du propos ou s'avérer fastidieux.

Par ailleurs, le comité de pilotage, à de rares exceptions près, ne découvrait pas le travail des chantiers lors de cette séance de présentation finale. Des points sur l'avancement des chantiers étaient en effet régulièrement effectués par le comité ou l'un de ses membres, soit avec le chef de chantier soit avec les consultants pilotant l'avancement des chantiers. Il existait donc un certain contrôle du comité de pilotage de fusion, et donc de la Direction générale, sur les orientations adoptées par les équipes. Les consultants chargés d'animer les chantiers pouvaient aussi signaler ceux qui connaissaient des problèmes et tournaient à la confrontation ou au blocage. Malgré ce pilotage et cette supervision, quelques chantiers ont pu se révéler plus erratiques parce qu'ils cristallisaient des oppositions fortes. De même, le comité de fusion a parfois estimé que certaines recommandations méritaient

d'être affinées : ce fut par exemple le cas pour le chantier publi-promotionnel, pour le chantier consacré à la logistique, pour celui consacré à la motivation de la force de vente ou pour celui portant sur le merchandising. Il s'agissait généralement de rechercher des informations complémentaires, de mieux contraster les analyses et les recommandations ou éventuellement de les corriger.

Le comité de fusion et la direction générale validaient donc les recommandations. Cette validation effectuée, il s'agissait alors pour le chantier de mettre fidèlement à exécution les décisions et selon le calendrier fixé. Une des règles était en effet de ne pas faire subir trop de modifications aux recommandations initiales afin de ne pas retarder le démarrage de la nouvelle entité et de ne pas nuire à la cohérence de l'ensemble. Une autre contrainte était aussi de mettre en phase les diverses recommandations. Un chantier "interfaces" fut d'ailleurs mis en place afin de veiller à la cohérence stratégique, organisationnelle, informatique et pratique des recommandations. Cohérence stratégique puisqu'il fallait que toutes les recommandations s'inscrivent dans la vision et les objectifs définis par la direction générale. Cohérence organisationnelle puisqu'il s'agissait de veiller à ce que les recommandations ne fussent pas contradictoires ou en conflit. La transversalité des chantiers et la participation de plusieurs fonctions ainsi que des utilisateurs avait permis de réduire ce risque mais il fallait cependant veiller à ce que des modifications ou des dérives ne remettent pas en péril la nouvelle organisation. Cohérence informatique et pratique en fin puisqu'il s'agissait de rendre opérationnelle la nouvelle entité rapidement. Il fallait donc veiller au respect des planning et des charges de travail, en particulier dans l'informatique où les développements prévus étaient assez nombreux. Il fallait par ailleurs surveiller la cohérence et la communication des systèmes informatiques et des bases de données des services administratifs commerciaux, marketing, industriels et logistique, ce qui ne se semblait pas une mince affaire.

Nous allons maintenant étudier comment ces recommandations ont survécu à leur implémentation et quels infléchissements elles ont connu. Nous reprenons pour cela les catégories proposées ci-dessus, tout en rappelant que celles-ci ont émergé à la fois de la littérature, du corpus théorique mais aussi de notre étude empirique et de l'analyse de la mise en place des recommandations.

2) Apprentissage et programmes de formation

Un certain nombre de recommandations concernant l'adoption de nouveaux outils, de nouvelles procédures ont donné lieu à des programmes de formation destinés aux nouveaux utilisateurs que ceux-ci soient originaires de Belin ou de L'Alsacienne.

La formation constitue une situation d'enseignement reposant sur une communication didactique et visant explicitement l'appropriation de certains savoirs. De façon générale, la formation passe par des activités d'explicitation, de définition, de description et d'explication. Ces activités permettent à l'apprenant de mieux "sémiotiser" le monde. Mais la formation repose aussi sur des exercices et des manipulations qui permettent de transformer des savoirs théoriques en savoirs plus opérationnels. Dans le cadre de la fusion, c'est ce dernier aspect qui a été privilégié, sans doute faute de temps, mais peut-être à tort. Enfin, selon la perspective d'analyse réflexive de l'action proposée par Schön (1996), l'acte de travail lui-même peut devenir acte de formation lorsqu'il s'accompagne d'une activité d'analyse réflexive. Le contenu de formation n'est alors pas mis à disposition de l'apprenant mais dégagé et construit par l'apprenant lui-même.

Cette dimension de formation constitue selon nous l'un des aspects élémentaire et formel de l'apprentissage. Nous verrons par la suite que, malgré son évidence, la formation ne constitue pas nécessairement une étape si facile de l'apprentissage dans la mesure où elle se focalise souvent sur des fonctionnements et l'apprentissage de procédures alors que derrière les outils et les procédures se cachent des modes de raisonnement, de perception du marché ou du fonctionnement de l'entreprise qui sont en revanche assez difficiles à appréhender. Et ce d'autant plus qu'ils ne sont guère explicités et qu'ils peuvent entrer en conflit avec les modes de raisonnement existants. Dès lors, une simple formation à un outil ou à des procédures peut exiger que l'apprenant engage un processus de désapprentissage, de "déshabitude" de certains comportements ou d'effacement de certains modes de compréhension du fonctionnement de l'entreprise. Le désapprentissage constitue en effet, comme nous l'avons vu au cours de notre revue de littérature, un élément important du processus d'apprentissage organisationnel mais il ne constitue pas une étape facile à gérer dans la mesure où il est rarement pris en compte comme tel par les apprenants ou les enseignants, spécialement dans un contexte de fusion et de recherche d'opérationalité. On attend de l'enseigné qu'il apprenne rapidement sans vraiment se soucier de ce processus

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers souterrain de désapprentissage et de remise en cause des fonctionnements ou des modes de pensées en vigueur jusque-là.

Les programmes de formation construits ou repris et adaptés à l'occasion de la fusion ont porté essentiellement sur les outils (informatiques, commerciaux ...), les procédures, les techniques et les produits ... Ils ont été construits lorsque leur contenu était bien identifié, facile à circonscrire et à formaliser, c'est-à-dire que quand l'objet d'apprentissage était bien défini.

Nous donnons ici quelques exemples, sans les recenser tous, des formations qui furent proposées à l'occasion du rapprochement des deux entreprises.

2.1) La formation aux produits et aux marchés

Des présentations des produits de chaque entreprise ont été réalisées au sein du marketing et des services commerciaux et de la Recherche et Développement. Il s'agissait de présenter les principales caractéristiques des produits avec, à chaque fois, une approche différente selon le service. Ainsi, dans la Recherche et Développement, on privilégiait les spécificités techniques des produits, les matières utilisées, les quantités, les machines et les techniques employées. En revanche, dans le marketing, on mettait plus l'accent sur le positionnement du produit et les données du marketing mix. Il y a ainsi eu plusieurs réunions où les chefs de produits ont présenté les gammes dont ils avaient la charge. La présentation passait par une description (et une dégustation) du produit, une présentation de son histoire, de son positionnement, de ses consommateurs, de ses parts de marché, de ses concurrents, de sa place dans le portefeuille de produits de la société, de sa durée de vie ... Des données assez techniques sur le compte d'exploitation du produit étaient aussi abordées ainsi que sur l'établissement du prix des produits.

Dans le service commercial, plusieurs séances de formation ont été organisées afin là encore de présenter et de déguster les produits. L'accent était mis sur les données marketing et commerciales : consommateurs, prix, attitudes des distributeurs face à tel ou tel produit, concurrents ... On abordait aussi les argumentaires spécifiques à chaque catégorie de produits et à mettre en avant auprès des distributeurs. La formation était donc très pragmatique et prenait en compte les techniques de vente et de négociation. Des données financières ont aussi été présentées concernant l'établissement des prix et des marges des produits. Cette sensibilisation aux aspects financiers était assez nouvelle pour

les commerciaux de L'Alsacienne et montre bien les orientations assez différentes des deux sociétés puisque chez Belin, les vendeurs devaient se préoccuper de rentabilité et donc bien connaître les différents taux de marges alors que chez L'Alsacienne, on privilégiait les volumes sans accorder autant d'importances aux aspects financiers.

Notons que si les données financières, au-delà des pures caractéristiques commerciales des produits, étaient prises en compte, en revanche, les spécificités techniques des biscuits étaient délaissées.

La formation au sein du service commercial était descendante : elle a d'abord concerné les responsables de zones et de région. Elle était alors centralisée et délivrée à l'occasion de séminaires résidentiels. Puis chacun de ces participants devait, à l'aide documents qui lui étaient remis, démultiplier la formation et la diffuser aux échelons inférieurs, chefs de secteurs et vendeurs. La formation avait alors lieu dans chaque région et se faisait à l'occasion de réunions avec les vendeurs. Dans cette démultiplication, il y a donc peut-être eu déperdition d'informations ou de motivation. La formation s'appuyait par ailleurs sur plusieurs "booklets", en particulier sur un "Petit Belin Illustré" conçu par le Développement des Ventes. Mais celui-ci abordait surtout les méthodes de ventes et les caractéristiques générales de la nouvelle société. Cependant, l'organisation d'un congrès de la force de vente a permis de réunir toute la force commerciale, de présenter à nouveau les produits et leurs caractéristiques commerciales, de faciliter les échanges entre vendeurs et de développer la motivation. Plusieurs opérations nationales de promotion sur certains produits de la gamme ont ensuite permis de mobiliser les vendeurs.

2.2) La formation aux techniques et aux outils

Celle-ci a concerné essentiellement le service commercial, la fonction industrielle et la Recherche et Développement.

Ainsi, dans le service commercial, les vendeurs ont suivi des modules qui abordaient le merchandising, le trade marketing et les techniques de ventes et de négociation. Cela ne représentait pas quelque chose de nouveau ou d'inconnu pour les vendeurs mais a permis de dégager certaines priorités et de montrer les nouveaux axes de développement de l'entreprise. La formation aux techniques de vente s'est essentiellement faite sur le terrain mais elle a cependant été abordée lors des présentations de produits ou à l'occasion de réunions de rappel. Elle s'est par ailleurs appuyée sur de petits documents très synthétiques reprenant les principaux points de méthode réalisés par le service Développement des

Ventes. Ces petits livrets rappelaient aux vendeurs les caractéristiques de la nouvelle société, les données financières et condensaient l'essentiel des techniques et des méthodes de ventes. Les vendeurs pouvaient ainsi s'appuyer à tout moment sur ce "Petit Belin Illustré".

La formation a en revanche été plus spécifique et plus technique lorsqu'elle a abordé le fonctionnement des nouveaux terminaux portables ou des outils de messagerie entre les vendeurs et le Siège. A chaque fois, des documents ont été réalisés par le service Développement des Ventes de Belin et distribués aux vendeurs. La conception et la réalisation de ces modules ont demandé beaucoup de temps et de travail et ont reçu beaucoup d'attention dans la mesure où il ne s'agissait pas seulement de délivrer un message technique mais aussi de motiver la force de vente autour de la nouvelle entité. La formation ne devait donc pas seulement être efficace mais aussi séduisante.

Dans la fonction industrielle, des formations ont été conçues à l'occasion de la mise en place ou de la généralisation des outils nouveaux ou existants déjà dans l'une des deux équipes. Des formations ont ainsi concerné la gestion de la production et la planification des usines. Nous aborderons ces questions plus en détail par la suite en montrant combien la formation ne se réduisait pas à apprendre un nouveau vocabulaire ou un nouvel outil et qu'elle dépassait la simple application de manuels ou de guides.

Au-delà des programmes de formation planifiés à la suite des chantiers, des modules *ad hoc* ont aussi été proposés pour répondre aux modifications de certaines recommandations. Ainsi, suite au changement de projet en logistique et au recours à un prestataire extérieur, il est apparu impératif de former les correspondants appartenant au service de l'Administration Commerciale aux systèmes et au vocabulaire utilisés chez les prestataires de services. Une journée de formation a ainsi eu lieu chez le prestataire de services qui a donc joué, dans ce cas de figure, le rôle de l'enseignant. Parallèlement, une cellule d'accompagnement provenant de Belin, s'est installée chez le prestataire afin de gérer avec lui le démarrage de la logistique externe et d'assurer l'interface avec la nouvelle entité. Il fallait s'assurer de la qualité des livraisons et surtout de leur ponctualité auprès des clients. Le lancement de la nouvelle entité exigeait en effet de réduire au minimum les erreurs afin de ne pas irriter des distributeurs. En cela, le recours à un prestataire extérieur a rajouté un degré de complexité et d'incertitude. L'apprentissage ne se limitait donc pas aux limites internes de l'entreprise mais pouvait aussi s'étendre à ses partenaires.

Dans la Recherche et Développement, des journées de formation ont été organisées afin de présenter les nouvelles techniques aux ingénieurs. Ainsi, les ingénieurs de L'Alsacienne ont présenté à leurs homologues les techniques pour réaliser le gaufrage ou le feuilletage des biscuits tandis que ceux de Belin ont exposé les techniques utilisées dans les biscuits salés tels que les crackers ou les chipsters mais aussi dans certains biscuits chocolatés. Cette formation était d'autant plus nécessaire que certains ingénieurs se voyaient attribués, à l'occasion de la fusion, de nouveaux produits et de nouvelles techniques. Mais comme nous le verrons plus tard, la formation au sein de la R&D a surtout reposé sur la pratique et le travail en binôme avec des techniciens ou des ingénieurs expérimentés. On estimait en effet que les connaissances théoriques étaient assez faciles à acquérir en particulier en consultant de la documentation mais qu'en revanche le savoir-faire exigeait le passage à la pratique et le travail en équipe. Des visites d'installations dans les usines ont aussi été réalisées afin de présenter les machines. De plus, il existait à Château-Thierry un centre de documentation et une bibliothèque assez fournie mis à la disposition des ingénieurs. Enfin, des classeurs de formation présentant les différentes techniques étaient disponibles et principalement destinés aux nouveaux arrivants. Ces documents étaient régulièrement réactualisés.

2.3) La formation aux procédures

Les procédures concernaient bien sûr la totalité des services. Cependant, elles étaient particulièrement importantes pour les services informatiques, financiers et comptables et pour l'administration commerciale. A l'occasion de la fusion, certaines procédures ont ainsi été revues, que ce soit dans le contrôle de gestion, dans les prises de commandes, dans le traitement des litiges ou dans le contrôle qualité. Le problème était particulièrement sensible dans le service commercial où les erreurs dans les prises de commandes auprès de la grande distribution pouvaient se révéler désastreuses et coûteuses.

Il n'y a pas vraiment eu de séminaires de formation, seulement des réunions et la réalisation de livrets dans la plupart des services. Ces manuels servaient surtout d'appui et les nouvelles procédures ont été essentiellement abordées dans la pratique et intégrées grâce à la répétition des opérations. En effet, les procédures, très bien décrites, très formalisées pouvaient certes être consignées dans des manuels mais elles n'étaient véritablement apprises que dans la pratique et cela d'autant plus que cet apprentissage reposait sur un désapprentissage et un effacement des pratiques anciennes bien ancrées

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers
dans les comportements. L'apprentissage des procédures requérait donc la répétition fréquente des opérations pour "déconditionner" et "reconditionner" les comportements. Ce désapprentissage n'a donc pas toujours été facile. Certains employés de la comptabilité ou de l'Administration commerciale apparaissaient ainsi très attachés, en raison du poids de la pratique et de l'habitude, à leurs procédures et ne comprenaient pas toujours le besoin de les changer.

2.4) La formation aux outils d'évaluation des compétences et aux valeurs

Nous avons vu qu'une des décisions dans les chantiers des Ressources Humaines a été de modifier les "règles du jeu" et de privilégier la responsabilisation des employés. Il existait chez Belin un outil permettant aux employés et à leurs supérieurs d'évaluer leurs compétences, leurs résultats et leur marge de progression. L'élaboration et la mise en place de cet outil appelé Tremplin avait mobilisé quelques années auparavant toute l'entreprise et représentait une spécificité de Belin, le symbole de sa vision de la gestion des ressources humaines. Il n'était donc pas question de s'en débarrasser malgré certaines lourdeurs reconnues par presque toutes les personnes interrogées. Cependant, la fusion a permis de réfléchir sur l'utilité et le fonctionnement de Tremplin ainsi que sur le problème de la motivation du personnel. A l'occasion du rapprochement, l'outil a donc été transformé et amélioré. Par exemple, des objectifs d'équipes dans les CAPs ont été instaurés, la grille des compétences a été modifiée et élargie. Il ne s'agissait plus seulement de prendre en compte les compétences techniques mais aussi les manières de travailler et de progresser. Le travail en équipe et l'animation ou la faculté à encadrer des équipes ont été valorisés. Au-delà de ces transformations, il fallait aussi mieux diffuser Tremplin et associer les équipes de L'Alsacienne, assez réticentes et peu convaincues par cet outil qui leur apparaissait peu opérationnel. Des réunions ont donc été organisées pour présenter Tremplin à certains membres de L'Alsacienne jugés capables de bien comprendre l'outil et d'en devenir ensuite les ambassadeurs auprès de leurs collègues. Ces réunions étaient animées par le responsable du projet Tremplin chez Belin ainsi que par des cadres de Belin chargés de présenter le fonctionnement quotidien de l'outil et d'en montrer l'utilité. Ces réunions ont permis de former, parmi les nouveaux venus de L'Alsacienne, des "assistants Tremplin" qui ont ensuite diffusé l'outil dans les différents services au sein desquels ils travaillaient. De nombreuses réunions de formation ont donc été organisées et leur impact a sans doute été renforcé par la présence des assistants issus de L'Alsacienne. Par ailleurs

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers
des documents de présentation de l'outil et servant de support à ces présentations ont été réalisés puis distribués aux nouveaux arrivants.

Ces réunions étaient aussi l'occasion de présenter les nouvelles "règles du jeu", ce qui était fort utile pour les membres de Belin qui regardaient avec quelque inquiétude ces modifications. Ils se sentaient en effet fragilisés par la fusion et par la baisse des résultats et ils n'étaient pas loin de ressentir l'arrivée des membres de l'Alsacienne non pas comme intégration mais comme une invasion. Malgré les précautions prises, la modification des "règles du jeu" a donc été, la plupart du temps, ressentie comme une reprise en main mettant fin à des jours heureux et annonçant une ère de contrôle et de sanctions.

2.5) Formation et socialisation

Au-delà du contenu propre à chacune des formations et des compétences enseignées, il est apparu que les réunions de formation constituaient de puissants outils de socialisation qui ont facilité l'intégration même si leurs objectifs premiers n'étaient pas nécessairement atteints. Les séances de formation ont donc permis aux équipes de Belin et de L'Alsacienne de se rencontrer et de mieux se connaître. Elles constituaient une manière de déjà travailler ensemble tout en étant délivré de la pression du réel et en laissant des espaces de convivialité ou d'interaction qui sortaient du champ strictement professionnel. Nous aborderons la question de la socialisation plus précisément par la suite.

2.6) Formation et apprentissage

La formation constitue un élément indéniable de l'apprentissage organisationnel en ce qu'elle révèle ce qui pour l'organisation mérite d'être enseigné et diffusé auprès des nouveaux arrivants. La formation constitue en quelque sorte la composante institutionnelle de l'apprentissage organisationnel : elle mobilise des ressources financières, des ressources matérielles et humaines et elle prend du temps sur le travail opérationnel. Elle vise à doter les membres de l'organisation des principales connaissances leur permettant de remplir leur mission et d'accomplir leurs tâches dans l'entreprise. Ces formations portent d'abord sur les fonctionnements de l'entreprise, sur les outils à utiliser et sur les procédures.

Cependant, la formation constitue un élément partiel du processus d'apprentissage. Elle se concentre sur des éléments très techniques, souvent des outils, qui peuvent être formalisés, qui donnent lieu à des documents écrits et qui permettent une évaluation. Par ailleurs, outre la limitation des objets d'apprentissage, la formation ne se traduit pas nécessairement par

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers
un apprentissage véritable. Elle constitue une séance rituelle destinée à présenter ce qui compte pour l'entreprise et peut ainsi concerner d'abord les "espoused theories", le discours officiel et non les pratiques véritables. Elle est donc prescriptive, exprimant ce qui doit être. Elle a une fonction législative mais peut négliger certains processus plus profonds.

La formation peut donc donner l'illusion de l'apprentissage sans que celui-ci ait vraiment eu lieu. La "formation formelle" véhicule en effet une vision très pragmatique et technique de l'apprentissage : on identifie quelque chose à apprendre, on construit un module de formation, on identifie des élèves, des formateurs, on détermine les périodes de formation et une fois celle-ci délivrée, on peut estimer qu'il y a eu apprentissage même si en réalité celui-ci est resté superficiel ou qu'il ne se traduit pas rapidement dans le fonctionnement quotidien. On pourrait dire que la "formation formelle" risque de se dédouaner à bon compte de l'apprentissage véritable en se réfugiant derrière un processus, des objets, des modules, des acteurs, une période bien identifiés. Cette approche économique peut faire en quelque sorte l'économie d'un véritable apprentissage plus flou et plus complexe, moins institutionnel dont nous souhaitons maintenant présenter quelques aspects, à partir des catégories identifiées et présentées plus haut.

IV) L'apprentissage expérimental

1) Vers un apprentissage achevé : l'apprentissage par confirmation et une application relativement fidèle des recommandations

Dans cette configuration, l'apprentissage expérimental prendra la forme d'une confirmation comportementale de l'apprentissage cognitif effectué à l'occasion des chantiers. Les préconisations seront assez fidèlement appliquées, ce qui n'interdira pas certaines révisions ou améliorations. Cet ajustement sera essentiellement dû à certaines difficultés de mise en œuvre ignorées pendant le travail des chantiers de fusion.

1.1) La gestion de la production

Le cas de la gestion de la production nous fournit un exemple d'application assez fidèle des recommandations prises par le chantier. Cependant, si les écarts entre la mise en place et les recommandations ont été peu importants, nous verrons que l'apprentissage n'était pas

tout entier contenu dans le travail du chantier et que la mise en œuvre n'allait pas de soi. Malgré les nombreuses analyses réalisées par le chantier, des corrections qui n'avaient pas été soupçonnées ont été réalisées en fonction des contraintes opérationnelles et des spécificités des sites industriels. Même dans le cas d'une mise en place relativement fidèle, l'apprentissage a donc pris une forme émergente qui a conduit à modifier quelque peu les plans initiaux.

A la fin du mois d'août, les recommandations portant sur le système de gestion de la production furent acceptées par le comité de pilotage de la fusion. Le système de L'Alsacienne était finalement retenu, après des phases d'intense discussion. Comme nous l'avons vu précédemment, le chantier avait en effet éprouvé des difficultés à départager les deux systèmes de gestion de production et avait dû faire appel à l'aide extérieure du cabinet conseil chargé de piloter la fusion. Les pressions de la part du directeur industriel et de la Branche biscuits de BSN, soucieuse d'homogénéiser ses outils de gestion de la production, n'étaient aussi sans doute pas étrangères à la décision finale du chantier.

A la suite de la décision finale, l'installation du système de gestion de la production et la formation des futurs utilisateurs furent rapidement planifiés et progressivement mis en place durant les mois de septembre et d'octobre 1993. Un groupe de projet fut constitué et chargé de veiller à la mise en œuvre à partir du "rétro-planning" établi par la direction industrielle. Les missions de cette équipe étaient d'intégrer tous les paramètres mis en avant par le chantier et de préparer la mise en exploitation. Il fallait plus particulièrement construire un prototype et effectuer des simulations du fonctionnement du futur système de gestion. Il était aussi nécessaire de traiter les spécificités des approvisionnements et des achats qui étaient jusqu'alors peu développées dans le système mis en place chez L'Alsacienne en raison de la gamme plus limitée de produits. Le nouveau système de gestion de la production devrait être opérationnel pour les mois de février et mars 1994. Pour cela, il était indispensable de préparer plusieurs séances de formation destinées aux futurs utilisateurs.

1.1.1) la formation

La mise en place d'un nouveau système de gestion de la production exigeait de mettre sur pieds un programme de formation destiné aux futurs utilisateurs, essentiellement donc au personnel de Belin. Cette formation devait être assurée par les membres de L'Alsacienne

qui connaissaient bien le système et le pratiquaient quotidiennement. Elle s'est d'abord déroulée sur le site d'Athis-Mons puis sur le site d'Evry après la fusion opérationnelle des équipes. Elle a duré près d'une semaine complète puis a été réactualisée avec l'émergence de problèmes précis. Elle consistait en quelques séances théoriques visant à préciser les principes de fonctionnement puis en des séances d'application sur ordinateur fondées sur des exemples portant sur des produits de L'Alsacienne comme Kango, puis des produits vedettes de Belin, comme Pepito ou Crackers. C'est d'ailleurs sur ces produits que furent ensuite réalisés les premiers tests et le prototypage.

Contrairement à ce qui était attendu l'apprentissage n'a pas été simple.

Il fallait d'abord accepter de consacrer suffisamment de temps à la formation, et cela tant pour les formateurs que pour les nouveaux utilisateurs, alors que les exigences opérationnelles généraient une forte pression sur tous les services. Ensuite, la formation n'a pas simplement consisté à exposer des modalités techniques. Il a fallu revenir aux logiques qui commandaient les outils, redéfinir les termes, établir des glossaires et des protocoles de communication. Le processus d'enseignement lui-même n'était pas nécessairement maîtrisé par les formateurs. Comme l'ont reconnu les personnes issues de L'Alsacienne et chargées de la formation, la phase d'enseignement ne coulait pas de source : ce n'était pas parce qu'on maîtrisait le fonctionnement d'un outil qu'on savait nécessairement enseigner de façon efficace son utilisation. Une formation aux techniques de formation aurait donc facilité leur tâche. Par ailleurs, cet enseignement exigeait une grosse préparation et la construction d'exemples chiffrés et pédagogiques permettant de mieux faire comprendre la logique du logiciel et les différences avec l'outil existant. Il fallait donc que les formateurs reprennent les analyses menées par le chantier et les transcrivent pédagogiquement. De plus, comme il était difficile de raisonner sur des principes trop généraux et il fallait avoir recours à de nombreux exemples qui puissent mettre en évidence la pertinence du nouvel outil. S'il était facile pour les formateurs de L'Alsacienne de construire des illustrations à partir de produits qu'ils connaissaient bien, il s'est avéré plus compliqué de bâtir ces exemples sur des produits phare de Belin comme Pepito ou Crackers dont les caractéristiques de production ne leur étaient pas encore bien connues. Le gros problème des formateurs de L'Alsacienne a donc été de dépasser leur cadre de référence et de sortir des produits de L'Alsacienne jugés peu motivants pour construire une maquette générale

du fonctionnement appliqué à Pepito. L'attention de l'auditoire était en effet beaucoup plus flottante lorsque les exemples abordaient des produits L'Alsacienne.

Par ailleurs, la phase de formation a montré que certaines questions que l'on pensait facilement maîtrisables recelaient de nombreuses difficultés. Le vocabulaire a par exemple constitué un point d'achoppement. D'une part, il fallait expliquer les différences entre les termes, ce qui n'était pas aisé, ni pour les "enseignants" issus de L'Alsacienne ni pour les "enseignés" de Belin. Certes le chantier et les analyses comparatives avaient permis de cerner les ressemblances et les différences mais le passage à la pratique s'est révélé problématique. Le personnel de Belin a dû s'accoutumer à des termes et des acronymes nouveaux comme la PMT (production maximale théorique) ou les PSO (produits semi-ouverts). Au-delà de la découverte de nouveaux termes, cela signifiait aussi la connaissance d'une réalité et d'une logique nouvelles : par exemple, la notion de produit semi-ouvert chez L'Alsacienne, faisait référence à ce qui était stocké pour ensuite servir à la fabrication de lots tandis que chez Belin le terme utilisé désignait la... crème chocolat. De même, dans la logique de L'Alsacienne, on ne parlait pas de biscuits mais des produits composant le biscuit. Cette différence s'expliquait par la manière dont le système GPAgro établissait les recettes. Les logiques de fonctionnement étaient donc différentes, et au delà, de procédures techniques, ce qu'il fallait acquérir était un nouvel état d'esprit.

De plus, le processus d'apprentissage des différences passait nécessairement par un repérage de ces différences : cela était aisé lorsque les termes utilisés étaient inconnus ou inutilisés. Mais les différences étaient plus difficiles à identifier quand les termes étaient identiques ou voisins tout en renvoyant à des réalités différentes. Par exemple, chez Belin comme chez L'Alsacienne, on utilisait le terme de "ressource" mais avec des significations différentes (matières premières, matières de conditionnement). Ces proximités de vocabulaire renvoyaient donc à des différences sur le terrain si bien qu'il a fallu mettre en place un glossaire prenant en compte la plupart des termes techniques, non seulement ceux qui étaient inconnus par l'une des deux sociétés mais aussi ceux qui étaient communs. C'est paradoxalement d'ailleurs sur ces derniers qu'il a fallu porter le plus d'attention dans la définition.

Outre ces questions, c'est aussi la proximité des deux systèmes qui s'est révélée problématique pendant la phase de formation. En effet, au prétexte que les différences entre les deux logiciels étaient légères et que les fonctions étaient similaires, le personnel de Belin, qui maîtrisait bien Data 3 a souhaité accélérer certaines étapes du processus voire

les supprimer. Mais dans son fonctionnement quotidien, le logiciel de gestion de la production s'avérait très technique et reposait sur une modélisation complexe, point qui avait d'ailleurs été mis en évidence par le chantier. Les nouveaux utilisateurs, peut-être affectés de ce qu'on pourrait appeler un certain complexe de supériorité, se considéraient comme bien formés et déjà experts en gestion de production. Ce n'était pas le premier système qu'ils installaient et l'expérience accumulée leur faciliterait la tâche. D'où une certaine légèreté envers le volet théorique de la formation et une hâte à mettre le système en pratique. Cette trop grande précipitation a finalement perturbé la formation et l'a prolongée au delà la mise en place de l'outil puisque des compléments qui auraient pu être évités normalement se sont révélés finalement nécessaires.

La proximité des deux logiciels de gestion de la production a donc joué un rôle paradoxal. Au lieu de faciliter l'apprentissage et de l'accélérer, elle a conduit à brûler les étapes. Trop de comparaison avec un outil proche pouvait donc limiter l'apprentissage.

1.1.2) la mise en place d'un nouveau système à Evry

Dès la formation, il est devenu clair que le système de gestion de la production développé dans l'usine Alsacienne de Calais ne pouvait être adapté sans modification à l'usine Belin d'Evry. Une nouvelle version destinée au site industriel d'Evry a donc été progressivement mise en place.

Scribner (1986) a étudié l'introduction de systèmes de gestion de la production et a montré que celle-ci s'articulait autour de deux types de connaissances. La mise en place d'un nouveau système repose ainsi sur la transmission de connaissances très théoriques, celles des "planificateurs", faisant appel à l'informatique. C'est ce type de connaissances que les employés de Belin ont eu tendance à négliger dans la mesure où ils estimaient disposer de savoirs et suffisants. Scribner (1986) a aussi montré que l'installation de nouveaux systèmes de gestion de production reposait sur des connaissances plus pratiques, sur des savoir-faire et sur une familiarité avec le terrain. C'est en travaillant à partir de ces connaissances que des modifications ont pu être apportées à GP Agro. Des fonctionnalités et des états spécifiques ont ainsi été développés afin d'améliorer le système initial et plus particulièrement afin de mettre en place les fonctions "Achats" et "Approvisionnements" abordés trop globalement dans le système développé chez L'Alsacienne en raison de la gamme plus réduite de produits et de matières premières. Il s'agissait aussi d'améliorer la convivialité jugée faible du système de gestion de l'usine de Calais.

La mise en place de GPAgro à Evry s'est accompagnée d'une modification des analyses des chantiers en fonction des demandes des participants de Belin et des spécificités du site industriel. L'outil de base de gestion de la production, mis en place à Calais, a donc été transformé dans son vocabulaire et sa pratique pour mieux s'ajuster au site d'Evry et aux produits Belin.

Paradoxalement, comme plusieurs personnes l'ont souligné, ces améliorations et ces adaptations aux spécificités locales faisaient courir le risque d'une trop grande hétérogénéité des systèmes de gestion de la production et pouvaient empêcher les connexions, les transferts de connaissances ou de personnel entre les différentes usines. La recherche d'adaptation locale ne devait donc pas nuire à une indispensable convivialité entre les différents sites industriels. Les usines avaient besoin d'une logique unitaire, selon le directeur de la production, et il fallait veiller à disposer d'un tronc commun le plus important possible, sans pour autant négliger les adaptations locales. Ce désir d'homogénéité répondait aussi à la nécessité de pouvoir bénéficier au maximum des améliorations du logiciel de production proposées par le fournisseur.

- un processus d'apprentissage bi-directionnel

Le système de gestion de la production apporté par L'Alsacienne et son adaptation aux particularités du site industriel d'Evry ainsi que son amélioration ont eu des répercussions sur la gestion de la production de l'usine Alsacienne de Calais. L'objet d'apprentissage de référence a donc été détourné de sa configuration ou de sa "pureté" Alsacienne. Le processus d'apprentissage et de transfert a joué un rôle de distorsion de l'objet d'apprentissage et peut-être même de construction de cet objet. Si la cohérence globale a été conservée, l'outil de gestion de la production a été enrichi, les procédures modifiées, les tableaux reformatés en vue d'une utilisation plus fine et d'une meilleure convivialité.

Cette amélioration a donc profité aux sites de Calais et de Cestas puisque certaines de leurs précédentes demandes d'améliorations n'avaient encore été traduites dans les faits. Il semblerait que les développements réalisés sur le site d'Evry ont en quelque joué un rôle de levier. L'adoption de GPAgro par Belin a donc permis un apprentissage inter-site bi-directionnel : Belin a d'abord profité du système de L'Alsacienne qui s'est ensuite modifié en fonction de certaines améliorations développées sur le site d'Evry. Cet effet en retour ou "feed back" a aussi profité, au sein même du Siège aux personnes originaires de L'Alsacienne qui ont découvert de nouveaux produits (assortiments, biscuits salés, biscuits

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers chocolatés en gros volume...) mais aussi un nouvel environnement de production et de nouvelles exigences. La collaboration des équipes de Belin et de L'Alsacienne n'a donc pas été à sens unique et a profité aux membres des deux sociétés. Les systèmes se sont améliorés grâce à la fertilisation des compétences des équipes travaillant ensemble. Cette collaboration a par ailleurs permis d'accélérer les changements organisationnels et techniques.

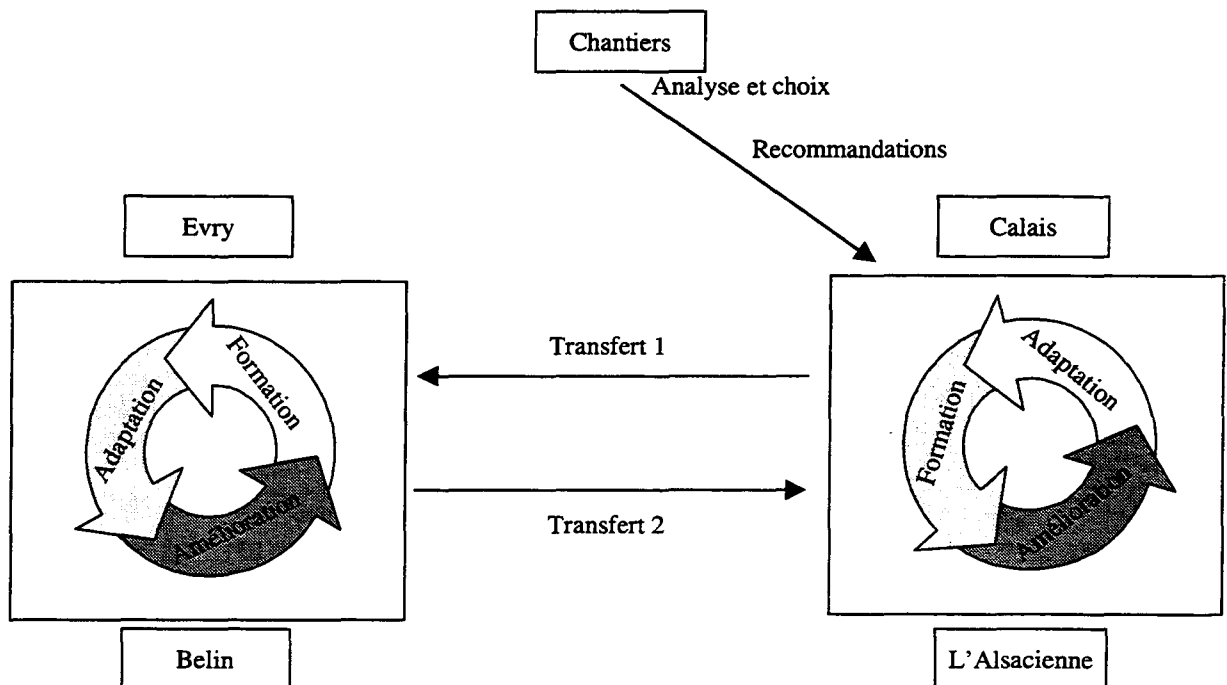


Figure 40 : Un apprentissage inter-sites

Cet exemple nous permet d'envisager le processus d'apprentissage comme une construction, une élaboration progressive de son objet. L'apprentissage n'est donc plus appréhendé comme un transfert, selon un modèle informationnel mais comme une interaction constructive, un jeu qui permettent à l'objet ("l'objeu") et au sujet d'apprentissage de se constituer réciproquement et de mieux se définir dans cette relation spéculaire. Cette approche renvoie à une conception constructiviste de l'apprentissage et nous aurons l'occasion d'y revenir dans notre troisième partie.

1.1.3) conflit des apprentissages ?

Si nous pouvons parler d'une réciprocité et d'une "fertilisation" des apprentissages, signalons cependant dès maintenant que la logique de gestion de la production véhiculée

par GPAGro s'est heurtée, lors de la mise en place de l'outil à une autre logique, celle des organisations qualifiantes, qui était alors développée sur le site d'Evry. Nous reviendrons sur ce point et sur la contradiction des apprentissages mais mentionnons tout de même que l'installation de GPAGro à Evry s'est faite en même temps que la mise en place d'une nouvelle organisation industrielle, au risque de provoquer des incohérences ou des incompréhensions. La nouvelle organisation industrielle exigeait en effet de formater de façon très précise des "tableaux de bord industriel" ou TBI et un cahier des charges était en cours d'élaboration par les équipes en charge de ce projet.

Or, ces indications pouvaient entrer en contradiction avec la configuration du nouvel outil de gestion de la production. Il fallait en tout cas éviter que le développement des organisations qualifiantes impliquât trop de développements complémentaires sur GPAGro. Pour résoudre ces risques d'incohérences, des représentants des organisations qualifiantes ont donc été associés à l'équipe chargée de mettre en place le nouvel outil de gestion de la production à Evry. Cependant, jusqu'à notre départ, les deux logiques nous ont semblé éloignées et difficiles à concilier en raison des contraintes et d'objectifs divergents.

Conclusion

Nous avons présenté ici une configuration dans laquelle les recommandations prises par le chantier ont été appliquées, même si les discussions à l'intérieur du chantier avaient été vives. L'Alsacienne a fourni un nouvel outil de gestion de production grâce auquel elle a apporté une conception différente de la gestion de production plus attentive au contrôle des coûts. Les systèmes apparaissaient techniquement assez semblables et n'ont pas entraîné, malgré quelques aléas de parcours, de révolution dans le travail du service de gestion de la production. Certains employés de Belin considéraient avoir changé d'outil de gestion seulement pour justifier les travaux des chantiers ou satisfaire les revendications de fusion égalitaire entre Belin et L'Alsacienne. Pourtant, le changement de système de gestion de la production exprimait une logique nouvelle et correspondait à une réorientation stratégique de l'entreprise. Allait dans le même sens, l'accent mis sur les Marques de Distributeurs, le trade marketing ou le merchandising.

Si nous nous concentrons sur le processus de mise en œuvre, nous devons remarquer que même dans le cas d'un respect des recommandations prises, des modifications non négligeables ont été apportées au système choisi. Celles-ci, qui apparaissaient de prime abord comme de simples ajustements, impliquaient en réalité des changements plus

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers

profonds. Ces modifications résultaient de facteurs contingents comme l'adaptation aux contraintes de l'environnement local, ici du site industriel d'Evry ainsi que du type de biscuit à fabriquer. Le système choisi n'a donc pas été importé tel quel. Il a été modifié, amélioré et cette modification dépendait du processus même d'apprentissage : cela signifie que celui-ci ne consistait pas en un simple transfert mais qu'il constituait une distorsion positive. L'objet d'apprentissage a donc été transformé par le mouvement même d'appropriation. Et cette transformation-amélioration a pu avoir des effets en retour et servir à ce que nous avons considéré comme un "enseignant" ou comme un "émetteur", à savoir les personnes issues de L'Alsacienne. L'apprentissage peut alors être considéré plus comme une "transmission" que comme un "transfert", ce qui souligne la dimension interactive de ce processus et qui contribue à remettre en question un modèle purement communicationnel (ou plutôt informationnel) de l'apprentissage. Celui-ci ne consiste donc pas à émettre de l'information, à la déposer dans un réceptacle passif, sans qu'il y ait distorsion. Il y a eu reconstruction dans l'interaction et celle-ci ne doit pas être considérée comme un parasitage brouillant la pureté et la qualité du message originel mais au contraire comme un enrichissement de ce message. L'apprentissage peut donc être conçu comme une relation où se constituent à la fois l'enseignant et l'enseigné et comme un processus enrichissant ces deux termes. Processus qui a donc conduit à augmenter la qualification des équipes et à améliorer la gestion des sites industriels de Belin mais aussi de L'Alsacienne.

2) Quand la pratique corrige les recommandations : apprentissage expérimental et amélioration incrémentale des recommandations

Il est bien évident que les recommandations des chantiers ont rarement été appliquées sans subir certaines modifications ou améliorations. Nous avons vu avec la gestion de la production que des ajustements mineurs avaient pu être réalisés. Il en a été de même pour d'autres chantiers. Ces changements étaient souvent difficiles à repérer ou s'avéraient peu significatifs. Nous montrerons par la suite, en revanche, que certains changements significatifs se sont produits à l'occasion de la fusion opérationnelle des équipes. Nous montrerons aussi que l'apprentissage cognitif des chantiers a pu rencontrer des obstacles politiques et organisationnels.

2.1) Les petites améliorations

Donnons quelques exemples de ces ajustements et de ces petites améliorations :

En ce qui concerne la structure de la Force de Vente, l'organigramme préconisé n'a pas été vraiment remis en cause. Il a été cependant progressivement réajusté puisqu'il est apparu à l'usage que les vendeurs avaient un nombre trop restreint d'interlocuteurs au Siège.

Dans le Marketing, il est apparu que, chez Belin, les écarts entre les budgets et les résultats n'étaient pas toujours pris en considération... Des mesures ont donc été prises afin de mieux faire coïncider les résultats réels, les objectifs et les ressources allouées.

En Logistique, le passage à la sous-traitance a permis de construire de nouveaux indicateurs de qualité. La nouvelle organisation logistique exigeait en effet de mettre en place un système d'étiquetage unique des palettes. Ces dernières devaient en effet être identifiées avec précision avant leur arrivée chez le prestataire. La nouvelle organisation logistique a donc permis de mettre en place une traçabilité avale des produits. De même, l'externalisation de la logistique a nécessité de développer des compétences de gestion des communications entre le système informatique du prestataire et celui de la nouvelle entité.

Dans le domaine de la Recherche et du Développement, il est apparu à l'occasion du rapprochement opérationnel et du travail en commun que la démarche qualité de L'Alsacienne semblait plus précise et plus efficace que celle de Belin. Certes, Belin avait développé des structures de certification très poussées mais la mise en œuvre posait de nombreux problèmes et les distorsions sur le terrain étaient nombreuses. Les procédures existaient mais leur application demeurait incertaine. Cela était sans doute dû à l'excentrement du centre technique de Château-Thierry qui réduisait les relations entre le service qualité et le service marketing. Par ailleurs, la force et la renommée de la marque étaient suffisantes pour ne pas inciter à multiplier les efforts dans le domaine de la qualité, d'autant plus que les réclamations demeuraient peu nombreuses. Belin se contentait donc de travailler sur la qualité du produit à la sortie de l'usine et ne prenait pas assez en compte une vision plus globale intégrant la qualité du packaging et du transport. Or il est apparu progressivement que les enquêtes de satisfaction auprès des consommateurs semblaient plus complètes chez L'Alsacienne et que la démarche qualité de cette dernière était plus

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers
détaillée d'amont en aval. La démarche qualité de L'Alsacienne s'inscrivait dans la philosophie du contrôle développée par cette entreprise visant à tout superviser, de la qualité des matières premières jusqu'aux réclamations des consommateurs.

Ce n'est qu'avec le rapprochement effectif des équipes que ces données ont pu apparaître plus nettement même si elles avaient été pressenties auparavant, à l'occasion du travail des chantiers. Des procédures développées chez L'Alsacienne ont donc été généralisées à la nouvelle entité. Elles visaient, par exemple, à déterminer des bilans trimestriels de qualité, à préciser le niveau de qualité acceptable pour un produit, indicateur qui n'existait pas auparavant chez Belin. Cet indice de qualité a permis de prendre en compte des données auparavant dispersées comme le taux de blanchissement des biscuits chocolatés ou le degré de friabilité de certains biscuits. Des tableaux de correction par action sur les températures ou des mesures de taux d'humidité ont ainsi été mis en place sur les lignes de production. De même, la qualité du packaging a été revue tout comme les conditions de transport et de déchargement des produits. Cette attention a par ailleurs été renforcée par la décision d'externaliser la logistique. Cela impliquait en effet de former le prestataire externe à la démarche qualité, de lui fournir des indicateurs et des procédures à suivre lors du transport et du déchargement des marchandises.

Par ailleurs, les recommandations ont aussi connu des modifications en raison des évolutions du contexte externe et de l'irruption de projets nouveaux. Nous le verrons plus précisément avec la décision de mettre en place un système en juste-à-temps.

Cela s'est aussi passé dans l'ADMC où il a été décidé, alors que les recommandations se traduisaient lentement sur le terrain, de bâtir une structure commerciale calquée sur l'organisation des clients. Ce type de réorganisation se répandait, en effet, de plus en plus dans le Groupe Danone. Il s'agissait de se rapprocher de la grande distribution et de lui offrir un service de meilleure qualité et personnalisé. Dans ce cas de figure, l'apprentissage ayant eu lieu dans les chantiers s'est alors doublé de nouveaux changements, qui font partie de la vie organisationnelle normale. Comme nous le verrons par la suite, ces modifications diffèrent des obstacles politiques et organisationnels qui ont pu être opposés à la mise en œuvre des recommandations des chantiers.

Dans la Prévision des Ventes, les recommandations qui consistaient à attribuer les prévisions des ventes de produits promotionnels au service marketing et les prévisions des

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers

ventes des promotions au service commercial ont-elles aussi été corrigées en fonction de l'évolution du contexte. Une cellule de prévisions des ventes a en effet été spécialement créée et rattachée au service commercial. Sa mission était d'établir toutes les prévisions des ventes et cela de manière fiable. Cette mesure s'expliquait par la hausse des promotions et par la nécessité de disposer de prévisions plus solides afin d'ajuster la production. La structure de prévisions existante, telle qu'elle avait été recommandée par les chantiers, n'avait, en effet, pas pu anticiper la reprise de la consommation.

Ces "petits" apprentissages ne sont évidemment pas très spectaculaires. Ce sont des améliorations incrémentales qui relèvent d'un apprentissage "normal" et quotidien, sans grande amplitude stratégique. Ces améliorations, indirectement causées par la fusion et par une modification du contexte, ont cependant exigé des efforts réels, comme cela a été le cas, par exemple, en logistique, avec la mise en place des liaisons informatiques entre Belin et son prestataire. Au delà de cette approche court-terme, nous suggérons ici que ces petits changements ont contribué à améliorer le fonctionnement de l'entreprise et à augmenter la satisfaction des clients. Cet apprentissage, que l'on peut qualifier d'émergent, est certes plus une affaire de management quotidien et d'attention aux processus organisationnels ou à l'environnement extérieur. S'il est assez loin des grandes manœuvres stratégiques exaltantes sans doute contribue-t'il lui aussi à l'amélioration de la position concurrentielle d'une entreprise.

Nous souhaitons maintenant porter notre attention sur le cas d'un apprentissage expérimental qui s'est enclenché à l'occasion d'une révision en profondeur de certaines recommandations prises par l'un des chantiers.

2.2) La planification des usines : un apprentissage expérimental conduisant à une révision en profondeur des recommandations des chantiers

La fusion opérationnelle des services de planification des usines et la mise en place des recommandations prises par le chantier a permis de mesurer l'écart non négligeable qui pouvait exister entre la phase d'analyse des chantiers et le travail concret du service.

Rappelons que la décision prise par le chantier chargé de la planification des usines était de conserver le système de planification tel qu'il existait dans chacune des organisations. Cela signifiait que, contrairement à la gestion de la production, le système de planification

développé chez L'Alsacienne ne serait pas importé chez Belin. Devaient fonctionner en parallèle DLS à Calais (L'Alsacienne) et Data 3 à Evry et Château-Thierry (Belin). Des projets d'amélioration sur chacun des sites avaient certes été proposés mais, dans l'ensemble, la situation devait demeurer inchangée. L'horizon était cependant de mettre en place, à plus long terme, une organisation unique pour tous les sites de production, s'appuyant sur l'un des deux outils utilisés, DLS ou Data 3. Le chantier avait, en revanche, préconisé que le système de planification soit centralisé et installé au Siège, à Evry, ce qui impliquait une diminution du pouvoir des responsables de planifications des usines. L'objectif d'une telle recommandation était bien sûr de mieux coordonner la production en raison du plus grand nombre de produits, de lots et de sites industriels impliqués.

Or, avec la fusion des deux services et la mise en œuvre des recommandations, il est progressivement apparu que les décisions du chantier devaient être revues. Alors que l'analyse n'avait pu départager l'un ou l'autre des outils, le fonctionnement quotidien a progressivement permis de percevoir que l'un des outils s'avérait plus performant, plus pratique. La recommandation initiale de maintenir Data 3 a donc été modifiée et c'est finalement DLS qui a été installé à Evry. Nous nous proposons d'analyser ce processus en prenant en compte les différents facteurs qui ont conduit à cette modification.

Les recommandations initiales ont donc été modifiées substantiellement, et cela en faveur du système de planification des usines développé chez L'Alsacienne. Selon les catégories que nous avons proposées, l'apprentissage comportemental a modifié les résultats de l'apprentissage cognitif. Cela peut s'expliquer par plusieurs raisons.

Une raison tenant tout d'abord au processus d'apprentissage lui-même : la coexistence des deux systèmes sur le même site a permis d'accéder à des données qui avaient échappé à l'apprentissage théorique qui avait eu lieu dans les chantiers. Cela tient peut-être à un travail incomplet de la part des chantiers mais sans doute aussi à la mise en contact et en commun des pratiques effectives. La rencontre et le travail commun des équipes ont donc donné lieu à un apprentissage par observation puis par expérimentation, ce qui a permis de corriger les recommandations initiales.

Le fait d'observer fonctionner un autre outil n'a cependant pas suffi. L'apprentissage par observation a, en effet, été relayé par un apprentissage plus organisé que nous avons appelé, apprentissage par expérimentation. Des tests, des maquetages ont été entrepris et

ils ont permis d'affiner les observations sur le site et de donner une légitimité à la modification des recommandations prises par le chantier.

Enfin, cette correction majeure s'explique par le contexte stratégique et plus particulièrement par les nouvelles orientations de l'entreprise en matière de positionnement de ses produits, de rentabilité, de contrôle des coûts et d'effort commercial. La multiplication des promotions nécessitait une plus grande réactivité, rendue possible par DLS. Par ailleurs, de façon contingente et inattendue, le marché a connu une brusque reprise qui a rendu cette réactivité plus indispensable encore. D'où un intérêt grandissant pour l'outil de planification des usines de L'Alsacienne.

2.2.1) Un apprentissage par observation

Comme nous l'avons signalé, la planification des usines de Calais et Evry a été centralisée au Siège d'Evry. Les équipes ont donc été amenées à travailler sur le même site, dans les mêmes bureaux. Cette proximité a permis aux équipes de Belin de voir comment travaillaient celles de L'Alsacienne et cela, au jour le jour. Elles ont donc pu voir fonctionner l'outil de planification, évaluer les tâches des opérateurs, saisir les raccourcis dans les manipulations, percevoir de petites astuces qui rendaient le travail plus facile et plus rapide, au delà des modalités de fonctionnement présentées dans les manuels d'utilisation. Nous sommes donc là dans le cas d'une interaction concrète entre deux communautés de pratiques, comme ont pu en décrire Orr (1990) ou Brown et Duguid (1991). Grâce à cette proximité, le personnel de Belin a pu accéder à tout un pan de fonctionnement qui n'avait pas été pris en compte par les chantiers. Les jugements initiaux ont donc été corrigés par l'observation. Cette démarche a bien sûr été quelque peu erratique.

Comme l'a précisé un de nos interlocuteurs :

"on s'est rapidement aperçu que c'était bien, que cela fonctionnait de façon très pratique sans trop comprendre comment et pourquoi au début On a donc demandé à la personne chargée de la planification de l'usine de Calais de nous expliquer son travail quotidien de nous montrer comment elle travaillait, ce que le chantier avait insuffisamment fait. Et nous avons pu découvrir beaucoup de choses qui se sont progressivement organisées."

Un autre interlocuteur précise :

"Nous avons vu travailler le système de planification de L'Alsacienne : il permet d'avoir une vision rapide des moyens de production" (...) "Et chez Belin, l'attitude envers DLS a changé dès l'arrivée sur le site de la personne qui le faisait fonctionner". (...) "Avec Data 3, il fallait trois jours pour construire un plan de charge tandis qu'avec DLS, on s'est aperçu que cela pouvait se faire en une demi-journée. On s'est rendu compte de ses performances au quotidien et on avait beaucoup de pression avec les promotions à ce moment. Avec Data 3, il nous fallait beaucoup de temps pour savoir si on pouvait produire à temps ; avec DLS tout semblait plus facile, on pouvait donner une réponse en une journée."

Le fonctionnement comparé des deux logiciels a donc permis de souligner certaines imperfections de Data 3 et de repérer les avantages que pouvait procurer DLS. Le chantier avait, par exemple, souligné que Data 3 fonctionnait en capacité infinie, c'est-à-dire qu'il ne prenait pas en compte la capacité effective des usines. Le passage à la capacité finie était certes possible mais difficile à réaliser en raison de la complexité du logiciel. C'est pourquoi, en regard, le fonctionnement de DLS est apparu d'une désarmante simplicité.

De plus, il est apparu rapidement que DLS s'accordait mieux avec les nouvelles orientations de la société que ce soit en matière de réactivité aux demandes de promotion exprimées par le service commercial qu'en matière de contrôle des coûts. Il permettait une meilleure anticipation de la production que ne le faisait Data 3, ce qui était impératif avec le nombre croissant de promotions et la reprise de la consommation. DLS permettait aussi de calculer précisément les besoins en effectifs période par période et de comparer ces données avec les effectifs disponibles, ce qui semblait plus difficile à mettre en œuvre sur Data 3.

Par ailleurs, les analyses du chantier avaient émis des doutes sur la capacité de DLS à prendre en compte des lots hétérogènes, nombreux chez Belin en raison de la largeur de la gamme. Or, les employés de Belin, ont pu, en observant la personne de Calais ou en lui proposant de "petits exercices" de simulation, juger de la capacité de traitement de DLS. Ces petits tests, réalisés de manière informelle, presque compris comme des jeux, ont permis de mieux percevoir l'avantage de l'outil de L'Alsacienne.

Ainsi, alors que les chantiers, en dramatisant les oppositions avaient pu crispé certaines attitudes, la mise en contact avec le logiciel dans un contexte quotidien a permis des attitudes nouvelles. Il faut aussi souligner l'importance de l'approche concrète, presque "sensorielle" de l'objet. DLS avait été jusque là surtout analysé de façon théorique sur la base de documents écrits, de démonstrations ou éventuellement de tests très rapides. Les démonstrations étaient demeurées très encadrées, très organisées. Le contact avec le logiciel restait indirect, peu approfondi. Or avec le rapprochement des équipes, on a pu observer, regarder fonctionner au quotidien le logiciel. C'était un contact peu planifié, émergent en quelque sorte. Comme le précisait l'un de nos interlocuteurs "*On observait, on regardait comme cela, en passant, on posait une question*". Petit à petit, ces observations se sont cristallisées et organisées pour donner une vision plus complète du fonctionnement du logiciel, de ses avantages comparatifs... A cette phase d'observation intriguée, a succédé une période de questions plus précises, de demandes de tests. Il s'agissait de confirmer les impressions initiales, de tester certains aspects du logiciel en fonction des intérêts de chacun. C'est ensuite qu'un travail plus systématique a porté sur le logiciel. L'expérimentation a alors succédé à la simple expérience et, après avoir reçu l'autorisation et les moyens de la part de la direction, un maquetage a été entrepris.

Nous pouvons donc parler ici d'un apprentissage par observation et par intériorisation des observations et le rapprocher des études réalisées par Bandura (1977) sur les phénomènes d'apprentissage vicariant ou par imitation au sein de groupes sociaux.

2.2.2) Un apprentissage par expérimentation : le maquetage

Ayant pris en compte les diverses informations faisant état des qualités de DLS, le comité de pilotage des systèmes d'information dédié à l'activité industrielle, décida de mettre en place un maquetage et de tester systématiquement l'outil. Le fonctionnement de DLS serait testé sur certains produits spécifiques de Belin, l'objectif étant de décider si DLS pouvait effectivement s'adapter à la complexité de l'environnement d'Evry, et cela sans nécessiter trop de modifications importantes

Ce maquetage a été réalisé à l'aide d'un prestataire extérieur qui a du d'abord prendre connaissance du fonctionnement et des spécificités de Belin afin de proposer une maquette appropriée. Puis, DLS a été testé en grandeur réelle sur deux lignes qui fabriquaient des produits "sophistiqués", avec des technologies complexes et des lots hétérogènes, celle des Crackers et celle des Chipsters et avec de nombreuses références. Par exemple, la marque

Chipsters possédait une dizaine de références, chacune d'elle exigeant de gros volumes. Pour Crackers, la complexité venait aussi de ce qu'une quantité de la production était assignée aux assortiments. L'objet du maquetage était donc de déterminer si DLS pouvait gérer la planification d'un grand nombre de références. A la suite de ce maquetage, la décision a été prise de généraliser DLS sur le site d'Evry, et cela, avec l'accord et même la demande des personnes issues de Belin qui s'étaient prononcé, au temps des chantiers, pour Data 3.

Cependant, l'objectif d'une mise en place de DLS dans les premiers mois de 1994 s'est rapidement révélé irréaliste. Et cela pour plusieurs raisons :

D'abord, la mise en place de DLS s'est heurtée à des problèmes organisationnels. En effet, la collaboration entre la planification centrale des usines et l'usine d'Evry elle-même était trop restreinte, voire conflictuelle. L'usine se jugeait insuffisamment impliquée dans l'installation. Cela pourrait paraître étonnant puisque l'avantage de DLS était justement de s'assurer de la cohérence entre le planning hebdomadaire et le plan de charge. Ces conflits étaient sans doute dus au sentiment des responsables des usines de perdre le contrôle de la production, désormais centralisée au Siège, dans un service de la planification centrale.

Ensuite, la mise en place de DLS a été problématique parce que les besoins et les objectifs sur le site d'Evry n'avaient pas été définis précisément. Certes, il s'agissait de remplacer Data 3 par DLS mais cela exigeait d'avoir une approche plus globale, moins technique et de repenser le fonctionnement général de la planification des usines. Or les objectifs du maquetage n'avaient pas été déterminés avec suffisamment de précision. On pensait qu'il suffisait juste d'importer DLS et de l'adapter aux spécificités d'Evry par quelques manipulations informatiques simples. Mais au delà de ces ajustements informatiques et de la difficulté à réaliser des simulations, il s'est avéré impératif de construire un cahier des charges précis, ce qui n'avait pas été fait jusque-là. Qu'attendait-on précisément de l'installation de DLS à Evry ? Et quelles transformations devait-on apporter à l'outil mis en place à Calais ? Telles étaient les questions auxquelles il a fallu se contraindre d'apporter des réponses.

La première et erratique mise en place de DLS à Evry a donc contraint le service de Belin à mieux formuler ses objectifs : qu'est-ce qui était recherché dans l'outil, quelles étaient les attentes précises des utilisateurs et de la direction industrielle ? Il est apparu au cours de ce travail, que le service de la planification recherchait certes un outil facile d'utilisation mais qu'au delà, les objectifs n'étaient pas très précis et ne prenaient pas suffisamment compte ni

la stratégie globale de l'entreprise ni les modifications dans la planification des usines qu'allait entraîner la fusion. L'évaluation des besoins avait été trop sommaire et les liens avec les autres fonctions de l'entreprise insuffisamment pris en compte.

Le travail avec le prestataire extérieur a donc permis de ré-enclencher un processus de réflexion qui avait été insuffisant lors de la phase des chantiers ou qui s'était bloqué sur l'opposition des outils. Ce travail n'a d'ailleurs pas été facile.

Il a fallu repenser le système technique. Les circuits des produits ont été ré-évalués, ligne par ligne et les modes de calculs (lots directs ou indirects, même produits sur plusieurs lignes...) ont été redéfinis. Il a fallu aussi recréer une codification spécifique pour les produits. Les ingénieurs de la société DLS ont donc été très sollicités dans l'établissement du cahier des charges, la construction du paramétrage ou l'adaptation aux lignes et aux produits de Belin. Ils ont en outre dû préparer un module de formation très précis

Enfin, il a fallu aussi créer un système spécifique pour gérer la fonction Négoces ou les relations avec les co-packers. Cette exigence est venue perturber quelque peu la mise en place déjà difficile de DLS. Les co-packers avaient pour tâche de venir prendre les produits sur le site d'Evry pour les assembler en lots et ensuite les retourner à Belin qui se chargeait de la livraison finale aux clients. Or, avec l'augmentation du nombre de promotions, les co-packers avaient eux aussi un rôle plus important. C'est pourquoi, le service de la planification des usines a créé une fonction spécifique chargée de la gestion des co-packers (choix, packaging, livraison des produits en usines aux copackers et récupération des lots).

Tout ce travail a reporté la mise en place définitive de DLS de quelques mois et a conduit à la mise en place de plusieurs systèmes DLS (un pour Calais, un pour Evry, un pour Château-Thierry et un autre pour les opérations de négoce), une personne étant chargée de DLS à Evry, une autre à Calais et Château-Thierry et enfin une personne chargée des co-packers et du négoce.

Cette réorganisation a permis au final d'installer un outil plus performant et mieux adapté aux contraintes de Belin. L'outil DLS importé à Evry n'était donc pas celui qui fonctionnait pour Calais, non en raison de simples modifications techniques mais dans son organisation générale.

Cependant, ce processus d'adaptation, de "personnalisation" du logiciel a provoqué des effets pervers dans la mesure où la mise en œuvre a été beaucoup plus longue que prévue. Les difficultés de mise en place de l'outil n'ont pas été attribuées à la différence entre les

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers
méthodes de travail des équipes de L'Alsacienne et de Belin mais plutôt à une gestion de projet déficiente et démotivante pour les individus. En retour, le retard de mise en place de l'outil a contribué à ralentir la fusion effective des équipes et des comportements.

Ces problèmes d'installation ont contribué à dévaloriser quelque peu DLS qui avait pourtant réussi à séduire par son fonctionnement le personnel de Belin. Mais les difficultés à re-contextualiser l'outil ont conduit certains à s'en détourner :

"ce dont nous avons besoin, ce n'est pas d'un nouvel outil mais de nouvelles procédures"

affirmaient ainsi certains à la fin d'un processus qui s'était étalé sur plusieurs mois.

De plus, l'installation du nouveau système de planification n'a pu être achevée en raison d'une nouvelle réorientation puisque l'usine d'Evry a décidé d'installer un système en juste-à-temps. Cette organisation industrielle était totalement nouvelle puisque jusqu'alors celle de Calais fonctionnait par saturation de ligne. L'idée était ensuite d'importer ce système en juste-à-temps d'Evry sur le site de Calais.

Ainsi, dans la planification des usines, le processus d'apprentissage a été stimulé par les différences entre les outils (DLS versus Data 3) ainsi que par les différences entre les sites (Calais versus Evry). Le choix d'adopter finalement DLS n'a cependant pas signifié la reconduction du système mis en place à Calais, c'est-à-dire de l'outil mais aussi des procédures et de l'organisation du service. Là encore, comme dans le cas de la gestion de la production, l'importation d'un modèle ne s'est pas faite sans une modification et un enrichissement. Ainsi, dans un premier temps, le site de référence était Calais. Mais le transfert de DLS Calais à Evry ne s'est pas fait sans distorsion. Le DLS d'Evry était même sensiblement différent de celui de Calais. Il était nécessaire de s'adapter aux spécificités des lignes et des produits d'Evry mais aussi d'améliorer certains dysfonctionnements repérés par les utilisateurs de Calais. Cela s'est fait à l'aide du prestataire de services chargé de configurer DLS. La transformation a d'ailleurs été telle que les utilisateurs du DLS de Calais ne reconnaissaient plus le DLS d'Evry et ont été obligés de suivre une formation, d'autant plus difficile qu'ils connaissaient déjà l'outil et qu'ils étaient contraints de désapprendre des comportements qui avaient été efficaces jusque-là. A la limite, la difficulté à changer de logiciel était plus grande pour les personnes en charge de DLS à Calais que pour les personnes qui ne connaissaient pas du tout l'outil. Il fallait en effet adopter un outil pratiquement identique mais changer la perspective de fonctionnement. En

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers
revanche, la nouveauté pour les utilisateurs de Data 3 était suffisante pour stimuler leur apprentissage sans le parasiter par une proximité ou une connaissance trop grande du logiciel. Le changement a donc pu être plus mal vécu chez certains employés de L'Alsacienne que chez ceux de Belin.

2.2.3) Pourquoi cette remise en cause des recommandations du chantier de fusion ?

Comme nous l'avons indiqué, c'est le temps rapide de simulation qui a été particulièrement apprécié par les observateurs du fonctionnement du système de L'Alsacienne. On pourrait s'étonner que ce fait n'ait pas été remarqué au cours des analyses effectuées dans les chantiers. Or, les chantiers avaient effectivement traité cette question. Data 3, comme DLS pouvait effectuer des simulations mais l'outil de Belin n'était pas développé au maximum de ses possibilités. Ce qui n'avait pas été assez pris en compte était le temps et la facilité à réaliser ces simulations. Data 3 était en effet installé sur l'informatique centrale de Belin, ce qui permettait un meilleur contrôle mais qui alourdissait le fonctionnement dans la mesure où l'informatique centrale était très sollicitée. De plus, la personne de l'informatique centrale qui connaissait bien Data 3 et pouvait optimiser son fonctionnement avait quitté le service si bien que l'outil n'était pas utilisé au mieux.

De plus, Data 3 a été desservi par une mise en œuvre incomplète voire déficiente puisque son fonctionnement ne donnait pas une pleine satisfaction aux utilisateurs. En effet la liaison informatique entre la planification centrale et Data 3 posait des problèmes récurrents et jamais résolus malgré les travaux de l'informatique centrale. L'informatique de Belin semblait donc incapable d'apporter une solution permettant un travail fiable sur Data 3. Paradoxalement, ce sont d'ailleurs les ingénieurs informaticiens de L'Alsacienne qui ont réussi à établir rapidement cette interface. Ce petit incident a contribué à crédibiliser les compétences de L'Alsacienne et indirectement les qualités des outils et de l'organisation de la planification des usines. En effet, la liaison entre la planification centrale et DLS a été rapidement mise en place et n'a pas connu de problèmes.

Outre ces circonstances internes défavorables au système de planification de Belin, le nombre plus important de promotions à la suite de la fusion ainsi qu'une reprise du marché et de la consommation²⁸ (plus difficile à prévoir que l'augmentation du nombre de

²⁸ La reprise de la consommation, totalement inattendue, s'est révélée d'une grande ampleur sur certains produits comme les Crackers, par exemple, avec des hausses de 30 % en volume. Tout cela n'a évidemment pas facilité le travail !

promotions) ont entraîné dans les mois qui ont suivi le commencement de la nouvelle entité, un taux de rupture assez important si bien que les systèmes de production et de planification de Belin ont été remis en cause au nom d'impératifs de réactivité et de souplesse. La planification centrale de Belin a en effet éprouvé beaucoup de difficultés à gérer la hausse du nombre des promotions ainsi que leur diversité. Il y avait trop de produits à gérer pour les industriels et il fallait prendre en compte des prévisions de production sur quatre usines et non plus deux comme auparavant. Il fallait aussi faire des lots avec des produits fabriqués dans des usines différentes, les délais de livraison des promotions étaient raccourcis. Quant aux commerciaux, ils négociaient des promotions nationales hors-cycle, avec des délais trop courts pour les usines. Le passage d'un taux de promotion de 10 % en volume à 30 % impliquait de réorganiser la coordination entre les services commerciaux et industriels et exigeait des outils adaptés. La planification centrale avait donc besoin de faire des simulations en permanence. Les promotions généraient en effet beaucoup de complexité et représentaient un temps de travail important. Des commandes de promotions qui n'avaient jamais été réalisées auparavant en usine n'avaient pas été codées et demeuraient inconnues pour les usines. Des engagements étaient donc pris auprès des clients mais ni les usines ni les copackers n'étaient prêts pour les fabriquer. Les fluctuations obligeaient à faire appel à des intérimaires ou à externaliser la production dans d'autres usines du Groupe. Ces problèmes avaient certes été envisagés mais ils avaient été cependant sous-estimés. Tout cela a mis en avant les qualités de DLS par rapport à celles de Data 3.

La fusion des services de planification a donc permis de dégager des logiques d'organisation industrielle mais aussi commerciale très différentes. Elle a contraint à améliorer les interfaces entre le service commercial et les usines. Elle a aussi surtout contribué à changer les habitudes et les comportements des industriels en favorisant une logique plus tournée vers le client. Cette réorientation s'est d'ailleurs finalement traduite par l'adoption d'un système de production en juste-à-temps.

2.2.4) D'un changement d'outil à un changement d'état d'esprit

La hausse des promotions au sein de la nouvelle entité a, quant à elle, mis en évidence les limitations de Data 3 sur ce sujet mais a aussi causé de profonds bouleversements dans les attitudes et les mentalités. Le passage d'un taux de promotion de 10 % en volume à plus de 30 % impliquait d'abord de réorganiser le travail du service puisque les promotions

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers
apportaient de la complexité : elles représentaient 80 % du temps de gestion. Il fallait donc changer la logique industrielle, les manières de travailler ainsi que les mentalités.

Ces changements ont d'abord été vécus comme un désordre et comme un non-respect des procédures par le service commercial. Les tensions ont donc été fortes, non que le service industriel ne puisse se ranger à une nouvelle logique mais tout simplement parce qu'il n'avait pas les outils adaptés et parce que les procédures en place ne pouvaient composer avec un taux de promotions aussi élevé.

La fusion des services et la question des outils de planification des usines ont donc bien mis en évidence les deux orientations très différentes de chacune des deux sociétés.

2.2.5) un nouveau projet : le juste-à-temps

Quelques mois après la fusion, la direction de Belin a jugé qu'il était bon, au delà des ajustements et des améliorations, de modifier la logique même de DLS et de mettre en place un système en juste à temps. Il ne s'agissait plus seulement de s'adapter aux contraintes du site d'Evry mais aussi de modifier tout le raisonnement industriel. Le DLS importé de Calais fonctionnait en effet par saturation de lignes et jouait donc sur le principe des économies d'échelles. Mais dans cette logique de coût et de volume, le niveau de stocks n'était pas pris en compte. Au contraire, dans le système en juste à temps, la production s'ajustait au grès des besoins, ce qui apparaissait crucial pour s'adapter aux fluctuations de consommation et aux périodes de forte activité promotionnelle. Ce système en juste à temps pouvait s'intégrer parfaitement dans DLS puisque ce logiciel était très souple et permettait des simulations très rapides. On pouvait modifier rapidement les paramètres, modifier les configurations des lignes de production ou les modes de gestion des lignes.

Cependant, la mise en place du juste à temps s'est avérée difficile car elle impliquait, au delà d'outils nouveaux, un "*nouvel état d'esprit*" comme l'a précisé un de nos interlocuteurs. Il fallait mettre en place de nouveaux systèmes de calcul, de nouveaux principes de fonctionnement, intégrer une nouvelle logique dans laquelle "*ce n'était plus l'usine qui décidait les quantités à fabriquer mais les clients*". Cette nouvelle logique s'accordait bien avec la nouvelle orientation commerciale de la société mais a exigé une formation importante. Celle-ci expliquait les principes de fonctionnement de l'outil, les spécificités des données utilisées et précisait le paramétrage des données ainsi que le calcul d'un plan de charges sur des exemples précis. La formation a été relayée par plus de quinze

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers

jours d'entraînement en interne. Et encore, un fonctionnement normal du logiciel exigeait plus de trois mois d'utilisation de DLS, à condition de s'investir lourdement. Lorsque nous avons définitivement quitté le site, le système DLS en juste à temps d'Evry n'était pas encore opérationnel. Quant à l'importation du système sur le site de Calais, elle se révélait encore plus complexe dans la mesure où tout là bas avait été organisé pour minimiser les coûts industriels et travailler sur de grandes séries.

Les difficultés à passer à une organisation en juste-à-temps pourraient étonner : le principe était bien connu, déjà popularisé par de nombreux ouvrages, utilisé et diffusé par de nombreux cabinets de consultants et mis en œuvre par de nombreuses entreprises. L'organisation en juste à temps appartenait en quelque sorte à la catégorie de la connaissance explicite et la mise en application de cette connaissance ne devait *a priori* pas poser de problème. Cependant, le passage à la pratique s'est révélé difficile, plus compliqué que prévu et en proie à de nombreux dysfonctionnements. On peut donc dire que le passage de la connaissance déclarative à la connaissance procédurale et au *know how* s'est révélé difficile. Ou pour reprendre les termes de Nonaka (1994), la conversion de l'explicite en tacite, c'est-à-dire l'internalisation a posé problème. Cela en raison des difficultés organisationnelles et du nombre de paramètres à modifier mais surtout, nous semble t'il, en raison d'obstacles plus difficiles à surmonter, parmi lesquels on retiendra surtout les habitudes anciennes et les résistances mentales à un système industriel entièrement nouveau pour l'entreprise. Il fallait non pas seulement changer d'outil mais aussi changer d'état d'esprit et repenser toute la logique du système de production, ce qui n'était pas si facile, surtout avec la pression opérationnelle, le démarrage de la nouvelle entité et un taux de promotion très élevé.

3) Un apprentissage discret et informel : la socialisation

Nous entendons aborder maintenant une forme d'apprentissage plus discrète et au processus moins visible, moins clairement défini par les objets d'apprentissage, moins organisé et moins volontariste mais pourtant essentiel : nous voulons parler de la socialisation, de la rencontre sur le terrain des équipes et de leur travail commun. Il s'agira d'étudier ici un apprentissage "normal", quotidien, peu spectaculaire mais qui a cependant pu modifier le profil de la nouvelle entité en influant sur les comportements et les méthodes de travail.

Les travaux sur les processus de socialisation dans l'entreprise sont très nombreux et il n'est pas dans notre intention de les recenser dans leur intégralité, et ce d'autant plus qu'ils s'appuient sur un corpus sociologique et anthropologique assez éloigné des préoccupations de la gestion. Nous souhaitons plutôt aborder la socialisation dans la perspective de l'apprentissage et examiner comment certaines attitudes ainsi que certaines représentations ont été transformées grâce à la fusion. Cette étude ne sera pas systématique et ne prendra pas en revue tous les services. Nous préférons nous concentrer sur quelques exemples que nous estimons significatifs. Nous nous intéresserons donc plus particulièrement aux processus de socialisation que nous avons observés dans les services marketing et commerciaux ainsi qu'au sein de la R&D. Mais auparavant précisons ce que nous entendons par socialisation.

3.1) La socialisation : une approche théorique

Nous reprenons ici les définitions de Ashforth et Saks (1996) qui s'appuient sur les travaux de Louis (1980), de Van Maanen (1975) et Van Maanen et Schein (1979). La socialisation dans l'entreprise²⁹ est définie par ces auteurs comme un processus par lequel les individus et l'organisation au sein de laquelle ils travaillent apprennent l'un de l'autre et s'influencent mutuellement. Il s'agit donc d'étudier les actions entreprises par les individus pour apprendre de nouvelles tâches et un nouvel environnement ainsi que les actions mises en œuvre par l'organisation pour enseigner ce qu'elle estime important pour le nouvel arrivant (Van Maanen et Schein, 1979). Dans ce cadre, la socialisation est comprise comme le processus d'apprentissage par les individus des croyances, des valeurs, des comportements, des savoir-faire et de tout ce qui est nécessaire pour remplir une fonction dans l'organisation. La socialisation est donc appréhendée comme un processus d'adaptation multiple à un nouveau milieu. En ce sens la socialisation constitue pour le nouvel entrant une découverte, si ce n'est un choc ou un traumatisme. Elle est source au moins de ce que Louis (1980) nomme des "surprises". Dans un environnement nouveau, l'individu (ou le groupe d'individus) va s'efforcer d'organiser les informations et d'attribuer un sens à des situations organisationnelles inconnues. Il va développer des schèmes d'interprétation qui vont lui permettre de mieux comprendre et préciser son rôle

²⁹ Ces auteurs évoquent aussi une socialisation préalable, qui a lieu au sein de la famille et des institutions d'enseignement. Ces formes de socialisation antérieures conditionnent évidemment la socialisation au sein de l'entreprise et l'ensemble des rapports sociaux.

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers
dans l'organisation et de mieux s'adapter à ses différents collègues et partenaires (Jablin, 1982).

Mais le processus n'est pas à sens unique aussi puisque la socialisation porte aussi sur la façon dont l'individu entrant dans une organisation et découvrant un rôle ou une fonction nouvelle s'approprie des attitudes et des comportements, comment il individualise son rôle et en fin de compte comment lui aussi transforme ou fait évoluer son milieu. Le nouvel entrant ne doit donc pas être considéré comme un réceptacle vide et passif attendant d'être formé et informé par son nouvel environnement et les collègues de travail déjà en place, *a fortiori* si les nouveaux entrants sont plusieurs et issus d'une autre organisation. Weick et Roberts (1993) s'appuyant sur les travaux de Louis (1980) et Van Maanen (1975) insistent d'ailleurs sur ce point. La socialisation ne se fait pas à sens unique et les nouveaux entrants contribuent à resocialiser les "*insiders*", les équipes en place. Ils donnent l'occasion à la communauté en place de reconstruire ou de ré-agencer ses savoirs et ses savoir-faire en introduisant de la variété et du mouvement.

La socialisation est en général appréhendée au travers de plusieurs catégories : le caractère formel ou informel du processus et sa forme collective ou individuelle. La socialisation sera formelle lorsqu'elle passera par une période de formation consistante qui consistera à mettre le ou les nouveaux entrants à l'écart du milieu réel pendant le temps de la formation. Ensuite l'immersion dans le milieu réel sera plus ou moins organisée, que ce soit par la découverte progressive des rôles et des missions ou par le travail en binôme. L'ajustement pourra aussi être laissé à lui-même. La socialisation sera collective lorsque tous les nouveaux entrants resteront ensemble. Asforth et Sacks (1996) distinguent aussi une socialisation passive qui revient à une normalisation de l'individu dans le collectif qu'il rejoint et une autre, plus active, dans laquelle l'organisation s'appuie sur les connaissances du nouvel entrant et exploite ses facultés d'innovation. Le processus de socialisation est alors compris par l'organisation comme une occasion de se transformer grâce à l'arrivée de nouveaux entrants.

3.2) Les sources de socialisation

On identifie généralement trois sources de socialisation :

3.2.1) les documents et les procédures émanant de l'institution

Ce sont des messages généraux concernant l'organisation, son histoire ses procédures, les grandes lignes de sa stratégie, les missions de l'entreprise, sa culture. Ces messages sont souvent réunis dans des brochures, des "mémos", des livrets d'accueil mais ils peuvent aussi être diffusés oralement à l'occasion d'entretiens avec des membres du service de gestion des ressources humaines. L'effet de ces médias de socialisation est souvent considéré comme relativement faible.

La formation à un poste ou une fonction est comprise dans cette source de socialisation. L'organisation s'assure de l'efficacité future de la nouvelle recrue en dispensant elle-même la formation.

3.2.2) Le supérieur hiérarchique.

Celui-ci constitue un agent de socialisation déterminant dans la mesure où il contrôle le flux d'informations et constitue pour le nouvel entrant un modèle par son travail et son comportement. Ce dernier est par ailleurs dépendant de son supérieur pour sa carrière et sa bonne insertion dans son travail. Le supérieur ne dispose certes pas souvent d'un temps suffisant (ou du savoir-faire nécessaire) pour socialiser le nouvel entrant mais la socialisation et l'apprentissage peuvent survenir par observation du comportement du supérieur. Le nouvel entrant peut aussi rechercher et réclamer de façon explicite l'information. Il demande un "feed-back" des explications ou une évaluation de son travail.

3.2.3) Les collègues de travail.

Ceux-ci constituent l'environnement immédiat et quotidien du nouvel entrant. Ils apportent à ce dernier une aide psychologique lors de son arrivée en réduisant son stress. Ils facilitent la réalisation des tâches et des nouvelles fonctions et exposent le comportement indiqué pour chaque circonstance. Le travail en binôme, alliant un nouvel entrant et une personne expérimentée, rentre dans ce cadre. Par ailleurs, les collègues de travail, diffusent les valeurs du groupe et ils aident le nouvel entrant, plus ou moins directement, à interpréter, à décoder les différents événements organisationnels, petits et grands, et à mieux percevoir les réseaux informels. Comme le fait remarquer Louis (1980) c'est sans doute par l'intermédiaire des collègues de travail et des pairs que le climat organisationnel, les valeurs, les normes sont le mieux véhiculés. Pour Ostroff et Kozlowski (1992), les nouveaux entrants comptent d'abord sur les interactions avec leurs collègues ou leurs

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers
supérieurs pour appréhender les tâches, les rôles et les valeurs de l'organisation. Et pour Lave (1991), la participation à une communauté de pratiques construit un processus de socialisation qui informe l'identité, c'est-à-dire le comportement, les attitudes et les représentations, des nouveaux arrivants.

Dans notre étude, nous porterons donc une attention plus précise à cette source de socialisation et aux processus qui lui sont afférents.

Notons qu'il existe aussi d'autres sources de socialisation, plus lointaines, comme les organisations professionnelles, les syndicats, les clients...

3.3) Les objets de socialisation

Les objets de socialisation sont bien sûr nombreux. Ils peuvent concerner les tâches, les fonctions, les performances demandées mais aussi les manières de se comporter pour établir des relations satisfaisantes avec les collègues, les interlocuteurs indispensables, la répartition officielle et officieuse du pouvoir, le langage, les expressions techniques, les buts, les valeurs, les coutumes, les rites et l'histoire de l'entreprise. Il est difficile de savoir sur quels objets le nouvel arrivant porte son intérêt. Pour Asforth et Black (1996), les nouveaux arrivants s'attachent prioritairement à la construction de relations efficaces permettant ensuite de mieux accomplir les tâches désignées puis de connaître le fonctionnement de l'organisation tandis que pour Ostroff et Kozlowski (1992), c'est la connaissance du métier et des missions qui sont prioritaires pour le nouvel arrivant. Mais dans les deux cas, l'accès à ces objets passe d'abord par des relations informelles plutôt que par la hiérarchie ou des documents écrits.

3.4) Le processus de socialisation

La socialisation est décrite par tous les auteurs précités comme un processus dynamique. Nous avons déjà vu qu'elle n'était pas à sens unique et que l'interaction entre le nouvel entrant et le groupe transformait l'un et l'autre.

Dans un premier moment, le nouvel entrant conserve un regard distancié voire même critique sur certains comportements ou certaines valeurs. En même temps, il doit apprendre un nouveau rôle et se conformer à son nouvel environnement. D'où une phase d'identification progressive, au groupe, de recherche de conformité et même de sur-conformisme social. Le nouvel entrant endosse son nouveau rôle et défend les valeurs du groupe avec plus d'âpreté que les membres plus anciens. Il doit faire ses preuves, être

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers exemplaire. Se construit progressivement un attachement affectif, comportemental et cognitif au nouveau groupe ou à l'organisation. Une fois l'intégration réalisée, celui qui a été le nouvel entrant peut éprouver moins de dépendance vis-à-vis de ses collègues. La possibilité de conflits, de lutte de pouvoirs ou de comportements opportunistes apparaît alors.

Nous aborderons rapidement ces différents aspects. Nous essaierons aussi de montrer que la cohésion entre deux groupes issus d'organisations différentes a pu se réaliser à l'occasion d'une lutte contre un autre service (évoquons ici l'antagonisme chez L'Alsacienne entre le service commercial et le marketing) ou même en réaction à l'autoritarisme d'un supérieur (évoquons par exemple, mais nous le développerons plus par la suite, la cohésion des forces de ventes de Belin et de L'Alsacienne, qui ont fait passer au second plan leurs différences et leurs antagonismes face à la "raideur" du directeur commercial).

Nous proposons ici une synthèse sur les sources de socialisation et leurs modalités telles qu'elles ont été identifiées dans les travaux de Louis (1980) et Van Maanen et Schein (1979)

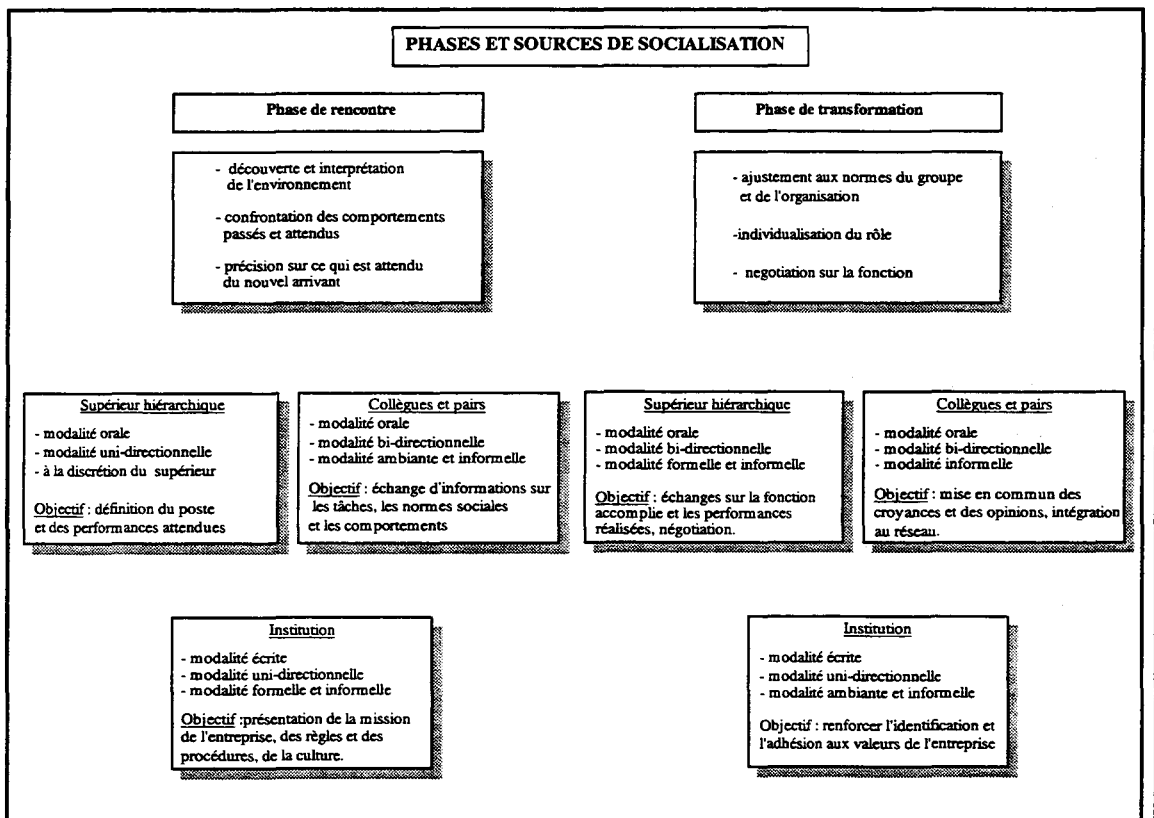


Figure 41 : Sources et modes de socialisation

Nous porterons une attention plus grande aux phénomènes de socialisation par les collègues et les pairs dans la mesure où la relation est bi-directionnelle et de nature informelle. Cela nous permettra d'analyser comment les deux cultures se sont rencontrées et adaptées l'une à l'autre.

3.5) Considérations générales sur les processus de socialisation dans la fusion

3.5.1) *La socialisation dans les chantiers de fusion et la socialisation lors de la fusion des équipes*

Comme nous l'avons déjà évoqué, la socialisation n'a pas commencé avec le déménagement du Siège de L'Alsacienne et avec la fusion opérationnelle des équipes mais dès la mise en place des chantiers de fusion. Il faudra donc distinguer la socialisation telle qu'elle a lieu à l'intérieur des chantiers de celle qui s'est réalisée ensuite, directement sur le terrain, lorsque les équipes de chaque service ont été agglomérées.

Dans les chantiers, le processus de socialisation est passé par plusieurs phases. D'abord une phase d'observation, de réticence envers l'autre et même de méfiance. Les vis-à-vis dans les chantiers étaient considérés comme des falsificateurs potentiels, animés par la volonté d'imposer leurs pratiques, leurs procédures, leurs outils. Mais nous avons vu qu'avec le temps, ce modèle des chantiers de fusion comme arène de pouvoir et comme terrain de lutte organisationnelle a été progressivement remplacé ou au moins concurrencé par un modèle de plus grande collaboration entre les différents acteurs. A l'exception de quelques ateliers de fusion où les conflits se sont exacerbés au fil du temps, les relations se sont en effet adoucies. Des liens de confiance mutuelle se sont construits. Les membres ont appris à se connaître puis à s'estimer.

Cette socialisation a bien sûr facilité le rapprochement opérationnel des équipes. En revanche, les processus de socialisation entre personnes n'ayant pas appartenu aux chantiers a été plus problématique avec là encore une méfiance initiale de part et d'autre. Il faut souligner que cette méfiance, voire cette hostilité étaient d'autant plus importantes que les équipes ne s'étaient pas encore rencontrées. Les rumeurs allaient bon train, colportant les craintes des uns ou la soi-disante supériorité des autres.

3.5.2) *le déménagement et l'intégration du personnel de L'Alsacienne*

Le déménagement a eu lieu au début du mois d'octobre, avec la migration de plus de 80 personnes du Siège de L'Alsacienne vers celui de Belin. Ce déménagement était attendu comme une épreuve de vérité et suscitait de l'anxiété de part et d'autre.

La question d'un déménagement immédiat n'allait pas de soi. En effet, si certains services avaient besoin d'être rapprochés opérationnellement au plus vite comme c'était le cas des services commerciaux et informatiques, d'autres auraient pu continuer à fonctionner sur des sites différents, à condition d'assurer une bonne communication entre eux. Dans certains services travaillant sur le long terme, un rapprochement opérationnel apparaissait moins pressant. Ainsi le marketing travaillait à établir le portefeuille de la nouvelle entité et les plans stratégiques des marques. De plus, certains services étaient destinés à travailler pour L'Alsacienne jusqu'au lancement effectif de la nouvelle entité, durant le mois de décembre. Il s'agissait par exemple de l'administration commerciale ou de la comptabilité. Cependant les deux directeurs généraux ont exclu un déménagement en deux temps. Il était important de "*ne pas dissocier la collectivité*" et de ne pas diluer l'impact du rapprochement organisationnel en le divisant en plusieurs vagues. Pour souder la nouvelle entité autour de ses projets, il était important, selon les deux directeurs généraux, de rapprocher physiquement les équipes, de les faire travailler ensemble, même si les tâches n'allaient pas être toujours convergentes.

Au lieu de cristalliser toutes les craintes et les rumeurs des mois le précédant, le déménagement a d'ailleurs plutôt joué un rôle libérateur en réduisant les angoisses et le sentiment éventuel d'agression. Les perceptions négatives, les éventuelles défiances ont été levées à l'occasion du déménagement qui a donc constitué une rupture positive, un retour au réel grâce auquel les angoisses, les fantasmes et les impressions négatives ont pu être corrigées. Le rapprochement des équipes a donc permis de démythifier nombre des craintes premières.

Bien sûr, les problèmes matériels, apparemment anodins comme la répartition des armoires, la définition des plans de bureau se sont avérés importants. Tous ces détails directement tangibles étaient hautement symboliques mais la direction générale et la direction des ressources humaines se sont efforcés de signifier le caractère égalitaire de la fusion en répartissant avec équité les ressources matérielles et spatiales. Nous n'excluons pas que certaines susceptibilités aient pu être froissées mais la rencontre et la répartition se sont plutôt bien passées au dire de nos interlocuteurs. Tout un arsenal de mesures de socialisation a été déployé pour faciliter l'intégration des nouveaux arrivants : visite de locaux guidées par des membres de Belin, présentations des différents services,

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers

distributions de livrets d'accueils et de "trombinoscopes"³⁰... Le directeur général s'est aussi efforcé d'inviter à des petits déjeuners des petits groupes de personnes venues de L'Alsacienne. Ses objectifs étaient de faire connaissance avec toutes ces personnes, de leur exposer à nouveau les raisons de la fusion, de les rassurer et aussi de leur présenter les missions et les lignes stratégiques de la nouvelle entité. Ces mesures ont été dans l'ensemble bien accueillies par les membres de L'Alsacienne, moins par ceux de Belin qui s'estimaient délaissés. On en faisait trop pour les nouveaux venus tandis qu'eux demeuraient hors de ces mesures "préférentielles". Comme l'a précisé l'un de nos interlocuteurs de Belin : *"nous aussi, nous sommes déstabilisés et avons besoin d'être rassurés, pas seulement sur les emplois futurs et d'éventuelles restructurations mais aussi sur l'avenir de l'entreprise et les nouveaux fonctionnements"*. Sans doute, ni les discours généraux sur la fusion ni les changements à l'intérieur des services ne suffisaient-ils pas. Peut-être est-ce une raison du lapsus organisationnel dont nous parlons en note... façon de se venger d'une direction qu'on estime trop lointaine... au point de la faire disparaître !

Par ailleurs, ont été constitués des binômes réunissant une personne de Belin et une autre de L'Alsacienne, appartenant à des services différents afin de ne pas s'enfermer dans une logique de service. La personne issue de Belin avait pour mission de guider le nouvel arrivant, de lui donner les informations nécessaires (comportements, horaires, congés...) de l'aider à s'intégrer, en bref de "l'acculturer". Cette mesure a été très bien acceptée par les employés de L'Alsacienne qui ont vu dans les binômes le moyen de comprendre plus rapidement le fonctionnement de l'organisation et de mieux percevoir les réseaux informels. Signalons que ces binômes n'ont pas fonctionné dans un seul sens. En effet, n'oublions pas que le processus d'intégration était double et que certains services ou certaines fonction prenaient à la suite de la fusion et du travail des chantiers une coloration nettement Alsacienne, moins en raison du nombre de personnes "importées" que des outils ou des procédures retenues ou de la prise en charge de certains services par des responsables de L'Alsacienne. Citons par exemple, la comptabilité et le contrôle de gestion mais surtout le service commercial, véritablement colonisé par des méthodes et des

³⁰ Le trombinoscope de la nouvelle entité a cependant été plus long à réaliser. D'abord parce que l'effectif n'était pas totalement stabilisé, ensuite parce qu'il a été difficile de réunir toutes les photos. Un photographe a ainsi été mis à disposition pendant plusieurs jours, ce qui a inévitablement donné l'occasion à certains, peu nombreux il est vrai, de parler de "fichage" ou de "flicage". Signalons aussi un bel incident qui a retardé la sortie du trombinoscope, incident que l'on pourrait qualifier de "lapsus organisationnel". En effet, dans le trombinoscope qui allait être diffusé manquait la photo du... Directeur Général de la nouvelle entité ! Ce

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers
mais surtout le service commercial, véritablement colonisé par des méthodes et des hommes de L'Alsacienne. Le vecteur d'acculturation était alors incarné par les membres de L'Alsacienne.

La socialisation a donc été organisée au niveau de l'organisation dans son ensemble. Mais chaque service s'est aussi efforcé de la faciliter en créant des événements propres à rapprocher les équipes, à leur faire partager leurs expériences et à les faire travailler de concert. Nous aborderons cela en présentant les processus de socialisation à l'œuvre au sein du marketing, de la force de vente et du service de Recherche et Développement.

3.5.3) certains agents facteurs privilégiés de socialisation

Dans la rencontre des équipes et surtout dans la mise en place des recommandations et le travail en commun, il est apparu que certaines personnes ont facilité l'intégration mutuelle des équipes. Elles ont joué en quelque sorte le rôle d'interface, permettant aux méfiances de s'exprimer, aux messages d'être diffusés, atténuant les conflits, réduisant les malentendus. Ces personnes, dont on citera par exemple, un chef de produit en marketing, un responsable de la Planification des Usines ou du Développement des ventes travaillaient chez Belin et disposaient sans doute de qualités relationnelles qui les inclinaient à arranger d'éventuelles divergences. Mais par delà ces qualités, ces personnes avaient aussi en commun d'avoir travaillé dans d'autres filiales du Groupe et il semble que l'expérience professionnelle acquise dans ces organisations tiers ait renforcé leur rôle intégrateur. Ces personnes tout en manifestant une "loyauté" envers Belin, ont montré que l'appartenance au Groupe BSN constituait aussi quelque chose d'important. Elles ont fait preuve en quelque sorte d'une citoyenneté de Groupe qui l'a emporté sur des positions partisans défendant les intérêts de Belin ou de tel ou tel service. Leur position, dans le processus de fusion était donc "relative", n'était pas déterminée par leur appartenance à Belin ou L'Alsacienne. L'importance de ces personnes s'est révélée lors de conflits, d'oppositions, lorsque la mise en place des recommandations rencontrait des difficultés ou lorsque persistaient des antagonismes sur les pratiques à mettre en œuvre. Cela a particulièrement été le cas au sein de la planification des usines où elles ont pu jouer un rôle de diplomate en dépassant les oppositions et en conciliant les positions. Cela a aussi été sensible au sein du service commercial où un responsable de L'Alsacienne a contribué à "arrondir les angles" entre le directeur commercial et le reste de la force de vente.

Ces personnes ont donc, selon nous, facilité le processus de socialisation. Elles ont joué en quelque sorte un rôle d'interface et de passeur. Bien qu'appartenant à l'une ou l'autre organisation, ces personnes peuvent en quelque sorte être considérées comme des marginaux sécants dans la mesure où elles ont pu, grâce à leur expérience antérieure et aussi en fonction de leur évolution au sein du Groupe BSN exprimer une position tierce et faciliter par là même le processus de socialisation.

3.6) Socialisation et nature du contenu d'apprentissage.

La socialisation a jusqu'ici été abordée comme la rencontre de deux cultures, de manières de travailler et de se comporter différentes. Elle a été comprise comme une acculturation réciproque. Le contenu d'apprentissage, dans un tel processus, a donc des contours difficiles à déterminer. L'objet d'apprentissage est diffus. Il renvoie moins à des procédures formelles ou des méthodes qu'à des pratiques, des attitudes ou des mentalités.

La socialisation joue alors un rôle crucial dans le processus d'apprentissage dans la mesure où elle constitue le moyen d'appréhender les véritablement les pratiques et de ne pas en rester à la description formelle des tâches, distinction qui reprend celle effectuée par Argyris et Schön (1978) entre les "*theories in use*" et les "*espoused theories*". De leur côté, Orr (1990) ainsi que Brown et Duguid (1991) ont souligné avec force la différence entre les tâches, telles qu'elles sont décrites dans les livrets de formation ou les manuels de procédures et leur réalité concrète, sur le terrain. Pour ces auteurs, il peut y avoir non seulement différence mais aussi divergence. C'est pourquoi, il est impératif de prendre en compte ces différences, de ne pas en rester au discours et d'étudier comment les opérateurs travaillent réellement, ce qui évidemment s'avère difficile et exige de s'immerger dans le contexte. De cette distinction, il résulte que l'apprentissage sera d'abord comportemental et non cognitif. Il passe moins par le discours, la description, l'analyse que par la pratique sur le terrain, au sein d'une équipe.

Brown et Duguid (1991) ainsi que Lave et Wenger (1990) conçoivent l'apprentissage véritable comme une participation à une communauté de pratiques. Il ne réside donc plus dans la transmission d'une connaissance abstraite, individuelle, explicite et générale mais il découle du processus de socialisation au sein de l'équipe. Apprendre consiste, selon les auteurs pré-cités, à devenir un "*insider*", c'est-à-dire à s'intégrer au sein d'un réseau dont les membres sont liés par les tâches à accomplir ensemble. L'apprentissage consistera à apprendre un langage, des gestes, un comportement, une manière d'être. C'est pourquoi

nous parlons d'apprentissage comportemental en opposition à ce que Brown et Duguid (1991) désignent par "*cranial processes*", expression qui renvoie des mécanismes purement intellectuels de travail sur les représentations. Pour ces deux auteurs, "*the central issue in learning is becoming a practitioner and not learning about practice*". De la même façon, Lave (1991) pose que l'apprentissage n'est réel que s'il s'ancre dans un contexte, dans une situation concrète. C'est pourquoi, il parle de "*situated learning*". L'apprentissage ne renvoie donc pas à des processus intellectuels d'intégration ou même de partage de connaissances mais dépend de l'appartenance à une communauté de pratiques. Il réside d'abord dans les interactions entre individus au sein d'une communauté, dans un contexte organisationnel particulier et non dans des opérations cognitives d'analyse de représentations ou d'accumulation de connaissances.

L'apprentissage par la socialisation apparaît ainsi comme un processus complexe et diffus qui prend la forme d'une acculturation réciproque, bien évidemment difficile à mesurer ou même à percevoir. Pour reprendre les termes développés par Weick et Roberts (1993) ou Hutchins (1990), l'objet d'apprentissage est diffus parce qu'il n'est ni individuel, ni centralisé ni même localisé. L'objet d'apprentissage réside en effet dans la structure de la communauté de pratiques, c'est-à-dire dans les connexions entre les personnes et dans la fréquence des interactions. D'où l'importance de la densité et de l'activité du réseau. Pour Weick et Roberts (1993), le savoir, objet d'apprentissage, est distribué entre les individus et réparti avec suffisamment de redondance pour que le départ d'un individu ne mette pas le système en péril. "L'esprit" d'une communauté de pratiques est collectif, intersticiel et non pas centralisé ou individuel. C'est pourquoi Weick et Roberts (1993) pensent qu'un "*héroïsme individualiste*" consistant à se distinguer de ses collègues par une accumulation de savoirs et de savoir-faire non partagés est de peu d'utilité au sein d'une communauté de pratiques. La fiabilité ou la qualité du système ne reposent pas sur un individu clé mais résident dans le collectif et sa coordination.

3.6.1) socialisation et tacite de l'objet d'apprentissage

Cette difficulté à cerner le contenu d'apprentissage à le caractériser renvoie à son caractère tacite. C'est en ce sens qu'il est possible d'aborder la socialisation, selon Nonaka (1994), comme une conversion de connaissances, comme la transformation d'une connaissance tacite en une autre connaissance tacite. Selon cet auteur, dans la socialisation, la

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers

connaissance est transmise non pas par explicitation et éventuellement formalisation mais par des processus plus discrets, d'imprégnation, de diffusion par imitation ou par la pratique. Dans cette configuration, l'objet ou le contenu d'apprentissage résiste à une formalisation ou à une explicitation. La limite de cette formalisation ou de cette explicitation peut par exemple s'expliquer par la rationalité limitée du sujet d'apprentissage, incapable de maîtriser des paramètres trop nombreux. Proche de cette perspective, l'explicitation, la clarification de la connaissance peuvent aussi être rendues impossibles par une trop grande contextualité de la connaissance. Celle-ci est tacite parce que trop attachée à un contexte, à une situation particulière. Il est impossible d'abstraire et de généraliser la connaissance. L'appréhender consistera alors à vivre cette connaissance, à la "ressentir" en se plaçant dans des situations et des contextes identiques. Pour appréhender la connaissance tacite, il faut se retrouver dans une situation pratiquement identique de celle de l'enseignant. L'apprentissage se réalise alors par la synthèse plutôt que par l'analyse, synthèse qui consiste à agencer une foule de détails, à leur donner un sens, ce qui permet d'acquérir en quelque sorte un "sens pratique". C'est pourquoi Lave (1991) souligne que l'apprentissage, pour avoir quelque valeur, doit être ancré dans une situation concrète et ne pas se dérouler de façon abstraite, déconnecté de cas réels.

Prenons quelques exemples de cette situation où c'est la nature même du contenu d'apprentissage qui a orienté le processus d'apprentissage, qui le détermine.

3.6.2) Socialisation et contenu d'apprentissage dans le service Marketing

Au sein de ce service, l'apprentissage a revêtu des aspects formalisés. Les chefs de produit ont par exemple réalisé des présentations formelles des marques et des produits. Des documents sur les caractéristiques techniques, commerciales et marketing, sur les concurrents et les clients de chaque produit ont été distribués. Les perspectives stratégiques de chaque produit ont été précisées par le directeur du marketing. Il y a eu de même plusieurs réunions sur les grandes opérations marketing, les nouveaux produits ou sur les méthodes de lancement.

Il faut noter que les pratiques et les procédures n'étaient pas très différentes entre les deux sociétés. En effet, le groupe BSN s'était efforcé d'uniformiser les méthodes de travail marketing et de favoriser les passages fréquents entre les marques. Ainsi, changer de produit ou de marque était considéré comme normal pour une personne du service

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers marketing. Les différences dans les pratiques étaient donc faibles et la socialisation en a été facilitée.

Outre la faiblesse de l'écart organisationnel et la souplesse de la culture marketing, signalons que la jeunesse des équipes a contribué au rapprochement. Beaucoup de chefs de produits, habitués au changement, étaient sans doute moins attachés à des pratiques que dans d'autres services. Il fallait, de toute façon, ne pas rater l'intégration des équipes. Comme l'a précisé un responsable du marketing, *"dans cette fonction, l'affectif compte beaucoup, il était essentiel de créer une bonne ambiance et d'être volontariste dans le rapprochement"*. Avant même le déménagement, les équipes ont été invitées à travailler ensemble puis à l'occasion de l'installation de tout le service à Evry, les bureaux ont été systématiquement partagés. On s'est aussi efforcé de combiner les équipes, en associant sur chaque produit, un chef de produit expérimenté, de Belin ou de L'Alsacienne et un assistant encore relativement novice. La socialisation a par ailleurs été encouragée par l'organisation de déjeuners communs ou de "week-ends" d'intégration. Ainsi, un gîte rural a été l'occasion, le temps d'un week-end d'une démarche de création commune, autour d'un tableau réalisé collectivement par la plupart des membres du service, chacun apportant sa contribution picturale. Si certains ont souri devant ces procédés, d'autres ont reconnu que ces démarches avaient fait beaucoup pour réduire les distances et les méfiances, de toute façon, relativement faibles au départ, entre les équipes.

L'apprentissage a donc été facilité par des réunions et des documents formels ainsi que par ces mesures d'intégration. Il s'est bien sûr réalisé aussi dans la pratique quotidienne et la résolution de problèmes spécifiques rencontrés par les chefs de produit.

Prenons ainsi l'exemple d'un chef de produit sucré de L'Alsacienne qui a pris en charge, à l'occasion de la fusion, un produit salé. Cela était nouveau pour lui. Les modes de consommation, de comportement d'achat lui étaient inconnus. Il lui a donc fallu apprendre de façon générale le marché des produits salés. Le chef de produit a ainsi compulsé une multitude de dossiers et il a analysé les tableaux fournis par Nielsen. Il s'est avéré que les marchés étaient très différents, que les occasions de consommer, les comportements d'achats différaient aussi fortement. Ce travail d'analyse de dossiers a bien sûr été facilité par sa formation antérieure mais aussi par les nombreuses conversations avec les chefs de produits Belin habitués au salé. Les éléments émergeant dans ces conversations étaient certes très divers, difficiles à synthétiser mais, combinés, ils ont permis au chef de produit de se faire progressivement une idée sur la nature du marché et l'évolution possible du

produit. Selon notre interlocuteur, l'intérêt était d'aller au delà des connaissances générales faciles à acquérir, et ce d'autant plus que les méthodes marketing étaient semblables au sein des deux entreprises. Il fallait dépasser aussi la simple analyse de panels et accéder à des données plus singulières, diffuses et idiosyncrasiques. Cela n'était possible que dans l'interaction avec les collègues et bien sûr aussi en acquérant une expérience du produit, en "vivant" avec lui.

3.6.3) Socialisation et appréhension du contenu d'apprentissage dans le service R&D

Lors de la fusion, le service R&D de la nouvelle entité a été regroupé sur le site de Château-Thierry, là où Belin avait fait construire dans les années 70, un vaste centre de recherches biscuitières doté de moyens techniques importants. L'abandon du site d'Athis-Mons n'a pas été très bien vécu par les ingénieurs de L'Alsacienne. Une telle délocalisation impliquait en effet des déménagements ou allongeait considérablement la durée des transports. L'éloignement du site de production d'Evry a par ailleurs été critiqué, une meilleure qualité des produits passant par des relations fréquentes entre les usines et la R&D et donc par une grande proximité entre les sites de recherche et ceux de production. Les installations techniques et les moyens offerts par le centre de Château-Thierry ont cependant quelque peu contrebalancé cette opposition et ont remotivé certains ingénieurs de L'Alsacienne.

Pour les ingénieurs, confrontés à la fusion et à la prise en charge de produits nouveaux, ce n'est pas la technique qui a constitué un obstacle. Les formations des ingénieurs de Belin et de L'Alsacienne étaient proches, les diplômes identiques ou comparables. Par ailleurs, l'intégration s'est faite en douceur puisque, dans un premier temps, les ingénieurs de L'Alsacienne ont continué à travailler avec les usines de L'Alsacienne, sur des produits de cette marque. Les ingénieurs sont dans l'ensemble restés sur les techniques sur lesquelles ils travaillaient auparavant. Il y a eu cependant des changements, avec des passages de produits sucrés à des produits salés ou de crackers à des extrudés. Ces changements de technique n'ont pas posé de problème et l'apprentissage s'est effectué rapidement. Ainsi, l'ingénieur, issu de Belin, qui a pris en charge le produit Kaïla de L'Alsacienne n'a pas éprouvé de difficulté face à une technique qu'il connaissait peu. Il a travaillé sur des manuels et s'est rapproché des techniciens chargés de l'extrusion, ceux de Belin d'abord puis ceux de L'Alsacienne. L'ingénieur a pu ainsi intégrer un nombre important d'astuces

ou d'erreurs à ne pas commettre. Son apprentissage s'est fait aussi en usine, en regardant fonctionner la chaîne de production et en discutant avec les opérateurs et chef de ligne. Sa démarche a par ailleurs été facilitée par le fait que les techniciens, dépositaires d'un grand nombre de connaissances techniques n'avaient pas changé d'attributions. Comme l'a précisé cet ingénieur : *"les connaissances générales sont faciles à appréhender, on assimile vite les principes techniques. Pour ce qui est du savoir-faire pratique, l'ingénieur repose beaucoup sur la qualité de ses techniciens"*.

Le changement de technique n'a donc pas représenté un problème. En revanche, il a été beaucoup plus difficile d'appréhender le marché, de comprendre les attentes et les attitudes des consommateurs. D'autres ingénieurs ont souligné ce point, surtout ceux qui étaient passés du sucré au salé. Les modes de consommation des produits salés étaient en effet très différents de ceux des produits sucrés, ce qui influait sur le développement de nouveaux produits. Les données sur les marchés ont été beaucoup plus longues à acquérir. Cela a exigé un temps incompressible, pour reprendre l'expression de Diericks et Cool (1989), ainsi qu'un travail étroit avec les chefs de produits, qui n'avaient malheureusement pas toujours un temps suffisant à consacrer aux demandes des ingénieurs. Un glossaire et des correspondances de termes ont ainsi été réalisés pour mieux préciser les termes utilisés par les chefs de produit et les ingénieurs et des données sur le marché ont été transmises. Mais cela ne permettait pas aux ingénieurs de bien percevoir le marché et ses évolutions. La connaissance était trop complexe, intégrant trop de paramètres et trop diffuse pour se prêter à une démarche d'explicitation et d'analyse. Il ne suffisait pas de compiler des tableaux d'évolutions des ventes ou de demander au chef de produit ce qu'il pensait du marché. Il fallait en quelque sorte *"vivre avec le produit pour mieux connaître les liens entre les caractéristiques du produit et les désirs des consommateurs"*, comme l'a précisé un ingénieur.

Les techniciens eux aussi ont été confrontés à de nouvelles techniques qu'ils ont dû apprendre, maîtriser et développer. En effet, même si ce n'était pas la majorité, certains techniciens ont changé d'attributions et de techniques, passant par exemple du sucré au salé. Cela constituait une remise en cause de l'expérience acquise. Le processus d'apprentissage s'est ici montré diffus en raison même de l'objet d'apprentissage. Non seulement, il fallait intégrer de nouvelles formules, ce qui n'était pas très difficile, au dire des techniciens. Mais il fallait aussi maîtriser de nouveaux procédés, assimiler de

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers

nouveaux paramètres, par exemple ceux d'une cuisson réussie, et cela s'est avéré assez difficile. Si certaines données étaient bien codifiées, la maîtrise d'une technique passait par la pratique et l'accumulation du savoir-faire, éléments assez longs à acquérir. Certes, un technicien pouvait devenir assez rapidement opérationnel, mais acquérir le tour de main, percevoir les différences au toucher, analyser sensoriellement la texture, la couleur et la consistance de la pâte et retranscrire ces perceptions dans le vocabulaire afin de pouvoir les communiquer à d'autres techniciens ainsi qu'aux ingénieurs, cela demandait plus de temps et d'expérience. Comme l'a précisé un technicien *"Il est difficile de s'accorder sur le vocabulaire, de savoir s'il est pertinent, s'il est objectif, s'il correspond à la même chose pour tout le monde ."*

Le passage à une autre technique était *a priori* plus facile pour les techniciens expérimentés, mais certains ont tout de même du se déprendre de réflexes, d'habitudes solidement ancrées. Par ailleurs, comme l'a précisé un ingénieur certains opérateurs pouvaient avoir peu capitalisé sur leur expérience ou avoir fait peu d'efforts pour analyser les situations, les avoir fait suffisamment varier pour en tirer des leçons significatives.

Compte tenu des difficultés à appréhender un contenu d'apprentissage complexe, le processus d'apprentissage s'est donc construit non pas autour d'une formation précise mais dans la mise en place de binômes de techniciens, réunissant un technicien expérimenté et un autre plus novice. Tarondeau (1999) précise ainsi qu'une grande proximité entre émetteur et récepteur est nécessaire à la transmission et à la diffusion de savoirs tacites. Dans le cadre des binômes, les "trucs", les astuces difficiles à formaliser pouvaient donc être transmis dans le travail quotidien, grâce à l'observation et la réalisation en commun des manipulations. Cet impératif avait d'ailleurs été compris très tôt par les responsables du service qui avaient pris le parti de constituer les binômes dès le rapprochement opérationnel des équipes.

Le désapprentissage que nous avons évoqué ci-dessus a aussi été sensible avec la mise en place des projets de développement de la productivité. Un des apports de L'Alsacienne a en effet été de prendre mieux en compte le contrôle des coûts, quitte à modifier les quantités de matière première ou même leur qualité. Ingénieurs et techniciens ont donc du repenser leurs produits en termes de productivité. Même si l'obstacle technique était faible puisque cela nécessitait seulement de se former à certaines techniques de contrôle des coûts, en

revanche il s'est avéré plus difficile de modifier la représentation du biscuit. Diminuer le pourcentage de fourrage de pâte, réduire la quantité de pâte, tout cela était techniquement facile à comprendre et à exécuter, mais cela exigeait de modifier l'image du biscuit, de le faire devenir autre. Cette prise en compte des niveaux de coûts a donc rencontré des résistances, surtout chez les "anciens" techniciens et ingénieurs de Belin, habitués à ne pas transiger avec la qualité et la quantité des matières premières. Une dégradation de la qualité des produits, même si les tests montraient qu'elle n'avait pas été perçue par les consommateurs, représentait un sacrilège, une remise en question de l'essence même du produit et de ses attributs. Cette méfiance était d'ailleurs renforcée par une résistance diffuse de certains chefs de produits inquiets d'une perte de qualité qui pourrait dévaloriser l'image du produit et faire chuter les ventes.

Nous avons traité ici de certains objets d'apprentissage qu'il était difficile d'explicitier ou de formaliser. La difficulté d'accès au contenu de ces connaissances conditionnait donc le processus d'apprentissage, qui consistait essentiellement en ce que Nonaka (1994) nomme "socialisation". Il faut comprendre là un apprentissage par la pratique, fondé sur les gestes et la répétition, la relation à la personne expérimentée ainsi que sur la mise en situation concrète. En effet, l'acquisition de connaissances théoriques n'est pas une garantie de la bonne utilisation de ces connaissances dans une finalité de résolution de problèmes et de transformation du réel. En ce sens, l'apprentissage pratique est d'emblée contextualisé et renvoie à un savoir non pas extérieur à l'individu, transmissible et formalisé mais à un savoir indissociable d'un contexte et d'un agent. C'est pourquoi l'apprentissage par la pratique passe par la mise en situation : il est de nature référentielle et s'appuie sur des modèles inférentiels et déictiques, dans lesquels le signe désigne la chose concrète. L'apprentissage repose donc sur la "monstration" et fait appel à des connaissances excédant les modèles théoriques qui, par définition ne peuvent prendre en compte tous les paramètres qui interviennent dans une situation. Cependant, notons que dans cet apprentissage par la pratique et au contact de l'expert ou de l'opérateur expérimenté, toute symbolisation n'est pas exclue. L'apprentissage dans l'action est en effet rarement muet et le "maître" ou le tuteur corrige l'action de l'apprenti par le discours et non seulement par le geste. Mais ce discours est situé, adapté et *ad personam*.

C'est dans ce cadre qu'on comprend mieux la valeur de l'expert ou de la personne expérimentée qui dispose de "méta-connaissances", c'est-à-dire de connaissances sur les

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers
connaissances lui permettant de gérer l'utilisation de ses savoirs en fonction de la situation réelle et du contexte. L'expertise est ce qui permet la mise en œuvre effective des savoirs et qui repose sur l'expérience. Alors que l'opérateur débutant ne dispose pas de méta-connaissances élaborées, même s'il connaît les modèles théoriques, l'opérateur expérimenté, s'appuyant sur plusieurs années de pratiques, apparaît plus fiable. Cela nous permet ici de définir la compétence comme une notion intermédiaire entre la connaissance et l'action, entre la savoir théorique et le savoir contextualisé. La compétence permet au savoir théorique d'être traduit dans l'action mais elle permet aussi au savoir pratique d'être formalisé et généralisé, de transformer l'action en savoir. La compétence permet donc l'exploitation des connaissances et le retour réflexif sur l'action.

A la difficulté d'appréhender, que ce soit pour les ingénieurs ou les techniciens, des connaissances pratiques, d'apprendre les techniques de réalisation d'un biscuit ou même de percevoir le marché, nous pourrions ajouter, pour ce qui est de la fonction R&D, un élément signalé par nombre de nos interlocuteurs : la difficulté à travailler dans un environnement organisationnel plus complexe. Les ingénieurs issus de L'Alsacienne ont en effet signalé les difficultés à passer d'une petite structure aux contacts étroits entre la R&D, le marketing et les usines à une structure plus grande et s'appuyant sur des procédures nombreuses et bien établies. Ainsi, un ingénieur issu de L'Alsacienne était désormais appelé à travailler non plus avec le directeur d'usine mais avec le responsable de ligne et cela à partir d'un projet très structuré et d'un cahier des charges plus précis qu'auparavant. Le processus de développement est donc devenu plus formalisé, avec des missions précises attribuées à chacun des acteurs. Ce changement a pu être ressenti par les membres originaires de L'Alsacienne comme une perte de réactivité, une moins bonne communication et une dilution de la motivation. Il leur a fallu en tout cas s'adapter à ce nouveau fonctionnement, ce qui a pu leur sembler plus difficile à réaliser que de changer de technique ou de passer de l'univers des biscuits sucrés à celui des biscuits salés.

- accès à la connaissance tacite dans la R&D : socialisation et/ou explicitation

Nous avons suggéré que les processus de socialisation jouaient un rôle important dans la transmission des savoirs et des savoir-faire. Cependant, au sein de la branche biscuit, une réflexion était en cours pour tenter de fixer cette connaissance tacite et la rendre plus accessible. Il était en effet apparu pour les ingénieurs travaillant sur ce thème que la

socialisation et le travail en binômes associant un tuteur expérimenté à un nouvel arrivant constituaient une bonne méthode pour apprendre les techniques de bases mais qu'en revanche, l'acquisition de l'expertise reposait sur l'accumulation d'une expérience qui prenait beaucoup de temps à acquérir. Un travail, déconnecté de la fusion, avait donc été entrepris au sein de la branche pour construire des systèmes experts permettant d'éviter la perte de savoir-faire nombreux concernant les techniques, les matières premières et surtout la maîtrise des procédés de fabrication. En effet, dans la fabrication de biscuits, au delà des techniques, beaucoup de paramètres étaient contingents, non stabilisés, liés par exemple, au climat, à la température, à la spécificité de telle machine et dont l'influence sur la qualité du biscuit pouvait être importante. La maîtrise de ces paramètres apparaissait à la fois simple et mystérieuse, en tout cas source de valeur ajoutée pour les produits. Il avait donc été décidé de travailler de plus près avec les experts pour formaliser leur expertise. Cela s'était avéré complexe. Il fallait dans un premier temps convaincre les experts. Or beaucoup d'entre eux semblaient souffrir, selon l'un de nos interlocuteurs, du "syndrome du pâtissier" que l'on pourrait résumer ainsi : "*nous faisons le métier le plus compliqué du monde, un art véritable et vous, qui n'êtes pas de la partie, vous ne pourrez pas comprendre, surtout si vous êtes ingénieur*". Une fois ces réticences vaincues, de multiples tentatives avaient été mises en œuvre pour capter les expertises. Un travail sur les registres sémantiques avait ainsi été entrepris destiné à donner un contenu relativement stable aux expressions les plus usitées (pâte douce, crapeauteuse ...). Les ingénieurs avaient aussi passé beaucoup de temps sur le terrain avec les experts retenus, généralement ceux dont on estimait qu'ils possédaient certaines qualités pédagogiques, pour observer et consigner leurs faits et gestes, même les plus anodins ou pour converser le plus librement possible, sans être tenu par un cadre d'entretien. En multipliant ces enquêtes auprès d'experts ou de sites industriels différents, certains modes opératoires avaient pu être écrits (Pentland, 1995). On avait détaillé les ajustements anodins qui pouvaient être déterminants pour la qualité du biscuit et une "grammaire pâtissière" s'était progressivement construite. De plus, avaient été repérés les problèmes rencontrés le plus fréquemment et les vérifications ou les solutions apportées. Quelques systèmes experts, élaborés en langage naturel, avaient ainsi vu le jour, mais les résultats n'apparaissaient pas toujours très concluants, en tout cas loin de résumer ou de reprendre les savoir-faire des experts, si bien que l'attention avait été reportée sur les processus de socialisation. Ainsi, pour certains, il était inutile de chercher une explication et une mémorisation des savoir-faire. La solution était sans doute plus

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers managériale que technique. Il était préférable et sans doute plus facile d'analyser comment, au sein d'un groupe social, on pouvait favoriser les échanges et les transmissions de connaissances. Cela présentait en outre l'avantage de préserver une certaine souplesse et de tenir compte des évolutions possibles des connaissances. Dans ce cadre, la fusion avait représenté l'occasion d'étudier comment des techniciens ou des ingénieurs, engagés dans des communautés de pratiques, au fonctionnement diffus et flou, pouvaient avec succès diffuser et partager des astuces réinventées en permanence, au grès des circonstances.

3.6.4) socialisation dans la force de vente

Avec le rapprochement des équipes, il s'est avéré que les deux forces de ventes étaient assez différentes, dans leur profil et dans leur comportement. Ces différences culturelles avaient été perçues lors des chantiers mais elles sont apparues plus nettement lors des rencontres des équipes sur le terrain. Les vendeurs issus de Belin avaient plus d'expérience et étaient en moyenne plus âgés. C'était une force de vente communicante, assez ouverte, faisant confiance à l'expérience et en appelant aux figures fortes de vendeurs expérimentés. De nombreux vendeurs de L'Alsacienne leur reconnaissent un excellent relationnel, même si les techniques ou les méthodes de vente n'étaient pas toujours très méthodiques ou suivies à la lettre. La force de vente de L'Alsacienne était plus jeune et s'appuyait plus sur les procédures et le respect des consignes et des méthodes. Elle suivait, par exemple, une démarche plus analytique lors de la conduite des visites que les vendeurs de Belin. Son comportement était par ailleurs très contrôlé par la direction commerciale sous la forme d'innombrables tableaux et de compte rendus d'activité.

Avec la fusion opérationnelle, les cultures ne se sont pas opposées mais se sont plutôt complétées : les vendeurs de L'Alsacienne ont profité de l'expérience des vendeurs de Belin, ont gagné plus d'aisance et se sont libérés d'une approche parfois trop procédurière de la vente. Ils ont appris à s'écarter des consignes. Certains ont ainsi déclaré avoir, grâce à la fusion, avoir retrouvé la parole. La liberté de ton en usage chez Belin, caractéristique culturelle assez forte de l'entreprise, a permis aux langues de se délier. Et face au management très autoritaire du directeur commercial, il n'est pas exagéré d'affirmer que, malgré leurs différences, les vendeurs de Belin et de L'Alsacienne se sont retrouvés sur un même terrain, de crainte et d'hostilité, envers le directeur commercial. Les vendeurs de Belin ont, quant à eux retrouvé, un peu de la rigueur qui leur manquait parfois.

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers

Le processus de socialisation s'est déroulé à plusieurs niveaux. Notons avant de commencer que la force de vente a été touchée par le rapprochement des deux sociétés et que la fusion a impliqué le départ d'environ 25 % du total des deux forces de vente. Ces départs ont fragilisé les commerciaux, inquiets de leur devenir et n'ont sans doute pas contribué à faciliter la socialisation et le transfert de compétences.

- un processus de socialisation limité sur le terrain, plus ample au Siège

La socialisation entre vendeurs est restée limitée en raison de l'organisation par territoires de ventes qui attribuait à chaque vendeur une zone commerciale précise. Les contacts directs entre commerciaux étaient donc assez rares. Ils avaient surtout lieu à l'occasion de réunions mensuelles où les vendeurs faisaient état de leurs expériences, des problèmes rencontrés, de l'activité de la concurrence, de l'attitude des clients et surtout bien sûr du comportement des produits et de l'évolution du marché. Ces réunions constituaient des moments de socialisation assez forts mais leur fréquence interdisait une maximisation des échanges de compétences. Leur efficacité sur les pratiques quotidiennes n'a donc pu se révéler qu'avec le temps et nous n'avons pas pu l'évaluer. Si les contacts directs demeuraient assez rares, en revanche, les contacts téléphoniques entre vendeurs étaient plus fréquents, surtout si ces vendeurs se connaissaient auparavant. Mais dans ce cas de figure, les contacts entre commerciaux de Belin et de L'Alsacienne étaient très limités, si ce n'est lorsqu'un commercial d'une des deux sociétés se voyait attribuer une zone qui avait été animée par un vendeur de l'autre société. Les contacts prenaient alors la forme de demandes de renseignements sur les produits, les clients, les concurrents.

Si les contacts entre vendeurs sur le terrain demeuraient rares, par la force des choses, les contacts avec le Siège ont alors joué un rôle crucial. Ces contacts s'effectuaient avec les responsables hiérarchiques du Siège ainsi qu'avec les animateurs du Développement des Ventes. C'étaient eux qui assuraient le lien entre les vendeurs, centralisaient les informations et les rediffusaient ensuite. C'est pourquoi, le service de Développement des Ventes nous a semblé constituer un agent de socialisation essentiel permettant le contact entre les vendeurs sur le terrain et des personnes plus expérimentées et ayant formalisé cette expérience. Les entraîneurs de ce service se rendaient par ailleurs régulièrement sur le terrain pour accompagner les vendeurs dans leurs visites, observer leurs méthodes et leurs techniques de ventes, discuter avec les vendeurs et les conseiller. Cette action était d'autant plus importante que les entraîneurs, majoritairement issus de Belin, disposaient de contacts

privilegiés avec le service marketing et pouvaient là encore jouer un rôle important de transmetteur d'informations sur l'évolution de la demande.

Il faut cependant noter que le Développement des Ventes n'a eu qu'une existence provisoire dans la nouvelle organisation puisque ce service a été supprimé au bout de quelques mois, à l'occasion d'une réorganisation du service et au nom d'une plus grande exigence d'opérationnalité. Pour le directeur commercial, les entraîneurs apparaissaient en effet comme des fonctionnels peu en prise avec la réalité du terrain et ne disposant pas de pouvoir hiérarchique sur les vendeurs. Ils étaient donc jugés peu utiles. Les principaux membres de ce service ont donc été "invités", plus ou moins directement, à travailler dans d'autres entités du Groupe ou à rejoindre des postes plus opérationnels. Après cette réorganisation, le service commercial de la nouvelle entité possédait une structure très proche de celle qui existait auparavant chez L'Alsacienne.

Malgré la réduction de la force de vente, les relations entre commerciaux des deux sociétés, sur le terrain et au Siège, ont été facilitées, ce qui pourrait apparaître comme un paradoxe, par la dureté du directeur commercial. Celle-ci a en effet contribué à souder les équipes. Elle a facilité le rapprochement et créé une alliance objective entre les vendeurs de Belin quelque peu effrayés par le déferlement de contrôles et de procédures et ceux de L'Alsacienne qui voyaient dans la fusion l'occasion de travailler pour une marque plus prestigieuse et d'alléger la pression qui leur était imposée jusque là. Il fallait en quelque sorte se serrer les coudes pour supporter la pression hiérarchique. Cela n'exclut pas que certains vendeurs aient pu parfois adopter des conduites opportunistes. Mais il n'y a pas eu, selon nous, de lutte entre les deux forces de vente et il semble que la cohésion l'ait emporté sur la rivalité.

De même, les états statistiques n'ont pas révélé de baisse significative pour les produits d'une des sociétés vendus par un commercial originaire de l'autre société. On aurait en effet pu s'attendre à ce que les vendeurs, découvrant un produit, en ignorent les caractéristiques commerciales et ne le mettent pas suffisamment en avant auprès des clients. On aurait aussi pu s'attendre à ce que certains vendeurs de chez Belin ne déploient que des efforts limités pour des produits issus de L'Alsacienne, moins prestigieux et à plus faible valeur ajoutée. Les états statistiques ont montré que certains produits avaient effectivement connu un fléchissement, expliqué par une connaissance moindre du produit, mais ce recul est demeuré très faible et attribuable à un nombre limité de vendeurs. Il ne semble pas que ce

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers
recul puisse être attribuable à une volonté plus ou moins consciente de sabotage. Comme le précisait un de nos interlocuteurs, dans une tautologie forte et éclairante, *"le vendeur vend le produit qui se vend, peu importe qu'il soit de Belin ou de L'Alsacienne"*. Notons cependant que les quelques vendeurs que nous avons pu interroger, ont reconnu que la vente de produits nouveaux n'était pas toujours facile surtout lorsqu'on passait de l'univers sucré à l'univers salé. Les modes de consommation et les linéaires différaient réellement et toutes ces différences nécessitaient un apprentissage et un temps d'ajustement. Par ailleurs, la gamme étant plus large, mais les durées de visites ne s'allongeant pas en proportion, certains vendeurs étaient naturellement enclins à mettre en avant les produits qu'ils connaissaient le mieux. La fusion, avec l'accroissement de références, les changements de clients ou de prix a brisé les automatismes. *"On ne savait plus par cœur, il fallait consulter les documents avant les visites et on était obligé de changer de méthodes de travail"*. Cependant, certains vendeurs ont reconnu avoir sur-compensé cette ignorance en insistant plus sur les produits qui leur étaient nouveaux.

- le Congrès de la force de vente.

Ce congrès, organisé, par la direction de la nouvelle entité a constitué un événement important dans la vie de la force de vente, spécialement pour les commerciaux de L'Alsacienne. Le congrès a duré trois jours durant le mois de janvier et s'est déroulé dans une grande station de ski des Alpes. Ce congrès a peut-être été moins décontracté que les précédents, plus studieux puisqu'il a été l'occasion de présenter les axes stratégiques de la nouvelle entité, les projets de développement de la marque et les nouveaux produits. Ont été aussi présentés des données plus opérationnelles sur la politique commerciale, les promotions et les Marques de distributeurs. Le nouveau module de formation "Sésame", spécialement créé pour la nouvelle entité, a par ailleurs été présenté à cette occasion. Ces présentations ont donc redoublé les exposés qui avaient eu lieu lors des différentes séances de formation aux produits, mais de façon plus solennelle et à l'intention d'un plus large public.

Ce congrès a cependant aussi constitué une "fête" qui a facilité le processus de socialisation, entre vendeurs mais aussi entre le Siège et la force de vente. Il a contribué à rapprocher les équipes, qui en sont ressorties très satisfaites, et au dire des organisateurs, plus soudées. Cet événement a permis, tant par les manifestations formelles, les jeux en équipes qu'à l'occasion de discussions plus informelles de rapprocher les commerciaux des

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers
deux sociétés et de réduire les éventuelles défiances ou craintes. Il a donc joué un important rôle de cohésion. De plus, au travers de ce Congrès, Belin a voulu montrer qu'elle était une société riche, disposant d'une marque forte et qu'elle savait accueillir. Cela a sans doute contribué à faciliter l'intégration des vendeurs de L'Alsacienne et renforcer leur adhésion à la nouvelle entité.

- L'appréhension du contenu d'apprentissage dans la force de vente : l'apprentissage par la narration

La force de vente a bien sûr reçu une formation multiple concernant les produits, les techniques, les méthodes de ventes et les outils (messagerie, terminaux portables, tableaux de reporting états statistiques...). Divers documents ont aussi été fournis aux vendeurs, sur les produits, les techniques de négociation, les calculs de rentabilité... documents censés accompagner et aider le vendeur dans son travail quotidien avec les clients.... Dans cette perspective, la source de socialisation était l'institution et plus spécifiquement la direction commerciale. L'apprentissage était donc conçu comme une formation, bien encadrée et bien explicitée.

Mais la "co-socialisation" entre pairs a bien sûr joué un rôle important. Si elle a connu certaines limites, comme nous l'avons vu, elle a permis de compléter l'apprentissage et d'aborder un contenu d'apprentissage qu'il aurait été difficile de traiter de façon formelle lors de la phase de formation. En nous entretenant avec les vendeurs ou plus simplement en nous associant à leurs discussions informelles, nous avons pu remarquer l'importance de la narration d'histoires pour transférer des connaissances très particulières ou très contextuelles.

L'attention portée aux processus de narration dans l'entreprise reçoit une grande attention depuis quelques années. La narration d'histoires est en effet comprise comme le moyen de transmettre des contenus diffus, difficiles à fixer. Selon Wilkins (1984) ou Boje (1991), les histoires permettent de donner un sens aux diverses actions organisationnelles et façonnent la culture de l'entreprise. Ces histoires se construisent dans l'interaction entre les membres de l'organisation et des événements, en apparence insignifiants, sont dramatisés, investis d'un sens au point de devenir exemplaires.

Orr (1990) a bien montré comment les équipes de réparateurs de copieurs ont construit, dans leurs échanges, des méthodes sous forme d'histoires, de narrations leur permettant de mieux analyser les pannes. Alors que les manuels de procédures semblaient peu utiles à la

détection des pannes, les histoires construites, élaborées, enrichies par les communautés de pratiques étaient à la fois plus efficaces, plus riches en informations, plus souples et réussissaient à intégrer des données contextuelles. Ce sont ces dernières qui faisaient particulièrement défaut aux manuels d'instruction traditionnels. Selon Orr (1990) et Brown et Duguid (1991), l'élaboration de ces histoires se faisait de façon informelle, à l'occasion de discussions de couloir, de pauses café ou de déjeuners et rarement lors de séances de travail plus formelles. Progressivement, les histoires individuelles et les anecdotes s'aggloméraient pour former un répertoire d'expériences dans lequel chacun pouvait puiser selon ses besoins. Ce répertoire comportait des astuces, des "trucs" apportés par les uns et améliorés par les autres. Et curieusement, malgré sa disparité, il manifestait une certaine cohérence et constituait un grand récit convergent fondant une communauté d'interprétations. La participation à la communauté de pratiques était donc productrice de "sense making" (Weick, 1995) et d'histoires. Comme le soulignent Brown et Duguid (1991), ces histoires sont construites par la collectivité, par celui qui parle mais aussi par celui qui écoute. Elles sont façonnées par le narrateur mais aussi par son auditoire qui les adapte et qui intègre des données contextuelles. Individuelles au départ, les histoires sont ré-appropriées, modelées par la communauté pour orienter en retour les expériences individuelles. C'est en ce sens que l'apprentissage individuel, selon Brown et Duguid (1991), est inséparable d'un apprentissage collectif, socialement construit. Hutchins (1991, 1995) a montré lui aussi comment les connaissances peuvent être élaborées collectivement et distribuées, partagées entre les membres d'une équipe. Les communautés de pratiques se rapprochent donc des réseaux décrits par Weick et Roberts (1993). Elles prennent donc en compte la singularité des événements tout en étant flexibles, transformables et généralisables. La richesse de ces histoires est aussi de laisser émerger des séquences de causalités multiples et d'appréhender à la fois le "comment" des réparations et le "pourquoi" des pannes.

Ces réceptacles des expériences des communautés de pratiques forment donc progressivement un ensemble cohérent dans lequel la communauté se reconnaît et se renforce. Les histoires, au delà des simples aspects pratiques permettant de transmettre des connaissances qui échappent à une formalisation institutionnelle, contribuent donc à former une vision commune, à renforcer l'identité d'une communauté. Elles fournissent des modèles identificatoires pour le groupe, véhiculent des valeurs et un sentiment d'appartenance. Elles permettent aussi aux nouveaux arrivants de se socialiser,

"d'apprendre les ficelles" (Wilkins, 1984) en découvrant et en s'insérant dans les séquences narratives existantes.

Au sein de la force de vente, la transmission de connaissances entre vendeurs s'est donc réalisée par la narration d'histoires et par la remémoration d'expériences marquantes. L'apprentissage reposait sur une mise en commun d'expériences ou d'astuces de vente ou de négociation. Par exemple, un des vendeurs qui était en poste au Siège a pu faire état, lors de conversations informelles avec ses collègues, de ses expériences de ventes et en particulier d'une aventure douloureuse avec des représentants d'une grande enseigne de distribution peu renommée pour sa tendresse. La négociation s'était avérée si dure, les rapports si difficiles que le vendeur n'avait pu retenir ses larmes, fait assez rare dans une profession attachée à une certaine "virilité". De cet événement douloureux, le vendeur avait tiré des leçons bien spécifiques sur la manière de négocier avec cet interlocuteur précis afin de ne pas se laisser intimider ou déstabiliser. Les astuces apparaissaient bien anodines et très contextuelles. Elles concernaient par exemple le comportement et l'interaction avec les acheteurs (regard, disposition autour de la table), le rythme de la séance avec les séquences d'agressivité ou de fausse camaraderie..., la rhétorique à adopter et les phrases à préparer pour répondre aux agressions verbales, par exemple, surtout ne pas se servir un verre d'eau, cela pouvant être interprété comme une tentative pour temporiser et susciter des moqueries ou des remarques acerbes sur la nervosité et sur la gêne de la part des interlocuteurs. Le vendeur s'était donc préparé tout un répertoire de réponses et d'attitudes pouvant lui permettre de surmonter une nouvelle épreuve de ce type et en avait fait part à ses collègues.

Nous avons aussi assisté à des conversations entre des vendeurs de Belin, plus anciens, et des vendeurs de L'Alsacienne, dont l'objet était par exemple les caractéristiques de certains acheteurs des grandes enseignes, ou le comportement de certains directeurs d'hypermarchés, les configurations des lieux de négociation... L'apprentissage portait aussi sur le processus de vente (attitude, manière de faire passer un message de se comporter avec le chef de rayon ou la gondolière, le type de cadeau particulièrement apprécié par tel ou tel chef de rayon, bandana, mini-calculatrice ou casquette de base-ball...). Le transfert de compétences et d'astuces nous a sans doute paru dissymétrique dans la mesure où la force de vente de Belin était très plus ancienne et plus expérimentée que celle de L'Alsacienne. Les vendeurs de Belin étaient en effet renommés pour avoir un "*excellent relationnel*",

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers

même si les techniques ou les méthodes de vente n'étaient pas toujours suivies à la lettre. Certains "anciens" constituaient ainsi de véritables mémoires vivantes de l'entreprise, connaissant les arguments à mettre en avant pour promouvoir les produits, connaissant les clients et disposant d'un impressionnant répertoire d'astuces adaptées à chaque interlocuteur. Ces "trucs" auraient bien sûr pu être consignés dans de petits manuels mais la valeur des connaissances portait aussi sur le processus même de l'échange, sur la narration et sur le dialogue entre vendeurs, avec les questions éventuelles, les observations, les commentaires, les exclamations de surprise et aussi les ajouts, les corrections et les confirmations.... Ce n'est pas seulement une question d'extériorisation difficile de savoir-faire tacites mais plutôt de valeur de l'échange entre les vendeurs. Tous ces trucs et ses astuces ne prenaient de valeur collective que dans l'échange au sein d'une communauté de pratiques. Il nous semble par ailleurs que ce type de conversation est difficile à planifier. Ces échanges naissent plutôt de façon informelle, à l'occasion d'un rendez-vous chez le client ou d'un thème abordé, comme cela, en passant à l'occasion d'une conversation autour de la machine à café.

Notons que les contacts avec ces "*bibles vivantes*", selon un de nos interlocuteurs, étaient cependant réservés aux personnes travaillant au Siège dans la mesure elles n'allaient plus beaucoup sur le terrain et avaient des contacts seulement épisodiques avec les chefs de secteurs. Mais au niveau du Siège certains responsables de zone ont trouvé ces relations particulièrement profitables.

Il y a donc eu comme une alliance de complémentarité entre les "*vieux routiers*" ou les vendeurs expérimentés de Belin et les commerciaux de L'Alsacienne, apparemment plus méthodiques et plus rigoureux ou au moins plus procéduriers mais plus jeunes et manquant d'expérience. Certains vendeurs de Belin ont par ailleurs, à l'occasion de la fusion, compris la nécessité de mieux transmettre leurs savoir-faire. Certains d'entre eux ont même reconnu que, dans les échanges avec les vendeurs de L'Alsacienne et dans leurs efforts pour mieux expliquer pourquoi ils réussissaient leurs visites, eux-mêmes avaient appris à mieux analyser leurs comportements et ainsi à améliorer leurs performances. Il y a donc eu un retour réflexif, "cognitif" sur la pratique. Comme le précise Schön (1996), l'interaction et les relations de socialisation, prises dans le contexte particulier de la fusion, ont permis aux praticiens de mieux connaître leur pratique, d'analyser leurs succès (et pas seulement leurs erreurs, selon le schéma traditionnel de l'apprentissage) et donc de pouvoir reproduire cette pratique en l'améliorant. Cet exemple confirme par ailleurs les analyses

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers
selon lesquelles des experts peuvent apprendre dans une interaction avec des collaborateurs moins expérimentés. Jouer le rôle "d'enseignant" peut en effet être profitable et permettre une meilleure compréhension des pratiques mises en œuvre par l'expert.

3.7) Fusion ou intégration de nouveaux entrants ?

3.7.1) *Un environnement plus complexe*

Une des difficultés de l'apprentissage a été moins d'apprendre de nouvelles techniques ou de nouveaux outils que de travailler dans un environnement plus complexe, intégrant plus de sites, plus d'interlocuteurs, plus de produits. Ce point a été soulevé plusieurs fois. Que ce soit dans le marketing ou dans la R&D, la différence de taille a représenté pour les arrivants de L'Alsacienne une difficulté réelle : le nombre de procédures et d'interlocuteurs a dérouter certains chefs de produits ou certains ingénieurs, habitués à travailler dans des équipes plus restreintes et dans une ambiance plus "familiale". C'est pourquoi certains n'ont pas hésité à qualifier la nouvelle structure de "*moins sympathique, plus procédurière et impersonnelle*". Avec la fusion, "*on perdait en réactivité, il fallait s'habituer à une lourdeur quasi-bureaucratique*". Le passage à une société de taille supérieure a sans aucun doute impliqué un changement qu'il n'a pas été facile de maîtriser pour certains. En retour, certains employés de Belin s'étonnaient du "*peu d'organisation, voire du désordre de L'Alsacienne*" et évoquaient le caractère artisanal ou même l'amateurisme de L'Alsacienne qui empêchaient d'avoir une vision claire de ce qui avait été fait et de construire une stratégie à moyen terme.

3.7.2) *digestion ou combinaison ?*

Au delà de ces oppositions, le problème revient à ce qui a déjà été évoqué : le rapprochement des deux unités doit-il être compris comme une fusion ou plutôt comme une digestion ? L'écart de taille n'impliquait t'il pas nécessairement une absorption de L'Alsacienne par Belin et donc une socialisation à sens unique, les arrivants de L'Alsacienne, déracinés de leur espace de travail, se trouvant éparpillés au sein de la nouvelle entité, essaimés au sein d'équipes composées en majorité d'employés de Belin et donc contraints par là même d'abandonner assez rapidement leurs spécificités culturelles, leurs normes, leurs habitudes comportementales ? C'est là une problématique classique dans les fusions-acquisitions.

On peut donc se poser la question : au niveau organisationnel, on parle de fusion, mais au niveau des services, la fusion ne constitue t'elle pas simplement l'intégration par un collectif d'un nombre limité de personnes, certes issues de la même entreprise mais dont le nombre réduit ne peut infléchir en profondeur le profil et la marche du service qui les accueille ? La fusion entre deux entités de tailles différentes, grande manœuvre stratégique, apparaîtrait moins comme la rencontre de deux collectifs régis par leurs propres règles sociales et disposant d'une réelle cohésion mais se traduirait plus simplement, au niveau des services, par une phase d'embauche un peu plus massive qu'à l'accoutumée. Les nouveaux arrivants seraient donc perçus, moins comme les représentants d'une culture organisationnelle différente que comme des individus nouvellement embauchés. Certains de nos interlocuteurs qui travaillaient chez Belin ont en effet dénié que l'irruption de nouveaux arrivants ait généré des transformations fortes dans les comportements de travail ou aient été les vecteurs d'une révolution culturelle. Au niveau de certains services, il n'y a effectivement pas eu d'effet de masse : les nouveaux arrivants étaient peu nombreux et *a priori* peu en mesure de transformer le fonctionnement du service, d'apporter de nouvelles normes de comportement et de travail. La fusion a alors pu être perçue comme l'arrivée d'individualités nouvelles. Certains employés de Belin ont même attribué les incontestables changements organisationnels qui avaient eu lieu, non pas à la fusion, mais tout simplement à une inflexion stratégique causée par le retournement du marché et la nécessité de s'adapter. La fusion ne constituait, selon eux, qu'une occasion, un bouleversement propice à réaliser des changements organisationnels nécessaires qui trouvaient leur explication dans le bouleversement de l'environnement externe.

Dans la perspective d'une fusion comprise comme une intégration de personnes dispersées, ne manifestant pas fortement leur existence dans un corps social structuré, la socialisation se réduirait alors à une intégration de quelques personnes qu'il s'agirait de fondre dans un monde culturel existant. Elle ne reviendrait donc pas à composer un nouvel ensemble mêlant les spécificités culturelles de deux entreprises. Le succès de l'opération dépendrait alors seulement des processus d'intégration des nouveaux arrivants. Il tiendrait moins à l'harmonisation et à la combinaison des différences organisationnelles qu'à la gestion optimale des différences individuelles.

Cependant, en dépit du discours de certains employés de Belin, la fusion s'est traduite par une irruption significative de personnes issues de L'Alsacienne, que ce soit dans le service commercial, dans le marketing ou dans la R&D. Aborder la fusion comme la simple intégration de quelques unités individuelles nous semble pour le moins réducteur. Par exemple, l'arrivée dans le service commercial a été importante et les effectifs de la Recherche et Développement ont été renouvelés de 20 à 25 %.

Dans le service marketing, là aussi l'équilibre a été modifié. On pourrait certes imaginer que la composante Alsacienne a eu un impact moins fort, et cela pour plusieurs raisons. D'abord la formation commune à tous les chefs de produits au sein du Groupe BSN Danone pouvait réduire les différences entre les deux services, tout comme la rotation fréquentes des chefs de produits entre les différentes filiales du Groupe. De plus, on peut imaginer, comme l'ont proposé certains de nos interlocuteurs, qu'au sein du marketing, les différences entre les méthodes de travail ou les approches des produits tenaient moins à des différences entre les firmes qu'à des différences entre la créativité et l'originalité des individus. Pour résumer, dans le marketing, les différences organisationnelles tout comme les différences individuelles entre Belin et L'Alsacienne auraient été faibles en raison de la formation commune, de la rotation et de l'uniformité des méthodes marketing au sein du Groupe ou du moins de la branche biscuits. Effectivement, le rapprochement des équipes et la prise en charge de nouveaux produits n'ont pas posé de problème. Les méthodes différaient peu ou sur des points de détail et il était fréquent de changer de produit ou de marque, ce qui ne représentait pas de difficulté pour des équipes de jeunes chefs de produits. De plus, les relations hiérarchiques au sein des deux services apparaissaient conviviales. Certains de nos interlocuteurs ont aussi expliqué la facilité de l'adaptation par la culture d'anticipation propre au marketing. Et bien sûr, la socialisation et la prise en charge de nouveaux produits ont été facilités par l'attrait de la marque Belin. Les chefs de produits de L'Alsacienne (tout comme les commerciaux d'ailleurs) étaient ravis de s'occuper de produits plus solides et plus prestigieux.

Il faut pourtant souligner, si l'on en reste au marketing, que des différences sont apparues entre les deux services lors des présentations par chaque équipe des produits et des politiques marketing afférentes, différences reposant moins dans les procédures ou les méthodes que dans l'état d'esprit. La gestion à long terme d'un portefeuille de marques était, par exemple, moins sensible chez les chefs de produits de L'Alsacienne, plus focalisés sur le court terme et le contrôle des coûts. Par ailleurs, ces derniers semblaient

plus inventifs, plus à la recherche de solutions originales, ce surplus de créativité pouvant être expliqué par un portefeuille de produits moins étoffé que celui de Belin et surtout par un manque de ressources qu'il fallait compenser par plus d'inventivité. Les chefs de produits de Belin semblaient quant à eux plus confiants dans la force de leurs produits et de leur marque, en dépit des fluctuations du marché, plus confiants dans les procédures et fidèles à une stratégie marketing cohérente dans le temps. Certains chefs de produits de Belin se sont ainsi étonnés des changements, parfois qualifiés de chaotiques dans le management de certains produits de L'Alsacienne.

Il existait donc des différences non négligeables au sein du marketing, différences qui ont dû contribuer, même s'il nous a été effectivement difficile de le constater, à modifier l'état d'esprit ou la manière de concevoir et d'animer un portefeuille de produits été chez les uns et chez les autres.

3.7.3) la gestion des différences

En tout état de cause, il faut souligner que le directeur général de la nouvelle entité, originaire de Belin, a fait une déclaration en octobre 1993 dans laquelle il demandait aux membres de L'Alsacienne, en particulier à ceux du marketing, de ne pas abdiquer leurs différences et de préserver leurs singularités culturelles. Le danger était selon le directeur général, que la fusion perde de sa valeur en ramenant la différence à l'identique et en arasant les spécificités de L'Alsacienne. Comme l'a précisé le directeur général, il était bien question, dans la fusion, de profiter des différences pour faire évoluer la culture de Belin et pour modifier les habitudes de travail et les valeurs de l'entreprise.

Il s'agissait donc, en préservant les différences tout en les combinant, de conserver, au moins pendant quelque temps, une **frontière interne** à l'entreprise, de profiter d'une tension entre deux collectifs ou du moins entre deux *corpus* de manières de travailler pour construire des comportements nouveaux. Nous retrouvons là l'idée, telle qu'elle a été développée par Haspeslagh et Jemison (1991), d'une fusion-absorption destructrice de différences et de valeurs. Ces auteurs distinguent en effet les fusions-acquisitions d'absorption des fusions-acquisitions de symbiose. L'absorption vise à supprimer les frontières et à égaliser les différences. La fusion exige alors un rapprochement culturel et organisationnel massif. En revanche, les fusions de symbiose consistent à gérer de façon optimale l'interdépendance organisationnelle et stratégique et la préservation de certaines différences. Il s'agit d'être à la fois le plus proche possible tout en préservant une distance.

Si nous transposons ce modèle dans notre cas, il s'agissait de préserver une frontière intérieure entre les deux groupes, une membrane qui isole tout en permettant l'échange. La valeur de la fusion aurait reposé dans le différentiel exprimé par cette membrane. Dans de tels cas, il est crucial de savoir gérer les interfaces, de faciliter les transferts. Il faut que la membrane soit poreuse et que le "gate keeper", l'intermédiaire ou le passeur facilite les échanges. Mais la membrane doit aussi persister pour empêcher l'aplanissement des différences. Il s'agissait donc de préserver les qualités de réactivité, de les empêcher de se diluer dans une intégration totale.

Si dans certains services, l'apport des représentants de L'Alsacienne a été peu significatif et peut être compris une simple ouverture à de nouvelles recrues, il nous semble nécessaire de relativiser cette position. Dans certains services, l'arrivée a été massive. Par ailleurs, que le nombre de nouveaux arrivants soit faible ne signifie pas nécessairement qu'il soit sans effet sur le comportement et l'orientation d'un service. Enfin et surtout la fusion ne s'est pas réduite à un apport de personnes mais elle a aussi impliqué l'arrivée de nouveaux outils et de nouveaux modes de management. C'était le principe même de la fusion et de la mission des chantiers. Il ne s'agissait pas simplement de répartir les hommes et de compter sur quelques arrangements et quelques changements incrémentaux permis par l'apport d'un sang nouveau. La transformation pouvait et devait être plus radicale. Et dans le cas où les nouveaux arrivants étaient peu nombreux, ils pouvaient apporter avec eux des outils ou des procédures retenus par les chantiers de fusion, nouveaux pour Belin et porteurs de transformations significatives. Il faut en effet remarquer que les systèmes retenus étaient finalement issus en majorité de L'Alsacienne, ce qui a pu constituer un contrepoids non négligeable à une pure et simple intégration culturelle conduisant à la dissolution des caractéristiques de L'Alsacienne dans Belin.

Ainsi, même si le personnel de L'Alsacienne a pu être éparpillé au sein des équipes de Belin et perdre ses spécificités culturelles, il faut aussi souligner que les outils recommandés par les chantiers de fusion ont constitué d'importants vecteurs de transformation de Belin par L'Alsacienne.

III) L'apprentissage bloqué

Nous souhaitons maintenant présenter des exemples d'apprentissage freiné ou annulé. Nous désignerons par là une remise en cause significative des recommandations formulées par les chantiers, remise en cause qui s'est traduite par une désorientation organisationnelle. Nous avons déjà évoqué comment la phase de mise en œuvre a pu modifier, annuler ou effacer complètement ces recommandations initiales. Nous avons aussi montré comment ces recommandations avaient pu être adaptées, transformées, reprises par les acteurs. L'apprentissage initial, tel qu'il avait été déterminé dans les chantiers, était dévié, sa trajectoire modifiée. La configuration que nous évoquons maintenant est plus radicale. Contrairement aux cas précédents où la remise en cause des apprentissages s'est traduite par la mise en place d'un autre processus d'apprentissage, fondé sur l'expérience ou l'expérimentation, les situations que nous allons présenter ici ont généré surtout du désarroi et de la paralysie au sein de certaines parties de la nouvelle entité. Elles se sont traduites par des pertes de repères collectifs et individuels.

Si nous reprenons le modèle que nous avons proposé en ouverture de cette partie, changements cognitifs et changements comportementaux ne s'ajustent pas mais au contraire s'écartent de plus en plus. Cette dissonance se résout finalement en une annulation du processus d'apprentissage.

La présentation de ces cas s'appuiera sur les différents obstacles à l'apprentissage que nous avons repérés dans notre revue de littérature.

1) L'apprentissage annulé : l'ADMC

La fonction administration des ventes offre l'exemple d'une remise en cause presque totale des analyses et des décisions prise par le chantier.

Avant d'examiner ce point, rappelons que le travail du chantier avait donné lieu à une comparaison des différents états utilisés et avait proposé de nouveaux tableaux de suivis. L'idée était de garder les outils de Belin mais de compléter les différents tableaux en rajoutant des précisions. D'autres tableaux ont par ailleurs été recréés ou importés de L'Alsacienne afin de disposer d'informations plus complètes. Ainsi, dans la mise en œuvre, il s'agissait de s'inspirer de L'Alsacienne et de recueillir puis de traiter plus d'informations ainsi que d'effectuer plus de contrôles mais les modifications étaient qualitativement peu

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers importantes. Certes, après les recommandations, les missions de l'ADMC auprès de la force de vente étaient plus nombreuses. Un changement majeur consistait aussi à confier à l'ADMC une mission de contrôle du travail de la force de vente, ce qui était tout à fait nouveau pour les employés de Belin.

Avec la fusion, les vendeurs ont par ailleurs ressenti le besoin de faire appel plus fréquemment à l'ADMC qu'auparavant. Cela était assez naturel puisqu'ils pouvaient se retrouver dans des zones géographiques inconnues, face à des clients avec qui ils n'avaient jamais traité ou avec de nouveaux produits à vendre dont ils ne connaissaient pas suffisamment les caractéristiques commerciales, chez un client ou pour une période donnée.

Le contenu d'apprentissage pour les employés des deux services ADCMC était donc assez limité... Il s'agissait, pour les employés de Belin, de comprendre la nécessité de collecter et de redistribuer plus d'informations. Ce qui n'était pas si facile et peu motivant. "*Pourquoi descendre à un tel niveau de détails ? Pourquoi tout calculer en clients, sous-clients, produits, sous-produits, CAN, CAB ?*" s'interrogeaient de nombreux employés. Et cela était d'autant moins facile à comprendre que les réponses à ces questions n'ont jamais été d'une grande précision. La direction commerciale invoquait la nécessité de redresser les ventes et de reprendre en main les commerciaux en accroissant le contrôle mais delà de cette rationalité, il n'y avait guère de réponses.

De façon plus générale, les employés de l'ADMC ont dû intégrer l'accroissement de la taille de la société, le nombre de produits, de clients ainsi qu'une nouvelle politique commerciale plus axée sur l'augmentation du chiffre d'affaires, sur la recherche de volume et le développement des promotions que sur la rentabilité. Ils ont dû aussi prendre en compte les ajustements de la force de vente, avec un taux d'erreurs et de litiges plus important qu'auparavant.

Pour le personnel de L'Alsacienne, la charge d'apprentissage n'était pas négligeable non plus puisque, outre la prise en compte d'un plus grand nombre de produits et de paramètres, il fallait apprendre à travailler sur de nouveaux outils informatiques, de nouveaux logiciels et intégrer comment se repérer au sein des innombrables fichiers et sous-fichiers qui accumulaient l'histoire commerciale de la société. Ce travail passait moins par une formation que par l'exercice pratique, avec ses inévitables tâtonnements. Il

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers
a été effectué grâce à la constitution de binômes associant des opératrices de L'Alsacienne et des personnes issues de Belin, expérimentées et connaissant les arcanes de la société. De plus, le service ADMC s'est heurté à quelques difficultés. D'une part, en tant que prestataires de services, il s'est avéré assez difficile de recueillir toutes les informations souhaitées par ses partenaires dans l'entreprise. D'autre part et plus radicalement, l'ADMC a été le lieu d'une non-mise en œuvre des recommandations prises par le chantier en raison d'exigences nouvelles de la part du Directeur Commercial.

1.1) Des problèmes d'ajustement avec les partenaires internes de l'entreprise

A la suite du travail du chantier, il avait été convenu que les différents services devaient définir précisément les multiples états dont ils auraient besoin pour fonctionner pleinement au sein de la nouvelle entité, ce qui avait été fait sans trop de difficultés, même si le service marketing avait eu quelques problèmes pour établir précisément quels états statistiques lui seraient nécessaires. Finalement, à la fin du mois d'octobre, toutes les données étaient réunies. L'hétérogénéité des demandes était grande et certaines d'entre elles ne s'intégraient pas toujours dans la perspective définie au sein du chantier. Mais ces demandes furent prises en compte et la règle adoptée fut de ne plus modifier les états statistiques.

Cependant, dans les mois qui suivirent, les demandes de modifications furent très nombreuses pour prendre en compte la diversité et le nombre des promotions, ce qui entrava la définition de procédures de fonctionnement et la production d'états stables.

Par ailleurs, le service commercial demanda que soit créé un baromètre quotidien des ventes (en francs et en milliers de paquets) alors que le chantier avait d'abord retenu l'hypothèse d'un baromètre hebdomadaire. Tout cela exigea là encore un accroissement de la charge des informaticiens mais illustre aussi comment le service commercial a remis en question la plupart des recommandations prises au sein du chantier ADMC.

1.2) La remise en question des recommandations prises par le chantier

L'organisation et le fonctionnement du service administration des ventes tels qu'ils furent finalement mis en place ne devaient presque rien au travail antérieur réalisé au sein du chantier concerné et aux recommandations établies. En effet, dès le mois de janvier, l'ensemble des recommandations issues du travail du chantier et acceptées par le comité de pilotage de la fusion fut remis en cause, plus ou moins ouvertement, et cela par le directeur commercial, au nom d'impératifs de réactivité et de contrôle de la force de vente. La

plupart de ces changements ont d'ailleurs contribué à une véritable "*alsacianisation*" du service.

Certains outils développés par Belin ont certes été gardés mais les tableaux de bords et les procédures qui avait été élaborés par le chantier ont été modifiés en profondeur. Ainsi Belin avait pour habitude de contrôler surtout *a posteriori*. On n'intégrait pas par avance l'erreur de l'utilisateur, une erreur de calcul dans un budget, par exemple. En revanche, L'Alsacienne fonctionnait sur un principe de contrôle *a priori* très étroit si bien que les tableaux de bords de l'administration commerciale comportaient des paramètres de suivi d'activité nombreux et très fins. Le problème était que face à cette accumulation de tableaux, il était difficile de se faire une vue d'ensemble. Il était donc nécessaire de refaire des tableaux de synthèse, résumant les résultats des innombrables tableaux précédents.

Mais ce qui fut remis en cause plus radicalement, et qui constituait le fondement des recommandations du chantier, était la notion d'une administration des ventes conçue comme un prestataire de services pour les autres fonctions de l'entreprise. Avec la fusion effective des deux services, cette approche a été remplacée par une définition plus opérationnelle de l'administration commerciale. Plus précisément, l'ADMC s'est vue attribuer, comme nous l'avons dit, un rôle de contrôle du travail des vendeurs. En entrant ainsi, dans un rapport hiérarchique, elle s'est mise en concurrence avec les Directeurs de Zones. De même, l'administration commerciale a été invitée à participer aux comités commerciaux alors qu'elle ne le faisait pas auparavant. Tout cela constituait autant de modifications qui allaient à l'encontre des décisions initiales du chantier.

1.3) Le changement permanent

Les décisions sur les formats des tableaux de suivi, sur les contenus statistiques qui avaient été établis pendant les chantiers furent donc presque toutes été remises en cause. Mais ces changements ne furent pas introduits au profit d'une nouvelle version définitive et adoptée par tous. Ces changements furent en réalité une suite ininterrompue de petites versions se corrigeant, se modifiant, s'annulant presque au jour le jour en fonction des exigences du Directeur Commercial. "*Les tableaux étaient refaits à la demande, au jour le jour, les tableaux de bords modifiés en permanence. Il n'y avait plus rien de stable. C'était un fonctionnement en condition de survie, sous urgence perpétuelle*". Pour le directeur commercial, il ne s'agissait que de modifier des tableaux et ces changements ne s'avéraient ni difficiles ni longs à effectuer. Mais le formatage des nouveaux tableaux ne consistait pas

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers
simplement à rajouter quelques lignes ou quelques colonnes dans un tableur. Alors que la direction commerciale tendait à assimiler ce travail à un re-traitement de texte ou à des opérations de "couper-coller", il fallait en réalité refaire des programmes informatiques, ce qui alourdissait considérablement la charge de travail.

Dans la fusion, les travaux des différents chantiers avaient eu une fonction de relativisation, de mise à distance et même de déstabilisation des pratiques en cours. Celles-ci avaient été analysées, décortiquées, elles n'étaient plus considérées comme naturelles ou allant de soi. C'était d'ailleurs la finalité première des chantiers de fusion. Mais cette phase devait être, en principe, suivie d'une stabilisation organisationnelle, d'une cristallisation de nouvelles pratiques et de nouveaux modes de fonctionnement. La remise en cause d'un passé organisationnel devait se faire au profit de la construction d'un nouveau présent organisationnel et de la constitution d'une nouvelle mémoire.

Or, avec les changements permanents et les remises en question ou les réajustements successifs, la cristallisation n'a pu avoir lieu et la nouvelle mémoire organisationnelle n'a pu se mettre en place. Les procédures de fonctionnement se sont perdues progressivement sous l'avalanche de changements. Il n'y avait plus de règles, plus de répétition, plus de routines fixes pouvant servir de support à la mémoire organisationnelle. Les relations de causalité, les phénomènes de répétition permettant de normer et de standardiser l'activité, de fixer des procédures étaient perturbées. L'ADMC, pour forcer un peu le trait était devenu le monde de l'imprévisible pris dans un "*Hume's day*" où, pour reprendre les expressions de Kant, un monde où le cinabre serait tantôt vert et tantôt rouge, tantôt lourd et tantôt léger, c'est-à-dire un monde travaillé par un dérèglement généralisé et destructeur.

Nous pouvons comparer cet état chaotique à une "anarchie organisationnelle" ou à ce que Durkheim (1893) désignait par "anomie", c'est-à-dire à une rupture des connaissances des relations causales. Dans l'anomie, le lien entre la cause et l'effet devient ambigu, le monde apparaît comme une succession d'événements inattendus et inexplicables. Dès lors, dans ce processus, le seul point fixe n'est plus que le changement lui-même et plus aucune prévision n'est possible puisque plus aucun événement passé ne pouvait servir de repère. On est en quelque sorte dans un monde où aucune règle ne pouvait plus structurer l'espace social et la prévisibilité des conduites. "*On en arrive à ne plus savoir si le nouveau tableau qu'on nous demande a été fait précédemment ou non*" déclarait ainsi un de nos

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers
interlocuteurs quelque peu désorienté. Signalons que l'attitude du directeur commercial a tout de même permis de créer, au milieu de ce changement permanent, un comportement stable, à savoir une hostilité quasi unitaire contre sa personne. La consolidation s'est donc faite finalement contre elle.

L'instabilité organisationnelle et les remises en cause fréquentes des tableaux de bords ont donc conduit à inhiber les changements chez les individus, qui ont préféré finalement ne pas modifier leur comportement (à quoi cela pouvait t'il servir puisque tout changeait ?) et rester accrochés à des pratiques anciennes afin de conserver quelques points de repères. Pour que l'individu accepte de modifier son comportement, il fallait que le changement autour de lui apparût cohérent, qu'il fût porteur de continuité, de sens et de finalité, ce qui n'était le cas, nous a t'il semblé, que pour un nombre limité de personnes.

1.4) Démultiplication des mémoires organisationnelles

On peut donc affirmer qu'avec ces changements innombrables, les mémoires organisationnelles se sont dispersées, multipliées et se sont sans doute aussi individualisées, se parasitant ainsi les unes les autres. Il y avait en quelque sorte plusieurs mémoires en parallèle, différentes voire contradictoires qui en venaient à s'annuler. Tout cela au nom du principe de réactivité maximale et d'adaptation aux mouvements du marché prôné par le directeur commercial. Face à ce mouvement perpétuel, les employés qui avaient besoin de repères dans leur travail quotidien, ont été amenés à se les définir eux-mêmes, en fonction de ce qu'ils avaient fait auparavant ou de ce qu'ils savaient le mieux faire. Il y a donc eu émergence d'une économie parallèle, d'une administration commerciale domestique, propre aux employés. C'était en quelque sorte le moyen de survivre au sein d'une institution dérégulée. Pour simplifier, on pourrait dire qu'il y avait autant d'administrations des ventes qu'il y avait d'employés ou plutôt que les employés se sont raccrochés à leur anciennes pratiques, qu'ils soient originaires de Belin ou de L'Alsacienne. Tout cela n'a pu qu'aviver les différences et les oppositions entre les deux sociétés. L'absence de normes a instauré une forte insécurité et une compétition généralisée. La guerre civile telle qu'elle est décrite par Hobbes a rejoint ici l'anomie (Michaud, 1979), c'est-à-dire une destruction du tissu social. Il y a eu en quelque sorte retour à un état de nature caractérisé non comme un éden rousseauiste, idyllique et bienheureux, mais par l'exacerbation des particularités et la guerre de tous contre tous.

Weick (1995) adopte, selon nous une approche identique lorsqu'il souligne que la possibilité pour les individus de donner du sens à leurs actions dans l'organisation dépend d'un sentiment de continuité. Les acteurs de l'organisation doivent avoir la possibilité d'analyser le passé et de se projeter dans l'avenir pour mieux comprendre le présent de leur action. Il faut donc que soient possibles à la fois "rétention" et "intention", c'est-à-dire qu'il puisse y avoir une histoire pour qu'il y ait du sens. Or, on pourrait dire, qu'au sein de l'ADMC, avec le changement permanent, il n'y avait plus d'histoire.

Cet état d'incertitude et de perte des normes a eu la particularité de se produire, paradoxalement, dans un service dont le travail, les procédures et la production étaient très standardisés. Il n'y avait donc plus de repères pour les employés du service, ce qui a entraîné *"une certaine perte de sérénité"* comme l'a finement diagnostiqué le directeur commercial.

Mais nous voulons aussi montrer que l'annulation des recommandations prises par le chantier ne signifiait pas une pure et simple annulation de tout le travail de la phase d'analyse cognitive. Si les recommandations ont été effacées, le souvenir du travail de réflexion et d'analyse des pratiques est resté si bien que les changements effectivement demandés par la direction commerciale ont sans doute été plus difficiles à mettre en œuvre, puisqu'ils allaient à l'encontre de la rationalité construite dans les chantiers. S'il n'y avait pas eu tout le travail d'analyse des chantiers, les décisions prises par le directeur commercial auraient peut-être rencontré moins de résistances, on s'en serait remis à leur arbitraire. Mais un écart cognitif avait été créé par le travail du chantier et ce décalage a en quelque sorte parasité les applications futures dans la mesure où les décisions imposées entraient en contradiction avec les conclusions du travail cognitif commun.

1.5) Démultiplication de l'incertitude

Concomitamment, à l'incertitude introduite par les changements permanents s'est ajoutée aussi l'incertitude dans les services de contrôle de gestion. La fusion a en effet perturbé le fonctionnement de ces services. L'ancienne équipe Belin a été remplacée par des membres de L'Alsacienne apparemment moins performants au point que les relations de confiance entre les membres des services de contrôle de gestion et le reste de l'entreprise se sont détériorées alors que la confiance était auparavant totale. Quelques tableaux avec des

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers
chiffres faux, additionnés à des changements incessants dans les tableaux délivrés par l'administration commerciale ont suffi à jeter le discrédit sur l'ensemble du service.

2) le conflit cognitif dans les objectifs de la force de vente

Les chantiers consacrés à la force commerciale avaient établi de multiples recommandations sur la structure commerciale future, la formation des vendeurs, les outils de la force de vente mais n'avaient pu clairement déterminer à l'aide de quelle unité seraient fixés les objectifs à la force de vente. Cela pourrait paraître étonnant puisqu'il n'y avait pas là d'obstacle technique ou de problème d'interface informatique.

Pourtant cette question apparemment simple s'est révélée plus complexe qu'il n'y paraissait et a renvoyé à une différence importante entre les deux sociétés. Belin fixait ses objectifs en francs tandis que L'Alsacienne, soucieuse de faire du volume, les fixait en milliers de paquets. Comme le précisait, de façon assez partielle, l'un de nos interlocuteurs originaires de Belin, *"une société fait de l'épicerie et raisonne en cartons, l'autre raisonne en valeur et fait des affaires"*. Des objectifs en milliers de paquets reflétaient donc le besoin de présence en rayon et la volonté d'accroître les parts de marché tandis que des objectifs en chiffre d'affaires mettaient plus l'accent sur la rentabilité.

Belin raisonnait à la fois en francs courants (le tarif, ce qui était facturé au client) et en francs constants. C'était en francs constants que les objectifs étaient fixés à la force de vente. Mais Belin avait aussi gardé un indicateur de volume, les milliers de paquets, pour mieux évaluer la pénétration de la marque. Cet indicateur était très précieux pour le service marketing ou les personnes en charge du merchandising. La direction générale et la direction financière raisonnaient elles en francs courants et en francs constants. Dans ce système, le contrôle de gestion jouait donc un rôle essentiel en assurant les conversions entre toutes les unités et en donnant la signification aux intéressés.

Pour les vendeurs de L'Alsacienne, tout cela apparaissait trop compliqué à gérer. L'Alsacienne s'en tenait à des objectifs fixés en milliers de paquets, unité qui signifiait la même chose et pour les vendeurs et pour les clients. Mais pour Belin, l'unité "milliers de paquets" était peu significative puisque la gamme de produits était assez hétérogène. Elle comprenait à la fois de très petits paquets et de grosses boîtes d'assortiments et n'avait donc pas grande signification.

Le chantier s'en était finalement remis à la direction générale pour départager les deux approches. Le directeur général souhaitait garder les objectifs francs, pour des raisons symboliques mais aussi parce que ce système convenait mieux aux particularités de la gamme de Belin. Mais l'orientation plus commerciale de la nouvelle entité tendait à privilégier les milliers de paquets, ce qui était par ailleurs cohérent avec la politique mise en œuvre au sein du groupe BSN. C'est pourquoi, plusieurs scénarios furent envisagés pour déterminer comment seraient fixés et les objectifs de la société et ceux de la force de vente et des autres services. Il s'est avéré difficile de choisir des unités qui puissent satisfaire à la fois tous les services et qui évitent les incohérences.

En ce qui concernait le seul service commercial, il fallait veiller à ce qu'il n'y ait pas d'incohérence entre les objectifs et les suivis tout en prenant en compte le langage des GMS qui raisonnaient en milliers de paquets, comme le marketing ou la fonction industrielle. Il fallait aussi veiller à ce que les vendeurs n'aient pas à gérer à la fois des objectifs en chiffre d'affaires et en milliers de paquets. On pouvait atteindre par exemple les objectifs en milliers de paquets sans satisfaire pour autant les objectifs en chiffres d'affaires.

Face au conflit de langages et à l'écart entre milliers de paquets et chiffre d'affaires, on imagina de créer un troisième langage pouvant composer avec les exigences de chacun. Un système d'objectifs à points pour la force de vente fut même envisagé, système qui prendrait en compte les paramètres de chiffre d'affaires, de volume et de part de marché. Mais ce système était complexe et peu convivial et il ne signifiait rien pour les vendeurs. Il obligeait en outre le contrôle de gestion et l'ADMC à refaire tous ses tableaux de reporting, ce qui allait à l'encontre des impératifs de rapidité. La mise en place et la gestion d'un tel système apparaissaient donc trop lourdes.

La décision finale fut prise de continuer à fixer les objectifs en chiffres d'affaires tout en instaurant des tableaux de suivi en milliers de paquets. Cette décision était assez logique puisqu'elle respectait l'hétérogénéité de la gamme. Elle avait aussi une dimension symbolique forte puisqu'elle matérialisait la différence entre les deux conceptions commerciales.

Cependant, sur le terrain, les vendeurs qui avaient eu connaissance de ces discussions ont été quelque peu perturbés et ont vécu ces différentes demandes comme autant

d'injonctions paradoxales. Leurs objectifs fixés en chiffres d'affaires ne correspondaient pas nécessairement à la pression exercée par le directeur commercial. Celui-ci valorisait en effet implicitement les ventes en unités. Cela a eu pour conséquence de désorienter certains vendeurs pris entre des exigences différentes ou même parfois contradictoires. Il ne leur était pas facile de concilier ces deux orientations cognitives si bien que les vendeurs originaires de Belin ont, dans un premier temps, continué à privilégier l'approche traditionnelle en chiffres d'affaires tandis que ceux qui étaient originaires de L'Alsacienne ont continué à porter leur effort sur le nombre de paquets et par là même sur les promotions.

3) L'apprentissage bloqué : la rigidité des recommandations

Comme nous l'avons déjà précisé, le principe de la fusion était de choisir le meilleur des systèmes organisationnels de chaque organisation. Il ne s'agissait pas de réinventer une nouvelle organisation. De plus, les recommandations une fois validées devaient être appliquées assez rigoureusement. L'objectif était en effet de pouvoir lancer rapidement la nouvelle entité et aussi de ne pas nier le travail des chantiers, de ne pas retourner à un "état de nature" seulement régulé par la loi du plus fort. La direction générale voulait en effet éviter que les recommandations fussent oubliées ou paralysées par l'inertie et les résistances organisationnelles, ce qui se serait sans doute traduit par une imposition inéluctable des systèmes de Belin. Les recommandations des chantiers devaient donc constituer comme la loi intangible de la nouvelle organisation. En cela, les recommandations des chantiers ont pu paralyser l'esprit de créativité et limiter les innovations organisationnelles dans la mesure où, dans la phase de mise en œuvre, les modifications étaient certes possibles mais à partir du canevas fourni par les décisions initiales des chantiers. Le processus d'intégration ainsi encadré, a donc pu représenter un facteur permettant certes l'apprentissage mais le limitant aussi en le maintenant entre des bornes contraignantes.

Cependant, nous l'avons vu avec l'apprentissage expérimental, des modifications, des adaptations et même des innovations ont été possibles. La phase de mise en œuvre a donc laissé, nous semble-t-il, suffisamment de place à l'expérimentation sans pour autant revenir à une confrontation entre les entreprises et à une réactivation des discussions ou des conflits qui avaient animé certains chantiers.

4) L'apprentissage bloqué : la pression de l'environnement

Alors que le marché stagnait et que la nouvelle entité s'était structurée dans ce contexte, il y a eu une brusque reprise, non prévue par les diverses prévisions des ventes. Cette reprise qui a entraîné des taux de rupture, essentiellement sur les promotions, ruptures d'autant plus importantes que la force de vente avait considérablement augmenté le volume promotionnel et la diversité des opérations. De plus, ont surgi des facteurs de pointes dans la demande sur des produits particuliers comme les crackers.

Tous ces problèmes ont entraîné une dégradation du taux de service, des dysfonctionnements de l'outil industriel, de mauvais rapports entre les commerciaux et les industriels accusant ces derniers de multiplier les promotions sans respecter les indispensables délais de fabrication. Il y a aussi eu des conflits entre les vendeurs et le service marketing accusé d'être incapable de produire des prévisions de ventes fiables.

Au total, c'est la fusion qui a été mise en accusation : "*elle a conduit à se focaliser sur le contexte interne et on a oublié l'environnement, le marché*", selon l'un de nos interlocuteurs de L'Alsacienne. "*La fusion a créé de la complexité au moment où nous devions être réactifs et empêcher les concurrents de prendre des parts de marché*", selon un autre interlocuteur, issu de Belin.

A la suite de ces problèmes, a été créée une structure spécifique tout entière consacrée à la prévision des ventes. Auparavant, et selon les recommandations premières du chantier prévoient que le service commercial devait prendre en charge les prévisions de ventes des promotions tandis que le marketing devait assurer les prévisions des produits standards.

Cette cellule de prévisions des ventes a été organisée autour de trois personnes chargées d'étudier à la fois les produits standards et les promotions nationales ou spécifiques et a été placée sous l'autorité du directeur commercial.

Parallèlement, une personne a été affectée à la gestion des co-packers, chargés de venir prendre les produits dans les usines, de les assembler puis de les renvoyer aux usines avant livraison. Le rôle des co-packers devenait en effet plus important avec le développement des promotions

L'objectif était donc à la fois de corriger les prévisions plus régulièrement, en temps réel et non plus à partir des historiques extrapolés de l'année passée. Cela devait permettre de mieux mettre en phase le service commercial et l'ordonnancement central.

5) L'accroissement de la complexité et l'apprentissage comme frein à la performance

La question de la réactivité de l'entreprise face à la reprise de la consommation et à la hausse des volumes promotionnels permet de poser le problème de la complexité organisationnel comme frein à l'apprentissage. En effet, la fusion a donné naissance à une structure plus complexe et plus difficile à gérer. Ce simple accroissement quantitatif s'est traduit par un changement qualitatif et a exigé un apprentissage, surtout de la part des employés originaires de L'Alsacienne pour qui la nouvelle entité signifiait de nouvelles procédures, plus d'interlocuteurs, plus de produits et impliquait un changement important dans les manières de travailler.

Cet accroissement de complexité peut être repéré à de nombreux niveaux dans l'entreprise.

Une plus grande complexité pour le marketing

En ce qui concerne, le marketing, le portefeuille de produits était plus étoffé. Il a donc fallu ou bien faire disparaître certains produits ou bien rassembler des produits différents sous des références communes. Cela rendait plus difficile le travail des chefs de produits et impliquait une démarche pédagogique auprès des distributeurs. De plus, malgré l'injection de ressources nouvelles dans les moyens publicitaires et promotionnels, l'établissement des grands cycles de promotions et des opérations nationales s'avéraient plus complexe. Comme nous l'avons vu, les cultures et les approches marketing étaient différentes chez Belin et L'Alsacienne et, de façon générale, il fallait veiller à la cohérence du développement du portefeuille de produits.

Une plus grande complexité pour la force de vente

D'une part, et malgré les mesures de rationalisation, le portefeuille de produits s'est considérablement développé. Cette augmentation a pesé comportement sur les vendeurs obligés de maîtriser les connaissances portant sur un plus grand nombre de produits et de comportements de consommation. La fusion des portefeuilles et des forces de vente a donc pu, dans un premier temps faire perdre leurs marques aux vendeurs. Il y avait plus de

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers

produits, plus de références, les secteurs avaient changé, les vendeurs avaient plus de tableaux à remplir (en ce qui concerne ceux qui étaient originaires de Belin) dont certains étaient nouveaux, les objectifs étaient différents. De plus, avec la fusion, la politique commerciale était modifiée : le contenu des accords avec les clients, les marges, les taux de ristournes étaient modifiés ou en passe de l'être. D'où des erreurs ou des contestations et donc une augmentation du nombre de litiges et éventuellement de pénalités infligées par les distributeurs.

De plus, avec l'accroissement du nombre de références, il y a eu allongement du temps de visites chez les clients et le nombre de visites par mois a nécessairement baissé. Il s'est donc révélé plus difficile d'évaluer les performances des vendeurs, surtout si l'objectif premier était d'augmenter les volumes.

L'accroissement de la complexité n'avait pas toujours été bien évalué par les chantiers, comme nous l'avons vu par exemple avec le merchandising. Une méthodologie complexe avait été recommandée mais elle s'est révélée inapplicable en raison du trop grand nombre de références. De plus, les outils informatiques ne disposaient d'une capacité suffisante pour satisfaire ces exigences nouvelles. Ainsi, le merchandising de gestion, dont les qualités avaient été mises en avant par le chantier, n'a jamais pu être mis en place. Quant au trade marketing, il visait à bien différencier les politiques selon les profils des enseignes mais cette recherche d'adaptation a renforcé la difficulté des missions des vendeurs. Non seulement, il y avait plus de promotions mais, en plus, ces promotions étaient très spécifiques.

Par ailleurs, puisqu'il y avait plus de références et parce que l'axe stratégique était de développer les volumes et que le marché stagnait, il devait y avoir aussi beaucoup plus de promotions. Cela exigeait de modifier la logique commerciale et les vendeurs de Belin ont dû rentrer dans cette perspective qui, comme nous l'avons vu, ne leur était pas habituelle.

Une plus grande complexité pour la production

La complexité dans la production est née d'une part des nouveaux objectifs de contrôles plus fins des coûts. Cela a exigé de modifier l'organisation de la planification des usines et de la gestion de la production. De nouveaux outils ont été introduits, essentiellement transférés de L'Alsacienne, outils qu'il a cependant fallu adapter puis améliorer. Et il a fallu former le personnel. Or cette tâche s'est révélée difficile et ce d'autant plus qu'à la

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers
problématique du transfert s'est ajoutée celle d'une modification complète du système industriel avec l'introduction d'une organisation en juste-à-temps.

L'enrichissement du portefeuille de produits et l'augmentation du volume promotionnel ont aussi eu des conséquences importantes sur le fonctionnement industriel. Il fallait maîtriser un plus grand nombre de techniques, de matières premières et la fabrication de références plus nombreuses. De plus, avec l'accent mis sur le développement des promotions et du chiffre d'affaires, il fallait désormais réaliser des lots promotionnels plus diversifiés, faisant éventuellement appel à des produits fabriqués dans des usines différentes.

Au delà de ces problèmes, il fallait assurer une bonne coordination entre les vendeurs et les usines, afin de livrer les promotions en temps voulu. De nombreuses procédures, des retro-planning ont donc été institués. Mais ces règles, nombreuses et nouvelles pour de nombreux vendeurs n'ont pas toujours été suivies à la lettre. D'où un mécontentement de part et d'autre.

Une plus grande complexité dans la logistique

L'augmentation du nombre de références et des volumes (ainsi que des impératifs de réduction de coût) ont conduit à évacuer la complexité logistique à venir en l'externalisant et en la déplaçant chez un prestataire de services. Cependant, cette opération s'est révélée complexe : il fallait trouver le bon partenaire mais aussi le former et veiller à une bonne coordination entre lui et la nouvelle entité. D'où le besoin de développer de nouveaux outils, d'EDI en particulier, de former du personnel et de contrôler les prestations du partenaire, en envoyant une équipe dans les entrepôts et en élaborant de nouveaux indicateurs de qualité.

Une plus grande complexité dans la Recherche et Développement

La fusion a permis de regrouper les chercheurs sur un même lieu de travail et de disposer d'excellentes conditions de travail. Mais là encore le rapprochement et le passage à une taille supérieure impliquait de modifier les façons de travailler. Il a fallu appréhender de nouvelles techniques et s'habituer à de nouvelles façons de travailler, que ce soit avec les techniciens ou avec les partenaires usuels des ingénieurs. Nous avons vu comment, en raison du nombre de techniques et des exigences de suivi du développement des produits, la structure de l'unité a été modifiée, en particulier les relations entre les ingénieurs et les

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers
techniciens. Le travail des ingénieurs a aussi été directement modifié, en particulier leurs relations avec les service marketing et les usines. Cela a pu désorienter certains ingénieurs issus de L'Alsacienne dans la mesure où les relations avec leurs interlocuteurs habituels devenaient moins conviviales, plus impersonnelles et plus régies par des procédures.

Un fonctionnement plus complexe de l'organisation tout entière

L'augmentation de taille de la nouvelle entité a donc exigé de nouvelles connaissances. Il fallait apprendre de nouveaux produits, de nouveaux outils, de nouvelles procédures, de nouvelles façons de travailler, de nouveaux interlocuteurs... Le rapprochement organisationnel signifiait donc une augmentation de la quantité de connaissances et d'apprentissages individuels et organisationnels. Mais, au moins dans un premier temps, cela n'a sans doute pas amélioré les performances de la nouvelle entité. Certains acteurs étaient désorientés, les procédures étaient nouvelles et complexes, le fonctionnement de la nouvelle entité était incertain. Il fallait trouver et stabiliser une rationalité interne tout en s'adaptant aux évolutions de l'environnement et aux pressions de la concurrence. Les problèmes de coordination entre de nouveaux acteurs, de nouveaux outils, de nouveaux systèmes informatiques, l'établissement de nouvelles procédures et de nouvelles pratiques, les définitions de responsabilités nouvelles ont donc pu nuire, du moins au début, aux performances de la nouvelle entité. Par exemple, dans la fonction R&D, les projets de productivité ont été lents à se mettre en place. Les personnes gérant les essais de matières premières nouvelles n'avaient pas été désignées, les procédures de coordination étaient insuffisantes. A cela se sont aussi ajoutés quelques phénomènes de résistance de la part de certains techniciens de Belin qui considéraient que les projets de productivité et les économies sur les matières premières signifiaient une baisse de qualité des produits.

Et cela n'a par ailleurs pu s'accomplir sans les inévitables conflits personnels et des luttes de pouvoir, certes entre les deux organisations mais aussi entre les services ou entre les individus. Nous avons par exemple assisté à la naissance de coalitions fonctionnelles qui dépassaient les traditionnels et très attendus clivages inter-organisationnels, par exemple alliance du service marketing "contre" le directeur commercial ou alliances des informaticiens de Belin et de L'Alsacienne pour "résister" aux demandes innombrables et tous azimuts de nouveaux développements informatiques.

6) De la diversité et du conflit des apprentissages à leur consolidation dans l'organisation

Comme nous avons déjà l'occasion de le mentionner, l'apprentissage organisationnel a pu être contraint voire paralysé par la multitude d'apprentissages individuels ou fonctionnels différents ou même contraires.

Nous avons déjà eu l'occasion de mentionner que l'installation du nouveau système de gestion de la production à Evry s'est effectuée en même temps que la mise en place d'organisations qualifiantes en usines, avec le développement de tableaux de bords industriels destinés aux opérateurs. Il fallait donc mettre en cohérence les deux systèmes. L'équipe en charge des tableaux de bords de l'organisation des usines a donc construit un cahier des charges. De nouveaux tableaux de bord industriels ont été réalisés afin de synthétiser pour les chefs de lignes les données fournies par le nouvel outil de gestion de la production dont la lecture et l'interprétation étaient difficiles pour des non-spécialistes.

De même, il s'est avéré que, malgré l'existence d'une équipe chargée des interfaces, les recommandations des différents chantiers n'étaient pas toujours cohérentes, ce qui nécessitait de nouveaux ajustements, de nouveaux modes de coordination et de nouvelles procédures. Et même, si les recommandations n'étaient contradictoires, elles n'étaient pas nécessairement bien liées ou en synergie. La diversité des apprentissages locaux, leur multitude ont donc pu nuire à l'apprentissage du nouvel ensemble, du moins à sa cohérence. Cependant, il nous semble que la fusion, en générant de la variété organisationnelle, en multipliant les occasions et les lieux d'apprentissage a pu contribuer, malgré l'accroissement de la complexité et d'inévitables dysfonctionnements à l'enrichissement organisationnel et culturel de la nouvelle entité.

On pourrait donc dire qu'il y a eu de nécessaires désapprentissage, à la fois au niveau organisationnel et au niveau individuel. Il y a eu aussi d'innombrables apprentissages individuels. Cependant, dans un premier temps, ces derniers ne se sont pas nécessairement consolidés au niveau organisationnel. L'institution de nouvelles pratiques était ou formelle, décrétée ou alors individuelle et non partagée. Les apprentissages individuels, stimulés par la nécessaire réorganisation suivant le rapprochement des équipes et des structures ont pu se faire, en quelque sorte, au détriment de l'apprentissage organisationnel. Ce n'est qu'avec l'instauration progressive de communautés de pratiques, qu'il y aurait eu un apprentissage collectif bénéficiant à l'organisation. L'apprentissage organisationnel

Un apprentissage à dominante comportementale : la mise en œuvre des recommandations des chantiers

consisterait donc à travailler à la fois sur les fonctionnements et les structures afin de créer un champ permettant aux apprentissages individuels d'émerger et de s'épanouir en devenant collectifs au sein de communautés de pratiques.

Conclusion

Cette partie nous a permis d'analyser comment les recommandations proposées par les chantiers et validées par la direction générale de la nouvelle entité ont pu être mises en place. Cependant, la phase de mise en œuvre nous a paru excéder la simple application des recommandations, elle a pu afficher sa propre dynamique. En cela, elle n'était pas entièrement redevable à la phase d'analyse.

En étudiant le lien entre les recommandations et leur mise en application, nous avons pu construire un "modèle" combinant les notions de changement cognitif et de changement comportemental. L'apprentissage peut être compris comme un changement cognitif ou comportemental. Mais un apprentissage à dominante purement cognitive est menacé d'ineffectivité ou d'inaccomplissement tandis qu'un apprentissage à dominante comportementale risque de rester superficiel, non compris et peu durable. En revanche, l'apprentissage peut aussi résulter de la combinaison équilibrée des changements cognitifs et comportementaux. Cette mise en phase progressive constitue un apprentissage expérimental où changements comportementaux et cognitifs sont en étroite interaction pour s'équilibrer dans un apprentissage que nous qualifions d'achevé ou d'accompli. Mais cette conjonction peut ne pas résoudre harmonieusement et bloquer l'apprentissage.

Nous avons ensuite tenté d'illustrer ce cadre d'analyse et les différentes formes d'apprentissage à partir de notre étude empirique. La gestion de la production nous a fourni l'exemple de l'apprentissage expérimental : les recommandations ont été mises en pratique moyennant quelques adaptations et une nécessaire formation des équipes. Cependant, même dans ce cas de figure, nous avons vu que l'apprentissage n'était pas simple dans la mesure où les recommandations impliquaient de changer de logique de gestion de la production. Par ailleurs, grâce aux interactions entre les équipes de Belin et de L'Alsacienne, le système a pu être amélioré. En ce sens, les différences peuvent être comprises comme une source d'amélioration des systèmes organisationnels.

De façon moins détaillée, nous avons aussi examiné comment la mise en œuvre des recommandations a permis, au contact du terrain et d'impératifs concrets d'apporter des améliorations incrémentales aux recommandations.

La planification des usines nous a donné l'occasion d'étudier un autre cas de figure, celui d'un apprentissage expérimental conduisant à une révision en profondeur des recommandations des chantiers. Dans cette configuration, et contrairement à la précédente, le changement comportemental l'a emporté et a entraîné une révision cognitive. Ces modifications nous ont permis d'appréhender d'autres formes d'apprentissage comme l'apprentissage par l'observation et par l'expérimentation. Nous avons pu étudier comment ces processus, au travers des difficultés rencontrées pouvaient conduire à des modifications des logiques de fonctionnement organisationnel en vigueur jusque là. Le projet de passage à une nouvelle organisation de la production, en juste-à-temps a par ailleurs montré les difficultés d'une telle transformation et d'une mise en application de connaissances pourtant explicites.

Nous avons pu aussi étudier une autre forme d'apprentissage, plus discrète et informelle, la socialisation. Cela nous a permis d'identifier les agents privilégiés de socialisation, la nature du contenu d'apprentissage et les principales étapes du processus et de les illustrer à partir des exemples du Marketing, de la R&D et de la force de vente. Nous avons évoqué à cette occasion des formes d'apprentissage plus diffuses comme le travail en équipes et en binômes ou comme la narration d'histoires exemplaires permettant d'appréhender des situations complexes et singulières. La question de la socialisation nous a permis de nous demander si l'intégration mutuelle relevait plus d'une combinaison ou d'une digestion, ce qui nous a conduits à étudier comment il était possible de gérer les différences organisationnelles et culturelles au sein d'une même entité et de trouver un équilibre permettant d'en tirer le meilleur parti pour l'organisation.

Nous avons ensuite étudié différentes figures d'apprentissage bloqué. Le service de l'administration commerciale nous a montré comment les recommandations ont pu être remises en cause, effacées et comment l'instauration d'un changement permanent a conduit à une perte des repères organisationnels et du sentiment de continuité de l'action. Cette désorientation, forme d'anarchie organisationnelle au sein d'un service pourtant très formalisé, a été compensée par un bricolage qui a instauré une économie administrative parallèle permettant aux acteurs d'atteindre tant bien que mal leurs objectifs.

Le problème des objectifs assignés à la force de vente a permis de mettre en évidence un conflit cognitif. Les vendeurs, soumis à des injonctions paradoxales, ont été désorientés par la difficulté à trouver une cohérence dans la détermination des objectifs.

Nous avons par ailleurs identifié combien la pression de l'environnement et la complexité organisationnelle générées par le rapprochement des deux entreprises pouvaient constituer des obstacles à l'apprentissage et à la performance. La nécessité de composer avec les différences, le rapprochement des gammes et des équipes ont certes constitué des sources d'apprentissage mais cette adaptation nécessaire a entraîné d'importants coûts de coordination et quelques dysfonctionnements qui ont sans doute nui à la performance du nouvel ensemble.

Les désapprentissage puis les apprentissages locaux, souvent individuels ou limités à un service, se sont avérés parfois difficiles à consolider au niveau organisationnel. La fusion a donc généré de la variété à partir des différences organisationnelles et culturelles mais cette variété et la diversité des apprentissages individuels a pu, dans un premier temps, remettre en cause l'équilibre de la nouvelle entité et nuire à l'apprentissage organisationnel.

En cela, la phase de rapprochement opérationnel des équipes et la mise en œuvre des recommandations constituent une étape cruciale pour le bon fonctionnement de la nouvelle entité et méritent une grande attention de la part du top management et de la direction générale, point que la revue de littérature sur les fusions-acquisitions avait fortement souligné.

L'étude de la mise en œuvre des recommandations nous donc permis de saisir cette phase comme un apprentissage comportemental consistant certes à décliner opérationnellement la phase d'apprentissage cognitif mais aussi rétro-agissant sur elle. En effet, nous avons vu comment des recommandations ont pu être modifiées et donner lieu à des phases d'expérience et d'expérimentation provoquant des réactivations cognitives. Nous avons aussi repéré des apprentissages émergents et des innovations. Cela tend à confirmer notre modèle selon lequel l'apprentissage résulte d'une interaction entre des changements cognitifs et comportementaux et ne se réduit pas à une séquence rationnelle d'analyse cognitive précédant et commandant une application comportementale.

CHAPITRE VIII

SYNTHESE ET PERSPECTIVES

CHAPITRE VIII

SYNTHESE ET PERSPECTIVES

Introduction

I) Apprentissage et contenu d'apprentissage

- 1) Reprise du modèle : la transformation des connaissances
- 2) Connaissance explicite et connaissance tacite
- 3) Type de connaissance et conversion de connaissance
 - 3.1) La combinaison
 - 3.2) L'extériorisation
 - 3.3) La socialisation
 - 3.4) L'intériorisation
- 4) Les difficultés de conversion comme autant d'obstacles à l'apprentissage
- 5) Pertinence du modèle ?

II) Les processus et les objets d'apprentissage

- 1) Les processus d'apprentissage
 - 1.1) L'apprentissage dans les chantiers
 - 1.2) L'apprentissage lors de la phase de mise en œuvre et du démarrage de la nouvelle entité
- 2) Les objets d'apprentissage
- 3) Un apprentissage informationnel ("*learning that*")
- 4) Un apprentissage de nature procédurale ("*learning how*")
- 5) Un apprentissage des causalités et des raisons ("*learning why*")
- 6) Tableaux des objets et des processus d'apprentissages
- 7) L'importance des outils comme objets d'apprentissage dans le développement du processus d'apprentissage.
- 8) Apprentissage de l'objet et construction de l'objet d'apprentissage
- 9) Les obstacles à l'apprentissage dans la fusion

III) Apprentissage organisationnel et stratégie

- 1) Un apprentissage véritable ?
 - 1.1) Une réorientation de la stratégie et de l'organisation de Belin
 - 1.2) Les résistances comme signes de désapprentissage
- 2) Apprentissage organisationnel et apprentissage stratégique
 - 2.1) De l'individuel ou du collectif à l'organisationnel
 - 2.2) La dimension organisationnelle de l'apprentissage dans la fusion entre Belin et L'Alsacienne
- 3) La dimension stratégique de l'apprentissage organisationnel : des relations entre le

stratégique et l'organisationnel

- 3.1) De l'organisationnel au stratégique
- 3.2) Impact stratégique de l'apprentissage organisationnel dans la fusion
- 3.3) Une absence "d'apprentissage à triple boucle"
- 3.4) Vers l'organisation apprenante et ses dilemmes
- 3.5) Du stratégique à l'organisationnel

4) Contributions de la théorie de la ressource

- 4.1) Apports respectifs de compétences dans la fusion entre Belin et L'Alsacienne
- 4.2) Les apports de L'Alsacienne
- 4.3) Les apports de Belin

IV) Une approche évolutionniste des fusions-acquisitions

A) Reprise théorique

A.I) Les processus de variation-sélection-rétention et les routines organisationnelles

- 1) La fusion comme source de variation
- 2) Les objets de variation-sélection-rétention
- 3) Les routines organisationnelles
- 4) Routines, histoire et apprentissage
- 5) Routines et fonctionnement organisationnel
- 6) Routines et changement
- 7) Théorie évolutionniste et théorie de l'écologie des populations organisationnelles

B.I) Reprise empirique

I) Les processus de variation-sélection-rétention dans la fusion entre Belin et L'Alsacienne

- 1) Les objets de variation-sélection-rétention.
- 2) La phase de variation
- 3) La phase de sélection
- 4) Le processus cognitif de sélection
 - 4.1) les critères de choix des chantiers de fusion
- 5) le processus comportemental de sélection
- 6) Le processus de rétention
- 7) Rétention et désapprentissage
- 8) Le processus de variation-sélection-rétention : changements incrémentaux et mutations organisationnelles.
- 9) Changement incrémental et nouveauté
- 10) Changement brusque et nouveauté
- 11) Une nouvelle organisation optimale ?

Conclusion du chapitre

Introduction

Nous entendons dans cette partie conclusive à la fois présenter une synthèse de notre travail et ouvrir quelques perspectives de recherches à partir de questions laissées en suspens.

Nous commencerons donc par présenter les liens entre les contenus d'apprentissage et les processus variés qui leur sont afférents. Nous déclinons le modèle déjà présenté dans le cadre de l'étude empirique en intégrant les modes de transformation des connaissances et en reliant à la fois les processus et les objets d'apprentissage. Puis nous détaillerons les divers contenus d'apprentissage abordés lors de la fusion, fonction par fonction ou service par service. Nous soulignerons l'importance d'objets d'apprentissage bien définis pour enclencher le processus et rassurer les acteurs mais nous tenterons aussi de comprendre l'apprentissage comme résultant d'une interaction créatrice de ses propres objets d'apprentissage. Nous rappellerons aussi les principaux obstacles à l'apprentissage que nous avons identifiés .

Puis, il sera question d'évaluer la portée de l'apprentissage et de faire la part des processus individuels, collectifs, organisationnels et stratégiques. Nous essaierons d'identifier ce qui peut relever d'apprentissage à simple, double ou triple boucles. Ensuite, nous tenterons plus particulièrement de caractériser la valeur stratégique de la fusion. Cela nous conduira à aborder le rapprochement en termes d'apport et de combinaison de compétences. Nous pourrions dès lors relier cette approche à la théorie de la ressource qui comprend la croissance des entreprises à partir du développement de compétences centrales résultant de processus d'apprentissages collectifs.

Cette approche en termes d'apport, de remplacement ou de combinaison de compétences nous permettra aussi de comprendre la fusion dans une perspective évolutionniste comme une séquence de variation-sélection-rétention de pratiques et de routines. Nous essaierons alors de relire la fusion sous cet angle et d'analyser les chantiers et la phase de mise en œuvre comme des processus de sélection et de rétention. Cela nous permettra d'identifier, à côté des processus d'apprentissage, d'autres critères permettant d'expliquer le profil de la nouvelle entité et d'évaluer la transformation organisationnelle générée par la fusion. Il sera alors question du degré de nouveauté organisationnelle et du changement par adaptation ou par mutation brusque.

Enfin, nous essaierons de tirer les conclusions de notre étude et de proposer de nouvelles perspectives de recherche.

I) Apprentissage et contenu d'apprentissage

1) Reprise du modèle : la transformation des connaissances

Il est possible aborder les processus comme des opérations de transformation des savoirs existants, comme des conversions de connaissances. Cette approche fait référence aux analyses effectuées par Nonaka (1994) qui propose des modes de transformation de cette dernière en fonction de son caractère explicite ou tacite et présente la conversion de connaissance comme un des ressorts des processus d'apprentissage.

Notons cependant et avec force que cette approche de l'apprentissage comme conversion de connaissance est réductrice et qu'elle renvoie quelque peu l'apprentissage à une opération mécanique, à une simple procédure et qu'elle ignore par là même d'autres ressorts de l'apprentissage, plus complexes à identifier et à analyser.

Nous mettons donc en garde le lecteur : l'apprentissage est ici abordé, de façon très pragmatique, à partir de ses objets, ceux-ci étant compris, de façon limitative comme des connaissances, de nature explicite ou tacite. Il sera appréhendé comme un travail sur ces connaissances. Mais n'oublions pas que les connaissances ne se réduisent pas à de l'information interprétée et que l'apprentissage met en jeu d'autres processus que le passage du tacite à l'explicite ou de l'explicite au tacite. Nous reviendrons sur ces points plus loin dans notre exposé.

2) Connaissance explicite et connaissance tacite

Nonaka (1994) reprend à Polanyi (1958) l'idée d'une connaissance qui peut être soit explicite soit implicite ou tacite.

La connaissance explicite est verbalisée, symbolisée. Son accès est relativement simple car médiatisé par le langage. La connaissance explicite prête donc à discussion, elle met en jeu des interlocuteurs qui, même s'ils ne se comprennent pas tout de suite, peuvent s'ajuster, préciser leur vocabulaire et réduire les malentendus.

En revanche, la connaissance tacite a un statut plus difficile à analyser et bénéficie d'une grande attention de la part des chercheurs. Baumard (1996), à la suite de Nonaka (1994), se livre à une analyse très complète et très fine de la connaissance tacite, analyse que nous suivons ici dans ses grandes lignes.

Avant d'aborder les caractéristiques de la connaissance tacite, notons que la partition tacite/explicite, reprise par les chercheurs en management travaillant sur la connaissance organisationnelle prête encore à des débats philosophiques et psychologiques serrés. En

effet, distinguer le tacite de l'explicite n'est pas chose aisée, non seulement parce que le tacite est difficile à repérer et à analyser mais aussi parce que connaissance tacite et connaissance explicite sont sans doute intimement intriquées, combinées et qu'il existe de la "tacité" dans l'explicite tout comme la "tacité" peut se prêter à une explicitation, au moins partielle. Plus radicalement, pour certains philosophes se réclamant de Wittgenstein, la connaissance tacite n'a même aucune existence...

Mais, en deçà des ces controverses, ce qui nous intéresse ici, c'est le rapport entre le tacite et l'explicite et le passage de l'un à l'autre en tant que ce passage peut être compris comme un apprentissage.

Comme l'a précisé notre revue de littérature, on peut comprendre la "tacité" de la connaissance comme quelque chose de potentiellement explicitable, verbalisable. La connaissance tacite est alors une connaissance explicite à venir, en attente d'une explicitation, d'une symbolisation facilitant son appréhension. La "tacité" est provisoire, faute d'un code ou d'un langage adéquat ou faute d'attention à son égard.

En revanche, on peut aussi comprendre la connaissance tacite comme comportant une zone d'ombre irréductible, comme réfractaire à un processus d'explicitation totale. Ainsi la connaissance peut être tacite en raison des capacités cognitives limitées des individus. Dans cette perspective, la connaissance tacite peut apparaître comme une connaissance présentant une syntaxe trop complexe pour l'appréhender et en établir la grammaire. Plus radicalement, la "tacité" peut aussi être comprise comme ontologiquement constitutive de certains types de connaissances, comme échappant à toute articulation, fût-elle mise en œuvre par des capacités cognitives illimitées.

La question qui se pose alors est celle de la possibilité de l'accès au tacite. La connaissance tacite peut être appréhendée en fonction de son explicitation éventuelle ou alors de sa transmission dans l'action concrète, sur le lieu de travail, au sein de communautés de pratiques (Nonaka et Takeuchi, 1997).

3) Type de connaissance et conversion de connaissance

A partir de la partition entre connaissance tacite et explicite, Nonaka (1994) propose, nous l'avons déjà vu, quatre modes de conversion de connaissance selon qu'elle subit une transformation du tacite en explicite, de l'explicite en tacite, ou qu'elle reste dans la dimension tacite ou explicite. Dans ce cadre, l'apprentissage est alors compris comme un

processus de conversion de connaissances, processus mêlant intériorisation (passage d'une connaissance explicite à une connaissance tacite), extériorisation (passage d'une connaissance tacite à une connaissance explicite), socialisation (passage d'une connaissance tacite à une autre connaissance tacite) et enfin combinaison (transformation d'une connaissance explicite en une autre connaissance explicite).

Il nous est donc possible de compléter le diagramme combinant le changement cognitif et le changement expérimental, en y superposant le mode de transformation de connaissances tel qu'il a été élaboré par Nonaka (1994).

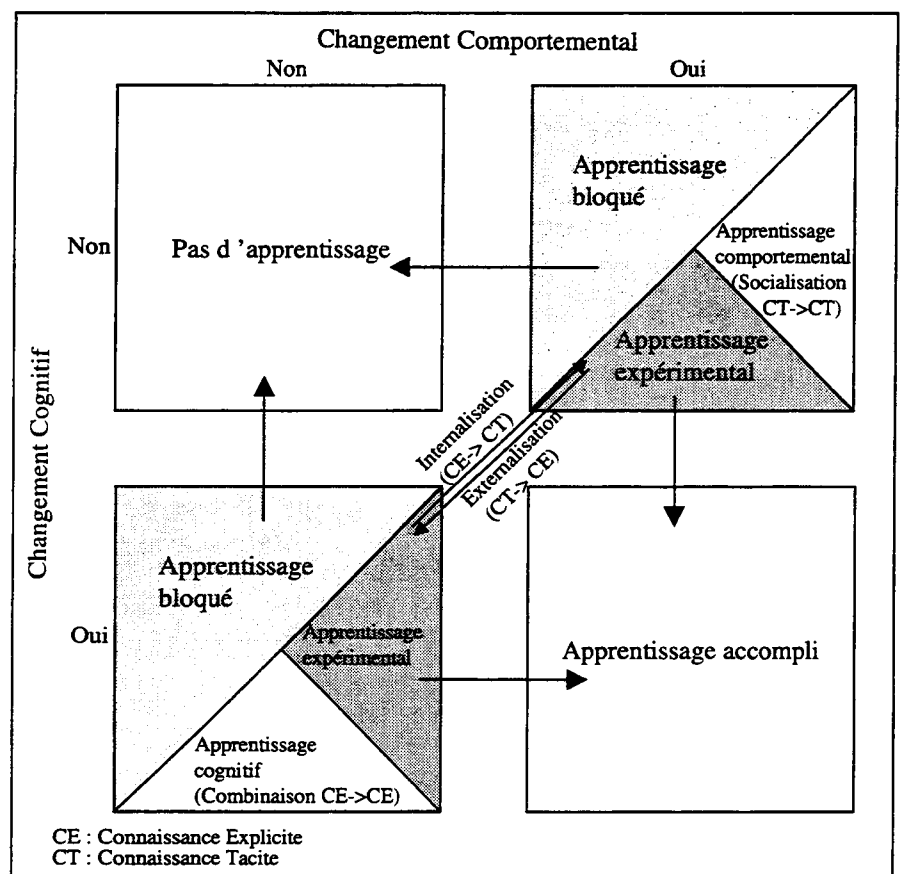


Figure 42 : Types d'apprentissage et nature des connaissances

3.1) La combinaison

C'est dans les chantiers que le processus de combinaison s'est plus particulièrement déployé. Rappelons que nous qualifions la phase de travail des chantiers de période d'apprentissage cognitif.

La combinaison a concerné sur les connaissances portant sur les produits, leurs caractéristiques, leurs performances, sur les outils, sur les manuels de formation, sur les instruments de motivation... bref, sur une multitude de données factuelles. Ce processus de conversion de connaissances a aussi été utilisé lors de la phase de mise en œuvre. L'apprentissage est alors compris comme une modalité du transfert d'informations et c'est sans doute une forme très courante, surtout dans une fusion où l'objectif est de réduire l'incertitude et l'ambiguïté. Dans une entreprise, les connaissances explicites ou explicitées sont nombreuses et répertoriées dans des rapports, des procédures écrites, des listings ou des fichiers informatiques. Elles constituent un point de passage nécessaire pour mieux comprendre une organisation. Il était donc naturel que les membres des chantiers travaillent en premier lieu sur des informations et des connaissances explicites, qui leur permettaient de mieux comprendre le contexte et les fonctionnements organisationnels.

Cependant, des processus de combinaison des connaissances ont eu aussi lieu lors de la mise en œuvre des recommandations, lorsqu'il s'agissait par exemple de combiner des fichiers ou d'échanger des informations explicites concernant des procédures ou portant sur le fonctionnement de certains outils.

3.2) L'extériorisation

C'est le processus de mise à jour du tacite. Nous avons déjà décrit, lorsque nous avons étudié les chantiers le processus réflexif consistant à expliciter l'organisation, le fonctionnement, les procédures, les pratiques, les valeurs. Il s'agissait d'attribuer un code symbolique sur lequel tout le monde s'accordait (ou pensait s'accorder) à certaines notions jusqu'alors demeurées implicites. Le tacite représentait en effet une source d'incertitude et de malentendu potentiel entre les différents acteurs qui s'efforçaient d'atteindre plus de clarté et de transparence dans leurs échanges.

Le processus d'explicitation s'est pleinement développé dans les chantiers et a permis de mieux comprendre les fonctionnements organisationnels respectifs des deux entreprises. Que cette explicitation ait impliqué des distorsions dues aux jeux politiques, aux rivalités organisationnelles ou à la difficulté à expliciter une pratique réelle, cela ne fait aucun doute. La connaissance est en effet souvent tacite parce qu'il est difficile de rendre compte d'une pratique réelle ou parce que la "tacite" renvoient à des jeux organisationnels complexes mettant en jeu les pouvoirs des acteurs (Baumard, 1996). L'extériorisation était

donc condamnée à être limitée ou infléchie. Cependant, nous posons que le processus d'explicitation des pratiques, même partiels ou orienté, a généré une meilleure vision de chacune des entreprises. Cette introduction d'une distance réflexive a permis de mieux repérer certaines incohérences ancrées dans les habitudes organisationnelles et de les corriger.

Le processus d'extériorisation a permis de mettre au jour de façon relativement explicite les logiques qui réglaient certaines attitudes organisationnelles. Ainsi expliciter le fonctionnement d'un logiciel, dire pourquoi tel ou tel outil avait été choisi, rappeler quels étaient les objectifs justifiant ce choix permettait de comprendre les démarches cognitives à l'œuvre dans les différents services. Et ce processus éclairait à la fois les partenaires qui découvraient de nouveaux fonctionnements et les acteurs même de ces pratiques qui prenaient conscience d'un certain nombre de présupposés jusqu'alors restés dans l'ombre. Nous avons ainsi pu percevoir, au cours de nos entretiens, que certains acteurs ont beaucoup appris d'eux-mêmes en ayant à expliquer à leurs vis-à-vis les tâches qu'ils accomplissaient dans l'entreprise. Le fonctionnement routinisé avait en effet pour conséquence de naturaliser les pratiques et les fonctionnements organisationnels. L'explicitation a eu une fonction de remise en question, d'interrogation de la rationalité des comportements organisationnels. Il faut noter que le passage du tacite à l'explicite n'est pas seulement source de stabilité et d'univocité. Il peut aussi amener de l'incertitude au travers d'une remise en question de ce qui ne faisait plus de doute ou que l'on taisait par mesure de confort organisationnel.

Cette explicitation n'a pas été instantanée ou "naturelle" mais processuelle : elle s'est déployée dans l'interaction et sous la pression des interrogations, des demandes de précisions, et des objections des partenaires. En ce sens, l'explicitation a été itérative et soumise à un processus d'essais-erreurs qui a permis de s'approcher progressivement de la réalité des pratiques organisationnelles. Les premières présentations ont par exemple souvent été jugées par les partenaires incomplètes ou imprécises, ne détaillant pas assez les fonctionnements organisationnels. Des questions successives ont permis de faire comprendre aux exposants que certains fonctionnements admis comme naturels par l'ensemble de l'entreprise ou d'un service n'allaient pas de soi pour des acteurs extérieurs et donc d'introduire la possibilité de nouvelles logiques.

Mais l'extériorisation a eu aussi lieu lors de la phase de mise en œuvre et d'application des recommandations. Il s'agissait d'explicitier, sur le terrain, certaines pratiques qui avaient été délaissées lors du travail des chantiers. De plus, avec le rapprochement opérationnel des équipes, nombre de points méritaient d'être expliquées et détaillés, ce qu'évidemment n'avaient pu faire les chantiers. Ce travail sur la connaissance était donc quotidien et se produisait dès qu'une incompréhension surgissait au sein des équipes de la nouvelle entité.

Bien sûr, le processus d'explicitation, ne pouvait être complet, en raison même de la nature des connaissances dans l'organisation. Il y avait ainsi du tacite "par nature" qui échappait au processus de verbalisation. Il était par exemple difficile d'expliquer le fonctionnement d'une communauté de pratiques ou de préciser un savoir-faire qui reposait sur l'expérience et la pratique. Cela a par exemple été le cas pour le travail des techniciens de la Recherche et du Développement.

Est resté aussi non explicité ce qui était tu, par crainte de rétorsions hiérarchiques, par jeu politique ou stratégie opportuniste. La possibilité d'une explicitation ne signifiait pas que tout était bon à dire et il est probable que des membres des chantiers se sont censurés, soit pour préserver leurs intérêts soit pour éviter de s'attaquer à des dysfonctionnements jugés trop importants ou remettant en cause des processus entiers de l'entreprise. Certains dysfonctionnements sont restés non-dits pour ne pas avouer à l'interlocuteur ses faiblesses, ce qui n'a d'ailleurs pas empêché que les partenaires puissent progressivement voir ou percevoir ces dysfonctionnements au travers de visites ou de documents incomplets ou relativement incohérents.

Enfin, certains fonctionnements ou certaines notions ont aussi pu ne pas être explicités parce que les partenaires les croyaient explicites et bien connus du partenaire. Le non explicité reposait alors sur un malentendu : chacun croyait bien saisir tel fonctionnement, bien comprendre telle notion ou tel terme. Le malentendu s'est révélé plus tard, généralement dans la mise en œuvre des recommandations et a rouvert des débats intenses. Certaines notions qui apparaissaient jusqu'alors claires aux partenaires ont du être précisées, ce qui a pu modifier la teneur des recommandations. Cela a par exemple été le cas dans le chantier consacré à la gestion de la production ou des termes identiques renvoyaient à des référents différents. De même, dans le chantier consacré à l'organisation de l'administration commerciale, certaines notions ne recouvraient pas la même chose, ce

qui a ralenti le travail des chantiers. Ce fut particulièrement le cas avec les hiérarchies produits et les hiérarchies clients. Le chantier n'a pas pensé immédiatement à vérifier que les compréhensions et la construction de termes différaient. Cela a aussi été le cas avec la notion de tête de gondole, notion *a priori* centrale dans le monde de la grande distribution mais avec une signification quelque peu différente dans chacune des sociétés. Chez L'Alsacienne, les têtes de gondoles avaient ainsi une définition beaucoup plus large que chez Belin où seules les opérations importantes étaient comptabilisées. Ainsi, l'écart entre L'Alsacienne et Belin était énorme et paradoxalement en faveur de L'Alsacienne, société disposant d'une notoriété et de moyens plus faibles, ce qui ne pouvait qu'irriter les représentants de Belin.

Ces différences sémantiques ont pu entraîner des quiproquos et durcir les oppositions dans les chantiers ou lors du rapprochement opérationnel.

3.3) La socialisation

Contrairement au deux processus évoqués auparavant qui se déroulent dans le visible et la symbolisation ou cherchent à y accéder, la socialisation n'a affaire qu'à de la connaissance tacite. Cette socialisation permet d'appréhender ce qu'il y a de non explicitable (et non plus seulement non explicité) dans la connaissance tacite. En effet, s'il existe dans la connaissance tacite quelque chose qui résiste à l'explicitation, à la symbolisation, cela ne signifie pas pour autant que la "tacite" reste à jamais hors de portée. Son accès est alors indirect, voire inconscient et passe le plus souvent par la pratique. Il ne s'agit plus alors de verbaliser la "tacite" mais de l'agir, de la pratiquer pour mieux l'appréhender..

Ce processus de conversion semble avoir été moins développé pendant la phase des chantiers alors qu'il s'est en revanche pleinement réalisé lors du rapprochement effectif des équipes. Les chantiers constituaient, en effet, par définition, des espaces d'expression, d'explicitation et de présentation. Ils fonctionnaient selon un principe de communication et de symbolisation des connaissances. Mentionnons cependant que, même au sein des chantiers, la socialisation a pu jouer un rôle. La socialisation est alors à comprendre comme une forme d'acculturation. Dès qu'il y a eu interaction entre les différentes équipes, il y a eu émergence de processus discrets de socialisation entre les membres des chantiers. L'ampleur de cette socialisation, effectuée dans le cadre d'une réflexion commune, était bien sûr moindre que celle qui s'est déployée plus tard plus sur les postes de travail, lors du rapprochement effectif des équipes et de la constitution de communautés de pratiques.

Nous avons déjà mentionné les processus d'imitation et d'apprentissage par observation dans la planification des usines, les phénomènes de socialisation au sein du service commercial ou au sein de la R&D, principalement entre ingénieurs et techniciens.

Bien sûr, il nous a été plus difficile, et pour cause, d'étudier la socialisation lors de l'intégration des équipes. Les processus étaient discrets, peu visibles et concernaient en premier lieu des opérations de travail quotidien, des astuces, des savoir-faire.

Il faut noter que cette acculturation, cette transmission discrète de connaissances tacites, ne visait pas nécessairement l'apprentissage ou l'amélioration des compétences mais a aussi permis d'instaurer des relations de confiance entre les individus. Il nous semble que ces processus de socialisation ont été d'autant plus forts que les services concernés affichaient une forte spécificité au sein de leur entreprise. Cela a par exemple été le cas, dans le service commercial ou dans le service de Recherche et Développement où les ingénieurs ont assez rapidement mis de côté leurs *a priori* et se sont perçus comme une communauté relativement homogène. La socialisation a aussi été forte dans les départements marketing où la culture d'équipe était très forte.

La socialisation a pu aussi se faire "contre". Par exemple, dans le service commercial, la socialisation a constitué un moyen pour faire front et alléger la forte pression managériale du directeur commercial sur ses équipes.

3.4) L'intériorisation

Le dernier mode de transformation de connaissance est l'intériorisation qui consiste à transformer une connaissance explicite en une connaissance tacite. C'est en quelque sorte une opération de "routinisation" qui consiste à intérioriser la connaissance, à l'incorporer. Cela se fait généralement par la pratique répétée.

Cette intériorisation se traduit par un passage du cognitif au comportemental. La connaissance est mise en pratique et devient véritablement effective et opérationnelle. C'est même, selon Brown et Duguid (1991), dans cette phase d'intériorisation que se constitue le véritable apprentissage. Ce qui compte, pour ces auteurs, c'est de savoir faire, de devenir un praticien et non d'apprendre (sous entendu "cognitivement") une pratique. La connaissance, par ce processus, quitte son niveau d'abstraction pour s'intégrer aux contingences du réel et devenir concrète, en acte au sein de communautés de pratiques.

Ce processus de conversion de connaissance a eu très peu cours dans les chantiers puisque leur mission était justement d'extérioriser la connaissance, de l'exposer et de l'explicitier. En revanche, la phase de mise en œuvre et de mise en application des recommandations des chantiers a été l'objet même de ce travail d'intériorisation des connaissances acquises, ce processus n'allant pas, bien sûr, sans une distorsion des connaissances, distorsion due à l'application au contexte ainsi qu'à l'appropriation et à la subjectivation des connaissances par les individus.

4) Les difficultés de conversion comme autant d'obstacles à l'apprentissage

Il est possible d'interpréter les difficultés de conversion des connaissances comme des obstacles à l'apprentissage. C'est ce que nous avons montré en analysant le travail des chantiers et surtout la phase de mise en application.

Ainsi, la combinaison a pu être rendue difficile parce que les données à ajuster, bien qu'étant explicites, étaient trop disparates en termes de quantité ou de qualité. On peut aussi penser qu'elle a pu être superficielle, les données intégrées, bien qu'étant explicites et voisines, ne renvoyant pas nécessairement au même référent. La combinaison a alors été une source de malentendus. Enfin, comme nous l'avons déjà souligné, même des connaissances explicites supposent un travail d'interprétation. Elles se déploient en quelque sorte sur un horizon d'implicite, qui les rend possibles, ou plutôt qui rend possible leur signification.

Un autre obstacle à l'apprentissage peut aussi résider dans la difficulté à internaliser, à mettre en pratique certaines analyses et certaines recommandations. Cela signifie que la mise en œuvre ne constitue pas une simple traduction, qu'elle n'est pas un processus transparent consistant à décliner dans l'organisation une réflexion préalable mais qu'elle dispose d'une dynamique propre, d'un pouvoir de résistance qui peut mettre entre parenthèses le travail cognitif. Que l'on pense par exemple aux difficultés pour mettre en œuvre le nouveau système de planification des usines. Malgré l'établissement d'un cahier des charges précis, les retards et les dysfonctionnements ont été nombreux. Il en a été de même avec le système en juste-à-temps dont on peut estimer que les principes théoriques et pratiques sont bien connus, formalisés, explicités, présents dans les livres, proposés voire améliorés par les consultants mais qu'il a été difficile de mettre en œuvre, de

contextualiser. On peut en effet penser, qu'au delà de certaines résistances ou d'une absence de volonté managériale, l'application à un contexte particulier, avec ses contingences, ses singularités peut poser problème. De même, l'internalisation peut aussi rencontrer des difficultés, comme on l'a vu dans l'ADMC, lorsque les changements comportementaux sont fréquents, lorsque le contexte organisationnel est si instable que toute répétition est interdite. Il ne peut alors y avoir routinisation, création d'habitudes, d'automatismes ou de mémoire organisationnelle. L'intériorisation passe en effet par la répétition de l'action, par son automatiser. Nous avons vu avec l'ADMC que les changements permanents ont entraîné une perte de repères, ont effacé le sentiment de continuité et gommé les références à un passé organisationnel permettant de structurer l'action.

L'extériorisation et l'explicitation peuvent, quant à elles, être empêchées par la difficulté à verbaliser un geste, une sensation ou une pratique organisationnelle trop complexe. Il est alors difficile de trouver une syntaxe décrivant l'action soit par ce que cette dernière est trop complexe, soit parce que les mots manquent. Cette situation est évidemment plus rare en entreprise où les procédures visent à réduire l'incertitude propre au tacite. Cependant, dans le cas qui nous concerne, le savoir-faire de certains techniciens de la R&D ou d'opérateurs en usines s'est avéré difficile à expliciter. Plutôt que formaliser, il s'agit de rechercher une transmission par la pratique et le travail en commun. De même, expliciter une culture d'entreprise apparaissait complexe et passait alors plus par la socialisation.

La socialisation qui consiste en un mode discret de transmission de connaissances tacites rencontre nous semble t'il moins d'obstacles. Cependant la socialisation demeure un processus diffus, difficilement maîtrisable. En cela, il y est plus difficile de la canaliser et d'orienter l'apprentissage. Par ailleurs, la socialisation considérée comme un mode d'apprentissage, peut aussi être empêchée lorsque les caractéristiques sociales et culturelles ou lorsque les pratiques et les manières de travailler de deux organisations, de deux services ou de deux groupes sont trop différentes. Le contact, source de socialisation tourne alors à la confrontation et au conflit. Dans ce cas, il ne peut y avoir interpénétration ou transmission des connaissances tacites et la socialisation échoue.

5) Pertinence du modèle ?

Nous avons proposé dans notre étude un modèle d'analyse de l'apprentissage organisationnel construit à partir de la différence et de l'opposition entre changement cognitif et changement comportemental. Cette distinction permettait de repérer à plusieurs modalités d'apprentissage bloqué et d'apprentissage expérimental.

On pourrait objecter que ce modèle repose sur une distinction forcée entre ce que nous avons appelé le comportemental et le cognitif et que la "tête" et les "bras" sont artificiellement distingués et séparés pour être ensuite fallacieusement réconciliés dans un apprentissage accompli faussement consensuel et renvoyant à une organisation et à des processus d'apprentissage idéalisés (Baumard, 1995). Il apparaît en revanche que les deux catégories, comportementales et cognitives, ne sont pas ainsi séparées dans la réalité. Elles sont plutôt intimement mêlées et il est bien difficile de repérer concrètement ce qui relève du comportemental et du cognitif.

Hutchins (1995) étudiant l'entrée d'un navire de guerre dans le port de San Diego a ainsi analysé comment les différents acteurs coordonnent leurs actions. Son étude tend à montrer que les savoirs théoriques et les savoirs pratiques ne sont guère différents. Ainsi Hutchins (1995) se demande si les règlements écrits, les instruments de navigation, les procédures relèvent plus de la théorie ou de la pratique. En tendant à effacer cette distinction entre théorie et pratique, Hutchins (1995) adopte, contre la psychologie cognitive, une perspective connexionniste de l'apprentissage et remet donc en cause la différence entre des savoirs formalisés et explicitables et des savoirs implicites, incorporés, locaux. Selon lui, il faut penser l'activité intellectuelle comme située, collective, locale, tâtonnante tout comme il faut penser l'activité pratique comme mobilisant des ressources cognitives et utilisant l'abstraction.

Sur un autre versant et de façon moins radicale, Schön (1996) s'attache lui aussi à montrer que les savoirs pratiques et les savoirs théoriques ne sont pas si distincts. S'il nous arrive de penser avant d'agir, nous pensons aussi au cours de l'action. Et l'action recèle même un savoir considérable même mais ce savoir est incorporé dans la perception, caché dans l'agir.

Nous souscrivons dans une certaine mesure à ce refus de distinguer une activité purement cognitive ou purement comportementale.

Rappelons cependant que cette distinction est essentiellement de nature théorique et qu'elle possède certaines qualités heuristiques puisqu'elle permet d'analyser l'apprentissage organisationnel. D'ailleurs, elle structure la littérature qui, nous semble t'il, se divise assez nettement en un courant behavioriste et un courant cognitiviste, comme l'ont montré Miner et Mezias (1996). Et, cette distinction a servi de fondement au modèle développé par Inkpen et Crossan (1995) dont nous reprenons ici la structure. Au demeurant, Schön (1996) évoque la possibilité de repérer la réflexion au cœur de l'action. Celle-ci est par nature "intelligente". Les praticiens peuvent découvrir ce qu'ils savent en analysant leurs erreurs et leurs succès. Mais il nous semble que ce que Schön (1996) appelle un transfert réflexif qui consiste à faire l'investigation de sa propre pratique et à réfléchir sur les conditions de sa possibilité ne gomme pas la distinction entre théorie et pratique mais la prolonge et réintroduit simplement le théorique ou le cognitif au cœur de la pratique.

De plus, des études empiriques et théoriques telles que celles d'Ingham (1994) se fondent sur une distinction entre un apprentissage à dominante cognitive et un apprentissage à dominante comportemental.

D'autres travaux sur l'apprentissage organisationnel adoptent aussi cette distinction. Ainsi Florence Charue-Duboc, dans la présentation des textes rassemblés dans le volume édité sous sa direction, *Des savoirs en action* (1995) montre la cohérence des analyses en les distinguant quatre configurations qui ne sont pas éloignées, nous semble t'il, des formes d'apprentissage repérées par notre modèle.

Dans la première configuration, illustrée par l'étude de Bayart, le savoir dicte l'action, ce qui dans notre langage, consisterait à dire que le cognitif précède et guide ou détermine le comportemental. Le cognitif est symbolisé par des "cartes de contrôle" qui consolident et matérialisent un ensemble de savoirs qui, Charrue Duboc le précise bien, "*déterminent le comportement*" d'équipes chargées du suivi de la qualité.

La deuxième configuration montre, au travers des études de Benghozi, Minvielle et Pouvourville, comment des savoirs peuvent se heurter à des processus de décision en place, ces derniers exprimant une répartition des pouvoirs et/ou un agencement de savoirs préexistants. Les savoirs nouveaux rencontrent alors des obstacles à leur traduction comportementale, à leur mise en œuvre. L'apprentissage est en quelque sorte bloqué et pour se réaliser concrètement, il doit s'appuyer sur des groupes d'acteurs suffisamment puissants pour imposer une logique différente.

La troisième configuration illustre un autre obstacle que peut rencontrer l'apprentissage dans sa mise en œuvre. En effet, dans ce cas de figure, il s'agit moins de résistances cognitives ou politiques que d'une trop grande abstraction ou d'une trop grande généralité des connaissances qui paralysent leur application concrète dans un contexte organisationnel spécifique. Les savoirs, bien que solidement constitués, diffusés et reconnus, sont trop généraux pour être mobilisés dans la pratique, il faut donc les contextualiser, faire le lien entre la théorie et la pratique. Cette médiation passe par l'individualisation des savoirs, par leur adaptation à un contexte organisationnel particulier. Nous pouvons trouver une illustration de cette problématique dans la difficulté pour la nouvelle entité à passer à un système de production en juste à temps. Alors que les principes de cette organisation de la production étaient bien connus, popularisés dans de nombreux ouvrages et diffusés par les cabinets de consultants, la mise en application de ce système de production a rencontré de nombreux obstacles autant dus à la nouveauté du système dans l'organisation qu'aux spécificités organisationnelles du contexte.

Dans la quatrième configuration, les savoirs sont mis en cause ou ignorés non pas par d'autres savoirs mais par des comportements qui les tiennent pour non advenus. Ainsi l'étude de Dumez et Jeunemaître montre comment des savoirs élaborés par une organisation peuvent être mis entre parenthèses ou passés à la trappe malgré leur validité au profit d'une imitation des actions entreprises par les concurrents. L'imitation du comportement l'emporte sur la réflexion. Il y a alors dissonance entre le comportemental et le cognitif et cet écart se résout au profit du comportemental. Le changement comportemental est donc dissocié du changement cognitif, il peut éventuellement entraîner un travail de réajustement cognitif ou demeuré aberrant, en opposition aux règles existantes comme le montre l'étude de Mayer, dans le même ouvrage .

Il nous semble donc que les études présentées Charrue Duboc montrent qu'il n'est pas insensé d'introduire une distinction entre le changement comportemental et le changement cognitif et que ces deux dimensions sont en étroite interaction. Elles peuvent alors entrer en phase ou au contraire ne pas parvenir à s'ajuster. Ainsi, le savoir ne s'impose pas nécessairement dans la pratique et cette dernière peut influencer sur les postures cognitives des acteurs dans l'organisation.

En revanche, notre approche ne prend pas du tout en compte, et c'est sans doute une forte lacune, les aspects émotionnels et affectifs qui sous-tendent et animent les processus d'apprentissage. Certes, les études analysant le rôle de l'affectif dans les processus organisationnels demeurent encore rares et dispersées mais il importe de souligner que l'apprentissage ne se réduit pas à des processus de transmission de savoirs plus ou moins codifiables et qu'il intègre des processus émotionnels. Comme le souligne Baumard (1995), apprendre ou connaître ne sont pas seulement des questions d'analyse et de technique, de méthode et de procédures. Et peut-être faudrait-il prendre en compte cet aspect émotionnel, l'enthousiasme par exemple, ou la passion d'apprendre, dans les recherches à venir. Piste qui permettrait d'accéder plus facilement au paradis de "l'apprendre à apprendre en permanence".

II) Les processus et les objets d'apprentissage

1) Les processus d'apprentissage

Dans ce travail, nous avons appréhendé l'apprentissage sous la forme du changement causé par le rapprochement des deux entreprises. Ce changement était donc imposé et inévitable et il a constitué, selon nous, un des signes visibles de l'apprentissage. En effet nous comprenons ces changements comme des actions non pas "mécaniques" mais motivées, découlant d'une analyse, décidées puis mises en œuvre en commun et visant à corriger certains dysfonctionnements ou à améliorer les systèmes organisationnels. Le rapprochement a donc donné lieu à plusieurs types d'apprentissages que ce soit au sein des chantiers ou lors du rapprochement opérationnel des équipes.

1.1) L'apprentissage dans les chantiers

L'apprentissage dans les chantiers reposait essentiellement sur la comparaison systématique des fonctionnements organisationnels respectifs, leur évaluation et le choix du meilleur des deux systèmes pour la nouvelle entité. Cet apprentissage avait donc la forme d'une analyse développée à partir de documents écrits, de présentations et c'est pourquoi nous avons utilisé l'expression d'apprentissage à dominante cognitive. Au demeurant, lors de cette phase, l'apprentissage est aussi sorti du champ clos des salles de travail puisque des visites dans les usines ou sur les sites concernés par le thème du chantier ont eu lieu.

Par ailleurs, comme nous avons tenté de le montrer, cet apprentissage était aussi fondé sur une interaction, un échange constructif consistant en une suite d'arguments et de contre-

arguments. Moyennant quelques précautions, nous avons rapproché cet apprentissage d'un dialogue obéissant à certaines règles. C'est pourquoi nous avons aussi qualifié cet apprentissage de dialogique.

Pendant la phase des chantiers, l'apprentissage a permis de prendre connaissance d'un contenu informationnel portant sur des données objectives et circonscrites. C'est pourquoi nous parlons de "*learning what*". Mais l'apprentissage a aussi concerné, de façon plus profonde les raisons de certains fonctionnements organisationnels. Il a donc eu une portée plus explicative, c'est pourquoi nous l'avons qualifié de "*learning why*". L'apprentissage a donc permis de mieux comprendre l'organisation du partenaire mais il a aussi eu une dimension réflexive ou introspective en permettant aux membres des chantiers engagés dans un processus d'explicitation de leurs pratiques, de mieux comprendre les fonctionnements de leur propre entreprise.

Enfin, à l'occasion de ces interactions, l'apprentissage a aussi pris la forme d'une socialisation qui a permis aux membres des entreprises concernées de mieux se connaître et se comprendre, ce qui a, dans la plupart des cas, sans doute facilité le rapprochement opérationnel des équipes. Des relations de confiance ont donc aussi pu s'instaurer dans les chantiers.

1.2) L'apprentissage lors de la phase de mise en œuvre et du démarrage de la nouvelle entité

L'apprentissage s'est poursuivi lors de la phase de mise en œuvre des recommandations des chantiers. Il consistait alors à mettre en œuvre les recommandations, à les adapter au terrain et aussi à rapprocher les équipes. Cet apprentissage a donc donné lieu à des processus d'expérimentation et de socialisation. Avec leur mise en œuvre opérationnelle, les recommandations se sont donc ancrées dans les comportements, elles sont devenues des pratiques et se sont progressivement institutionnalisées. Cependant, comme nous l'avons vu, cette phase a aussi comporté une dimension réflexive dans la mesure où certaines recommandations ont été corrigées ou revues en profondeur en fonction des impératifs du terrain ou parce que les chantiers avaient négligé certaines dimensions. Il y a donc eu une reprise cognitive et expérimentale des réflexions initiales.

Cet apprentissage a essentiellement pris la forme d'un "*learning how*". Il s'agissait d'apprendre concrètement comment fonctionnaient certains outils, comment appliquer certaines procédures, comment travailler ensemble et comment se comporter. Il est aussi

possible de distinguer, avec Garud (1997) deux autres modalités d'apprentissage le "*learning where*" et le "*learning who*", qui consistent à apprendre où se trouvent l'information et les compétences recherchées. L'apprentissage à dominante comportementale a aussi pris la forme d'un "*learning where*" et d'un "*learning who*", qui aidaient à mieux comprendre le nouvel environnement organisationnel, à identifier les nouveaux interlocuteurs ou partenaires de travail, à se familiariser avec eux et aussi à repérer où pouvait se trouver l'information nécessaire à l'accomplissement des tâches.

L'apprentissage à dominante comportementale ne doit donc pas être seulement compris comme un apprentissage de procédures ou de fonctionnements. Il reposait aussi sur des processus de socialisation qui permettaient aux équipes de travailler ensemble et aux cultures respectives de s'adapter l'une à l'autre.

Il est important de noter à cet égard le rôle, pendant le travail des chantiers ou surtout lors du rapprochement opérationnel des équipes, d'acteurs qui avaient auparavant travaillé dans d'autres branches du Groupe BSN. Au cours du rapprochement, ils étaient certes les représentants de leur entreprise mais aussi du Groupe tout entier. Ils ont donc analysé et vécu la fusion avec sans doute plus de distance que leurs collègues, ce qui leur a permis de jouer un rôle de diplomate, de conciliateur, de dédramatiser certains conflits et d'introduire des perspectives nouvelles, décalées par rapport aux logiques de représentation et d'affrontement organisationnels.

2) Les objets d'apprentissage

Comme nous l'avons vu en analysant le travail des chantiers, la mise en œuvre des recommandations et le démarrage de la nouvelle entité, les objets d'apprentissages ont été nombreux et de nature différente et associés à des processus d'apprentissage divers.

Si nous essayons de recenser ces objets, il nous est possible de repérer en premier lieu, pour chaque entreprise :

Le fonctionnement de sa propre organisation

Le fonctionnement de l'organisation partenaire

Cet apprentissage, fondé sur les différences organisationnelles, a eu lieu dans les chantiers mais aussi pendant le rapprochement effectif des équipes. Il reposait sur une prise de conscience de ces différences, une explicitation et une tentative de résolution de ces écarts, soit par combinaison, adaptation ou résolution.

A l'intérieur des chantiers et au cours de la phase de mise en œuvre des recommandations, nous avons pu repérer plus précisément les objets d'apprentissage et, à partir de la revue de littérature, nous proposons de classer ces objets selon les trois grandes modalités d'apprentissage que nous avons désignées par "*learning that*", "*learning how*" et "*learning why*".

3) Un apprentissage informationnel ("*learning that*")

Ce "*learning that*" renvoie à des énoncés descriptifs relatifs à des faits ou à des situations concrètes. Il met en jeu des savoirs factuels, qui peuvent cependant impliquer des catégories mentales permettant la classification des faits ou des objets.

Les produits

Il y a eu un apprentissage sur les produits respectifs de Belin et de L'Alsacienne : il concernait

- leur composition, les matières utilisées
- les caractéristiques techniques et les procédés de fabrication
- leur qualité et les taux de dégradation
- leurs consommateurs et les comportements de consommation
- l'évolution de leurs ventes
- les comportements de vente des produits (saisonnalité, prix, merchandising ...)
- leurs distributeurs
- les hiérarchies produits
- les hiérarchies clients

Cet apprentissage a concerné presque toutes les fonctions de l'entreprise. On peut donc repérer plusieurs agents ou sujets d'apprentissage :

- la recherche et développement
- les achats
- la production (gestion de la production)
- le marketing
- la force de vente

L'apprentissage a aussi concerné certaines fonctions administratives comme l'Administration des ventes, le contrôle de gestion ou le service comptabilité et prise de commandes.

L'environnement

L'apprentissage a aussi porté sur les caractéristiques de l'environnement, partenaires, concurrents, marché, données macro-économiques.

L'organisation

Cet apprentissage portait par exemple sur les structures, les interlocuteurs de travail, l'organisation de la nouvelle entité mais aussi les partenaires comme les fournisseurs.

Les outils

L'apprentissage a aussi porté sur les caractéristiques de certains outils, leurs spécificités et leur cadre d'utilisation.

Le vocabulaire

Il est apparu, du moins dans certaines fonctions techniques mais aussi commerciales, que les termes utilisés pouvaient différer ou alors que certains termes identiques pouvaient renvoyer à des référents différents. Il a donc fallu établir des glossaires, des dictionnaires permettant de limiter les malentendus et de faciliter les échanges.

Les données chiffrées

L'apprentissage a aussi concerné les chiffres, les historiques des ventes, les ratios de rentabilité...

Des connaissances spécifiques à l'une ou l'autre des entreprises.

L'apprentissage informationnel a aussi porté sur des connaissances qu'une ou l'autre des entreprises avait plus particulièrement développées. Citons par exemple, le trade marketing ou le merchandising qui semblaient plus développés chez L'Alsacienne ou les techniques de développement des produits salés, les connaissances marketing ou celles concernant le développement des compétences personnelles qui étaient en œuvre dans Belin.

Cet apprentissage informationnel portait donc sur des connaissances de nature déclarative servant de support à l'action dans l'entreprise mais n'indiquant en rien comment effectuer cette action. Il a pris la forme de ce que Nonaka (1994) appelle "combinaison" et consistait essentiellement en un échange et une combinaison d'informations et de connaissances.

Même si ces objets étaient soumis à interprétation, ils ne résultaient pas d'une interaction et d'une construction commune.

4) Un apprentissage de nature procédurale ("*learning how*")

Cet apprentissage a porté sur des connaissances procédurales, c'est-à-dire sur des savoir-faire et plus particulièrement sur les opérations à effectuer au sein de l'entreprise pour atteindre ses objectifs.

Sans doute faut-il distinguer entre un apprentissage cognitif des procédures qui consiste à apprendre de façon théorique des procédures, des procédés, des techniques ou les spécificités de certains outils et un apprentissage pratique qui consiste à savoir effectivement utiliser certains outils ou mettre en œuvre des procédures, des procédés et des techniques. C'est ce dernier que nous rangeons sous la modalité d'apprentissage procédural.

Il a concerné de nombreux objets.

Des outils et des techniques

Les outils ont constitué un point d'ancrage important dans l'apprentissage. L'apprentissage trouvait en effet dans les outils un objet d'apprentissage matériel, bien circonscrit et identifiable, doté de spécificités techniques claires et précises, consignées dans des livrets ou des manuels, susceptibles de donner lieu à une formation organisée et institutionnelle. Les outils, tout comme les produits constituaient donc des objets d'apprentissage rassurants pour les agents et les sujets d'apprentissage. On savait quoi apprendre, en vue de quoi ; on pouvait évaluer l'apprentissage, son efficacité et sa finalité dans l'entreprise. Les outils et leurs fonctionnements ont donc constitué un des éléments essentiels de l'apprentissage dans la mesure où ils matérialisaient les différences organisationnelles et le processus d'apprentissage en se prêtant à des adaptations et des ajustements.

Les outils sur lesquels a porté l'apprentissage étaient nombreux (logiciels, terminaux, messagerie, machines...) et ont concerné de nombreuses fonctions :

- la recherche et développement
- la gestion de la production
- la planification des usines

- le marketing
- la force de vente (merchandising, trade marketing ...)
- l'informatique
- l'administration des ventes

Les méthodes et les procédures

Une manière de se comporter

Un nouvel environnement organisationnel

Les valeurs et les comportements attendus au sein de la nouvelle entité

Des compétences transférées et partagées et des compétences nouvelles créées en commun

Les processus utilisés pour appréhender ces savoir-faire étaient la formation, le travail sur le terrain ("*learning by doing*"), l'expérimentation mais aussi la socialisation au sein de communautés de pratiques ou à l'occasion d'événements "festifs". Si nous reprenons les termes proposés par Nonaka (1994), l'apprentissage a donc reposé sur des processus de socialisation et d'intériorisation.

5) Un apprentissage des causalités et des raisons ("*learning why*")

Cet apprentissage est constitué d'énoncés non plus descriptifs ou "opératifs" mais explicatifs. Il apparaît à l'occasion d'analyses et d'activités de compréhension et d'intelligibilité. Il implique donc un certain niveau d'abstraction et vise à établir des liens de causalités entre les représentations.

Cet apprentissage est sans doute plus profond que les précédents dans la mesure où il a permis, dans le cas qui nous concerne, de dévoiler des logiques de fonctionnement et de développement restées jusque là relativement implicites. En permettant de connaître les raisons de l'action, il permettait éventuellement de modifier certaines de ses logiques et d'infléchir le profil organisationnel et stratégique de la nouvelle entité. En cela, l'apprentissage des causalités et des raisons constituait une des modalités de l'apprentissage à double boucle. Cet apprentissage a eu essentiellement lieu lors des

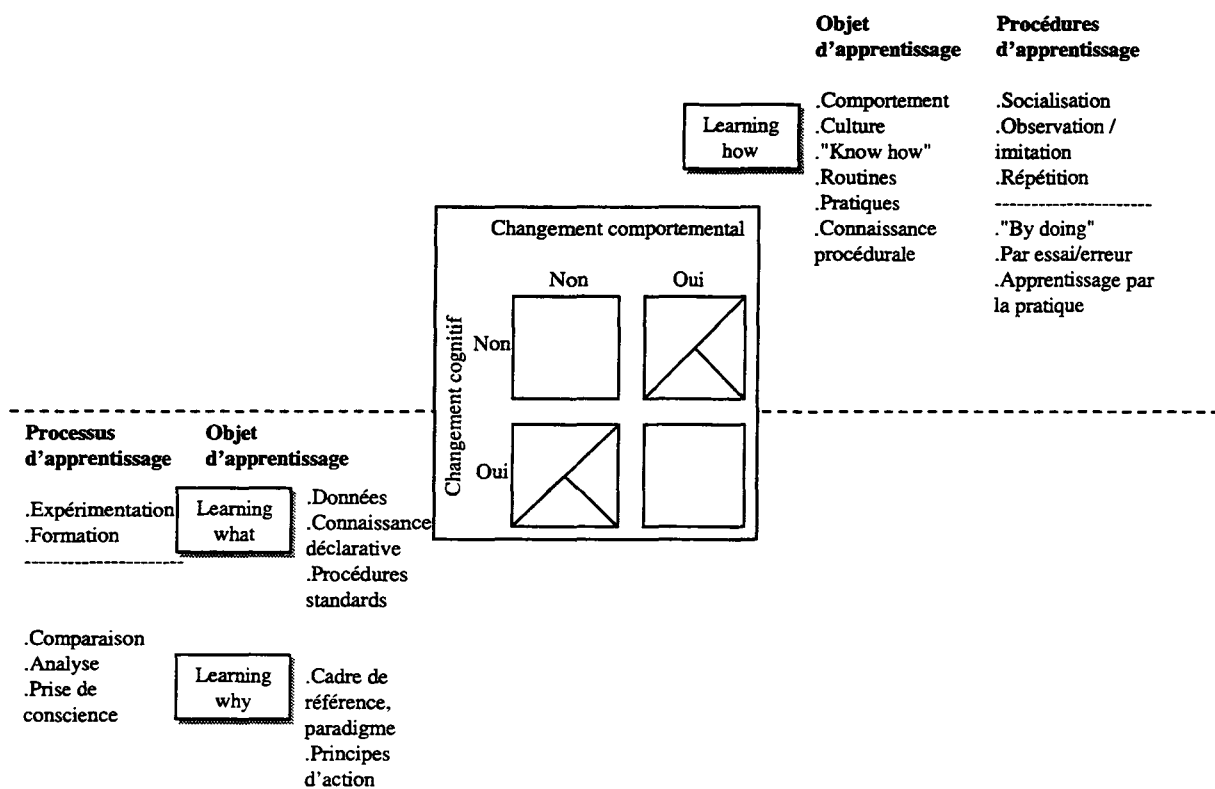
chantiers et des séminaires stratégiques. Cependant, la phase de mise en œuvre a aussi permis de révéler des logiques qui étaient demeurées cachées lors du travail des chantiers. Ces logiques et plus particulièrement leurs différences ne pouvaient en effet plus rester secrètes en rentrant en opposition dans des situations très concrètes. Ces conflits ont alors donné lieu à des réévaluations des travaux des chantiers et à des expérimentations.

Compréhensions des fonctionnements et des raisons d'actions

Remise en cause de certains fonctionnements et adoption d'un nouveau comportement stratégique ou d'une nouvelle manière d'appréhender l'activité

Cet apprentissage a essentiellement reposé sur les analyses effectuées par les chantiers et sur l'interaction conversationnelle et la confrontation dialogique. Comme nous l'avons vu, c'est dans la recherche de règles communes de fonctionnement que "*theories in use*" ont pu être mises à nu et adaptées ou corrigées. Si nous reprenons la perspective proposée par Nonaka (1994), cet apprentissage a donné lieu à un travail d'explicitation, que celle-ci fût formelle dans les chantiers ou plus en situation lors de la phase de mise en œuvre des recommandations et de démarrage de la nouvelle entité.

En utilisant le modèle que nous avons proposé ci-dessus et qui combine les dimensions de changement comportemental et cognitif, nous pouvons y intégrer les objets d'apprentissage, les principaux processus d'apprentissage ainsi que les trois grandes modalités identifiées dans notre revue de littérature et que nous venons d'illustrer.



Relations entre processus d'apprentissage et objets d'apprentissage

Figure 43 : Processus et objets d'apprentissage

6) Tableaux des objets et des processus d'apprentissages

Nous souhaitons maintenant présenter les objets d'apprentissage et les processus mis en œuvre dans les principales fonctions.

Il faut souligner que, dans ces tableaux nous ne détaillons pas quels ont été les émetteurs de compétences (ou les "enseignants") et les récepteurs ou les ("enseignés"). Par exemple, certains outils étaient nouveaux pour le personnel de Belin alors qu'ils étaient déjà connus et utilisés par des employés de L'Alsacienne et réciproquement. C'est aussi le cas pour les produits, les consommateurs, les procédures ou les techniques de production, les savoir-faire et les astuces ainsi que pour des objets plus diffus comme les logiques managériales. Nous n'indiquons donc pas dans les tableaux qui vont suivre les directions d'apprentissage, de Belin vers L'Alsacienne ou de L'Alsacienne vers Belin mais nous invitons le lecteur à se reporter aux passages concernés dans notre étude empirique.

En revanche, certains objets d'apprentissage, certes plus rares, ont été nouveaux à la fois pour les membres de Belin et de L'Alsacienne dans la mesure où les chantiers avaient proposé des innovations ou alors parce que la mise en œuvre a donné lieu à des

apprentissages émergents avec des objets nouveaux pour les équipes, que ces objets fussent des outils ou des fonctionnements organisationnels.

Fonction	Objets d'apprentissage	Processus	Sujets et espaces d'apprentissage
Fonction Commerciale	Nouveaux produits - caractéristiques - clients - modes de consommation	Livrets de documentation Formation, réunions Congrès FdV Pratique, narration, "war stories" Réunions	Développement des ventes Entraîneurs FdV Service Terrain
	Nouvelle organisation - histoire et spécificités de Belin - culture, valeurs	Travail en équipes, binômes Communautés de pratiques Congrès FdV	Service
	Nouvelle logique - volume et CA - promotions	Séminaire stratégique Pratique sur le terrain	Comité de direction Service
	Nouveau fonctionnement - missions - objectifs - organisation - cellules dédiées (trade marketing, merchandising, prévisions des ventes ...) - systèmes de motivation et de rémunération au sein de BSN	Analyses des chantiers Formation, réunions Pratique sur le terrain	Service
	Nouvelles procédures - tableaux de suivi - relations avec les usines - relations avec le Mktg	Analyses des chantiers Pratique sur le terrain	Service
	Nouveaux outils - messagerie, terminaux portables ...	Analyses des chantiers Pratique sur le terrain	Service
	Techniques (ventes, négociation) - trucs, astuces - expérience	Livrets, Formation, réunions Congrès Pratique, terrain Travail en équipe, narration et discussions informelles	Service

Tableau 19 : Objets et processus d'apprentissage dans la fonction commerciale

Fonction	Objets d'apprentissage	Processus	Sujets et espaces d'apprentissage
ADMC	Nouveaux fonctionnements - procédures de suivi de la FdV - tableaux de bord Outils informatiques - fichiers - lieu de stockage - hiérarchies produits - hiérarchies clients Nouvelle organisation (par clients)	Analyses des chantiers Pratique sur le terrain Socialisation Formation Pratique sur le terrain Socialisation	Chantiers Service

Tableau 20 : Objets et processus d'apprentissage dans l'ADMC

Fonction	Objets d'apprentissage	Processus	Sujets et espaces d'apprentissage
MDD et Premiers Prix	Clients et politiques des clients en matière de MDD Stratégie en matière de MDD et axes de développement - produits concernés - protection des innovations et de l'image de marque Règles de fonctionnement - procédures - relations avec la FdV	Analyses du chantier Analyses du chantier Analyses du chantier Pratique sur le terrain Socialisation	Chantier de fusion Chantier de fusion Comité de fusion Comité de direction Service

Tableau 21 : Objets et processus d'apprentissage dans les MDD

Fonction	Objets d'apprentissage	Processus	Sujets et espaces d'apprentissage
Merchandising	Nouveaux outils Nouvelles méthodes Nouveaux objectifs - augmentation des volumes Nouvelle organisation - cellule dédiée	Analyses du chantier Formation Pratique sur le terrain Analyses du chantier Pratique sur le terrain Analyses du chantier Analyses du chantier Pratique sur le terrain	Chantier de fusion Service Chantier de fusion Service Chantier de fusion Service Chantier de fusion Service

Tableau 22 : Objets et processus d'apprentissage dans le Merchandising

Fonction	Objets d'apprentissage	Processus	Sujets et espaces d'apprentissage
Trade Marketing	Stratégies des clients - typologie des enseignes	Analyses du chantier	Chantier de fusion
	Stratégie de la nouvelle entité - actions par enseigne	Analyses du chantier et du comité de fusion	Chantier de fusion Comité de fusion
	Nouvelle organisation - cellule dédiée	Analyses du chantier Pratique sur le terrain	Chantier de fusion Service

Tableau 23 : Objets et processus d'apprentissage dans le Trade Marketing

Fonction	Objets d'apprentissage	Processus	Sujets et espaces d'apprentissage
Marketing	Nouveaux produits, nouvelle gamme, nouveaux marchés	Analyses des chantiers Réunions formelles, fiches produits, panels Pratique et socialisation	Chantiers de fusion Service
	Nouvelles procédures de lancement de produit	Analyses des chantiers Pratique sur le terrain	Chantiers de fusion Service
	Relations avec le Commercial	Pratique et constitution de binômes	Service marketing et service commercial
	Environnement de travail	WE d'intégration, Pratique sur le terrain Socialisation	Service Communautés de pratiques

Tableau 24 : Objets et processus d'apprentissage dans la fonction Marketing

Fonction	Objets d'apprentissage	Processus	Sujets et espaces d'apprentissage
Portefeuille de produits	Gamme de produits et stratégies marketing	Séminaire stratégique Présentations des produits	Comité de direction Chantiers de fusion Service
Prévision des ventes	Nouvelle organisation - cellule dédiée centralisée	Analyses du chantier Pratique sur le terrain	Chantier de fusion Service
	Nouvelles procédures fiabilisant les résultats	Pratique sur le terrain	Service
Packaging	Fournisseurs	Analyses du chantier	Chantier de fusion
Plan Promotionnel	Politique promotionnelle et nouvelle logique	Analyses du chantier et du comité de direction Pratique sur le terrain	Chantier de fusion Comité de direction Service
	Code de procédures réglant les relations entre les services commercial, marketing et industriel	Pratique et expérimentation	Service et organisation tout entière
	Vocabulaire	Analyses du chantier Pratique sur le terrain	Chantier de fusion Service

		Socialisation	
--	--	---------------	--

Tableau 25 : Objets et processus d'apprentissage dans les applications Marketing

Fonction	Objets d'apprentissage	Processus	Sujets et espaces d'apprentissage
Fonction Recherche et Développement	Nouvelles techniques	Réunions et documents formels Pratique et travail en binômes Socialisation	Service
	Nouveaux procédés	Réunions et documents formels Pratique et travail en binômes Socialisation	Service
	Nouveaux produits (salés ...)	Réunions et documents formels Pratique et travail en binômes Socialisation	Service
	Méthodes d'innovation	Analyses des chantiers	Chantiers de fusion
	Méthodes de gestion de projet	Pratique sur le terrain Socialisation	Service
	Relations ingénieurs/techniciens	Pratique Socialisation	Service Communautés de pratiques
	Relations R&D / usines et Mktg	Pratique sur le terrain Socialisation	Services Communautés de pratiques

Tableau 26 : Objets et processus d'apprentissage dans la fonction R&D

Fonction	Objets d'apprentissage	Processus	Sujets et espaces d'apprentissage
Productivité	Nouveaux formules Nouvelles matières premières	Analyses des chantiers de fusion Expérimentation	Chantiers de fusion Service
	Logique de contrôle des coûts	Analyses des chantiers de fusion et du comité de direction Pratique sur le terrain	Chantiers de fusion Comité de direction Service
Qualité	Nouvelles procédures	Analyses des chantiers Travail en commun sur le terrain Expérimentation	Chantier de fusion Service
	Nouveaux indicateurs de qualité	Analyses des chantiers Travail en commun sur le terrain Expérimentation	Chantier de fusion Service

Tableau 27 : Objets et processus d'apprentissage dans la productivité et la qualité en R&D

Fonction	Objets d'apprentissage	Processus	Sujets et espaces d'apprentissage
Gestion de la production	Nouveaux produits	Expérimentation Formation Pratique sur le terrain	Chantier de fusion Service
	Nouveaux outils (pour Belin puis pour L'Alsacienne)	Analyses du chantier Formation, expérimentation Transfert, adaptation puis amélioration du système Communication inter-sites Socialisation	Chantier de fusion Service
	Vocabulaire	Réalisation d'un glossaire	Chantier de fusion Service
	Nouvelle logique de gestion de la production (contrôle des coûts)	Analyses du chantier et du comité de direction Mise en place d'un nouvel outil	Chantier de fusion Comité de direction Service

Tableau 28 : Objets et processus d'apprentissage dans la gestion de la production

Fonction	Objets d'apprentissage	Processus	Sujets et espaces d'apprentissage
Planification des usines	Nouvel outil	Par observation Par expérimentation (tests)	Service
	Nouvelle organisation	Réévaluation du fonctionnement et établissement d'un cahier des charges Pratique sur le terrain	Service
	Nouvelle logique	Réévaluation sur le terrain Pratique sur le terrain	Service
	Nouveau projet (juste à temps)	Analyses du comité de direction Expérimentation	Comité de direction Service

Tableau 29 : Objets et processus d'apprentissage dans la planification des usines

Fonction	Objets d'apprentissage	Processus	Sujets et espaces d'apprentissage
Logistique	Nouvelle organisation - nouveaux fonctionnements - nouveaux indicateurs	Analyses du chantier Pratique sur le terrain Transfert de personnel	Chantier de fusion Service

Tableau 30 : Objets et processus d'apprentissage dans la logistique

Fonction	Objets d'apprentissage	Processus	Sujets et espaces d'apprentissage
Ressources humaines	Outil Tremplin (pour L'Alsacienne) - fixation des objectifs - évaluation	Formation Adaptation et transformation de l'outil	Représentants Tremplin Organisation tout entière
	Valeurs de l'entreprise	Analyses du chantier Pratique sur le terrain Socialisation	Chantier de fusion Organisation tout entière
	Histoires des entreprises	Analyse historique et réalisation de documents formels Congrès, convention Socialisation	Chantier de fusion Organisation tout entière Musée

Tableau 31 : Objets et processus d'apprentissage dans la gestion des ressources humaines

Examinons maintenant les apports respectifs au niveau de l'organisation entière.

Organisation

Organisation	Objets d'apprentissage	Processus	Sujets et espaces d'apprentissage
Alsacienne et Belin	Fonctionnement de son entreprise (service, pratiques ...)	Analyses des chantiers - prise de conscience des différences - comparaison - explication des écarts	Chantier de fusion
	Fonctionnement de l'entreprise partenaire	Analyses des chantiers - comparaison	Chantier de fusion
	Profil de la nouvelle entité	Analyses des chantiers - interaction dialogique - recommandations	Chantier de fusion
	Marché Environnement concurrentiel Consommateurs Distributeurs	Analyse des chantiers Rapprochement des équipes Pratique, travail en commun	Chantier de fusion Services fonctionnels
	Outils Systèmes	Analyses des chantiers Observation Pratique et travail en commun	Chantiers Services fonctionnels
	Organisation interne et fonctionnement - interlocuteurs - complexité nouvelle	Pratique et travail en commun Socialisation	Services fonctionnels
	Manières de travailler	Pratique sur le terrain Socialisation	Services

	Valeurs	Analyses des chantiers Pratique sur le terrain Socialisation	Comité de direction Chantier de fusion Services Congrès, Convention
	Nouveaux axes de développement et nouvelle logique managériale - volume et promotions - agressivité commerciale - merchandising - MDD - Trade Mktg - contrôle des coûts	Analyses du comité de direction Analyses des chantiers Combinaison et des différences Adoption de certains systèmes de L' Alsacienne Pratique sur le terrain	Comité de direction Comité de fusion Chantiers Organisation tout entière

Tableau 32 : Objets et processus d'apprentissage concernant les entreprises dans leur ensemble

7) L'importance des outils comme objets d'apprentissage dans le développement du processus d'apprentissage.

Comme nous l'avons déjà noté, il est important de souligner que les outils ainsi que les procédures ou les données formalisées ont joué un rôle central dans les processus d'apprentissage. Pour que la nouvelle entité fonctionne bien, il fallait en effet apprendre ce qui allait permettre à la nouvelle entité d'être opérationnelle. Ces objets d'apprentissage étaient bien définis, bien circonscrits. Leur fonction et leur utilité à la nouvelle organisation étaient claires.

En ce sens, ces objets ont facilité l'apprentissage. Ils rassuraient les acteurs en donnant aux processus d'apprentissage un contenu concret, palpable. Tarondeau et Wright (1995) ont souligné combien les compétences des individus sont intimement liées et dépendantes des technologies mises en œuvre ou des outils utilisés. De même, selon Tarondeau et Wright (1995), la mise en procédures des apprentissages locaux facilite non seulement leur diffusion mais permet aussi de surmonter des craintes ou des résistances à l'apprentissage. En ce sens, agir sur les outils, c'est-à-dire sur les objets d'apprentissage, permettait de travailler les processus même d'acquisition ou de transformation des connaissances. Dans cette conception, il s'agit bien d'agir en premier lieu sur des objets matériels et sur les comportements qui leur sont liés pour en suite faire évoluer les esprits et les mentalités.

Mais, comme nous l'avons vu, à trop se focaliser sur les outils, on courait aussi le risque d'oublier les logiques sous-jacentes aux fonctionnements de ces outils. Ces derniers

représentaient en effet des matérialisations de systèmes de pensée, de logiques de fonctionnement. Ils constituaient une théorie incarnée si bien qu'apprendre un outil consistait aussi à s'approprier la logique sous-jacente, à comprendre un système organisationnel plus global. Ainsi, ne centrer l'apprentissage que sur les outils risquait de limiter l'apprentissage à un pur "*learning how*" et à en négliger des dimensions plus profondes. C'était en quelque sorte se priver d'une remise en cause de façon plus radicale des fonctionnements des organisations respectives. C'était, pour reprendre des termes canoniques, se limiter à l'apprentissage à simple boucle.

Cependant, ce dernier a permis d'enclencher une logique d'apprentissage, donc une certaine déstabilisation, tout en rassurant les acteurs et en leur permettant de garder leurs repères. De plus, il est apparu qu'en essayant seulement d'adapter les outils à un nouveau contexte organisationnel, d'en apprendre les fonctionnements, il était nécessaire d'aller plus loin et de mettre à jour les logiques plus globales de fonctionnement. En effet, nous avons vu que, dans ces simples processus d'adaptation et d'apprentissage, des conflits ont surgi qui révélaient non pas de banales différences d'outils mais des différences plus profondes de conception organisationnelle. Les objets d'apprentissages locaux, bien définis et circonscrits, ont permis d'accéder à un objet d'apprentissage moins tangible, plus global, concernant les logiques de fonctionnement d'un service, d'une fonction ou même de l'entreprise tout entière. Par exemple, à partir de l'apprentissage des procédures et des outils de gestion de la production et la planification des usines, c'est tout le système industriel de chaque entreprise qui a été analysé puis remodelé. Plus radicalement encore, c'est la logique de fonctionnement de toute l'entreprise qui a été remise en question et qui a permis d'accéder à une conception plus orientée sur le contrôle des coûts et les gains de productivité.

Ainsi l'apprentissage à simple boucle a permis d'accéder à un apprentissage à double boucle, permettant des remises en question et des réorientations nettement plus radicales. Cette approche est cohérente avec les travaux évolutionnistes (Miner, 1994) selon lesquels des changements anodins peuvent avoir de grands effets et jouer un rôle important dans l'apprentissage en révélant des différences plus profondes permettant de générer des nouvelles représentations de l'activité organisationnelle.

8) Apprentissage de l'objet et construction de l'objet d'apprentissage

Comme nous l'avons déjà suggéré, l'apprentissage a pris, dans une configuration minimale, la forme d'un transfert : les systèmes qui avaient été retenus par les chantiers et qui appartenaient à l'une ou l'autre des entreprises devaient être transférés dans la nouvelle entité et appropriés par les partenaires. Ainsi, les membres de Belin ou de L'Alsacienne devaient prendre connaissance de nouveaux produits, de nouvelles procédures, apprendre le fonctionnement de nouveaux systèmes. Rappelons-nous par exemple que les membres de Belin ont dû s'approprier le logiciel de gestion de la production ou le système de planification des usines mis en place chez L'Alsacienne tandis que les membres de L'Alsacienne ont dû apprendre de nouvelles technologies, de nouveaux produits, un nouvel environnement organisationnel.

Au demeurant, ce transfert n'a jamais été pur dans la mesure où l'adaptation à la nouvelle organisation signifiait l'adaptation des systèmes à un nouvel environnement organisationnel (le même outil mais pour un nouveau site de production, par exemple) et cette adaptation a aussi été l'occasion d'améliorations non négligeables. Ainsi, les systèmes de gestion de la production ou de planification des usines ont été retravaillés, adaptés à l'organisation de Belin et subi ainsi des transformations qui ont nécessité que le personnel de L'Alsacienne entreprenne à son tour une démarche d'apprentissage. Le transfert s'est transformé en une séquence d'apprentissages, d'itérations où l'émetteur du système était soumis à un *feed-back* de la part du récepteur et devait ainsi s'adapter ou corriger ses fonctionnements initiaux. L'apprentissage a donc pris la forme de transferts multiples. Nous avons ainsi parlé d'apprentissage intersites bi-directionnel.

Cependant, nous souhaitons introduire ici une perspective qui remet en cause le modèle purement informationnel de l'apprentissage dans lequel il y aurait un objet de transfert et d'apprentissage bien défini, et où l'émetteur et le receveur seraient clairement identifiés. Dans ce modèle, chaque pôle est stable et l'objet d'apprentissage subit éventuellement quelques distorsions en raison de parasites, de résistances (au sens électrique) et d'obstacles à la communication et à la transmission (ou la conduction, toujours au sens électrique) mais n'est pas l'objet d'une construction commune résultant de l'interaction entre l'émetteur et le récepteur, termes qu'il importe sans doute de revoir et qui ne conviennent pas à la conception interactive de l'apprentissage que nous présentons.

De façon plus radicale, nous souhaitons appréhender ici l'apprentissage, non plus comme un transfert, mais comme un partage, comme un apprentissage commun dans lequel les

connaissances étaient non seulement échangées, selon un modèle informationnel classique, mais aussi partagées et élaborées en commun. Dans le cas que nous avons étudié, l'apprentissage résultait de l'interaction entre les membres de Belin et de L'Alsacienne, de la combinaison des connaissances et des compétences si bien que chacun était pris dans ce processus d'apprentissage. A partir de cette combinaison, on pourrait parler d'un apprentissage dynamique où des effets de synergies ont été générés par les interactions et les discussions communes. L'apprentissage constituait donc un processus dans lequel chacune des parties devait s'adapter et être active. C'est, pour reprendre les termes de Platon³¹, dans l'interaction, dans la "friction" ou le "frottement" des différences organisationnelles et des compétences respectives que l'apprentissage a pu prendre une dimension nouvelle. Cela signifie que le processus d'apprentissage a pris le pas sur les objets d'apprentissage. Ce n'était plus ces derniers qui commandaient le processus mais l'inverse. En effet, les objets d'apprentissage, pris dans l'interaction, le transfert puis le partage, ne sont pas restés indemnes. Ils ont été adaptés, transformés et plus, radicalement encore, construits. Le processus d'apprentissage n'est donc plus à comprendre comme une source de distorsion d'objets d'apprentissage supposés purs mais comme une construction de ces objets mêmes. C'est en ce sens que nous estimons que l'interaction, que ce soit au sein des chantiers ou lors du rapprochement des équipes peut être comprise comme une synergie : suite aux interactions et aux processus dialogiques, le volume ou plutôt la qualité des compétences et des connaissances de la nouvelle entité étaient sans doute supérieurs à la somme des connaissances ou des compétences prises séparément au sein de chaque entreprise. Les interactions ont joué un rôle démultiplicateur.

Certes, ces interactions ont aussi été l'occasion d'oppositions et les frictions ont pu se transformer en conflits. De plus, des phénomènes de désapprentissage ont nécessairement eu lieu. Mais ces derniers ne sont pas à comprendre comme de simples effacements, comme des annulations et des remplacements des compétences ou des connaissances existantes. Le désapprentissage, en tant que processus, a laissé des traces positives, et il constitue plutôt une marque d'apprentissage, à condition bien sûr que ce désapprentissage ne soit pas seulement une opération anodine, discrète et automatique, un remplacement de pratiques par d'autres pratiques. Cela, nous semble t'il, n'a pas été le cas. Le désapprentissage a en effet suivi, dans la plupart des cas, une période d'analyse et de réflexion. Il a été en quelque sorte décidé, même si c'était parfois à contrecœur.

³¹ Platon, Lettre VII, Editions Garnier Flammarion

L'interaction entre les deux entreprises a donc permis d'enclencher des processus d'apprentissage et ceux-ci ont transformé, voire créé, leurs propres objets qui ont ensuite rétroagi sur le processus lui-même et déterminé certaines de ses modalités. Ainsi, dans cette perspective que l'on qualifiera de constructiviste, objet et processus d'apprentissage se sont révélés intimement liés et interdépendants. On peut donc parler d'une double interaction, d'une part, entre les membres de Belin et de L'Alsacienne et d'autre part, entre les objets et les processus d'apprentissage.

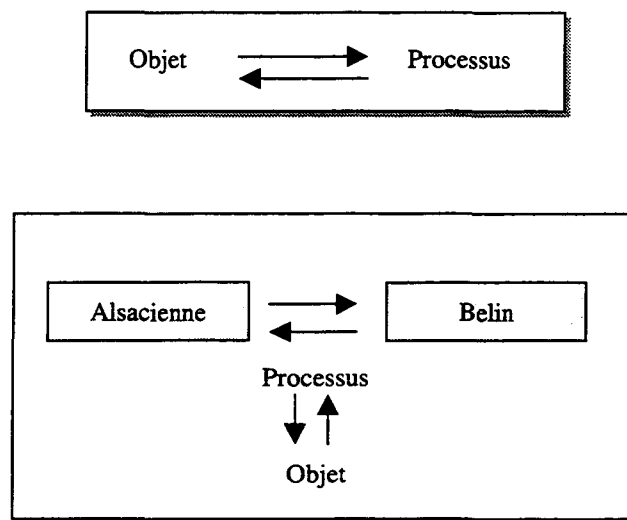


Figure 44 : Les relations entre les processus et les objets d'apprentissage

9) Les obstacles à l'apprentissage

Nous souhaitons rappeler ici les principaux obstacles qu'a pu rencontrer l'apprentissage au cours des chantiers ou au cours du rapprochement opérationnel des équipes.

- les obstacles dus à la fusion

Si la fusion a constitué une occasion d'apprentissage, elle a aussi contribué à introduire de l'incertitude et une remise en cause des repères. En cela elle doit être comprise comme une crise, c'est-à-dire comme un événement ambigu riche en opportunités mais aussi en dangers.

- les obstacles dus à l'importance des différences organisationnelles entre Belin et L'Alsacienne.

Ces différences ont constitué à la fois des déclencheurs et des stimulants d'apprentissage mais elles ont parfois été à la source d'oppositions ou même de conflits qui ont freiné l'apprentissage. Elles sont cependant à relativiser dans la mesure où, en raison de la proximité des activités des entreprises et de leur appartenance au même Groupe, ces différences n'étaient pas insurmontables.

Cependant, les logiques d'appartenance à l'une ou l'autre des deux entreprises ont généré des comportements de défense des systèmes organisationnels. Au moins dans un premier temps, les participants des chantiers se sont efforcés de mettre en avant les qualités des systèmes organisationnels de leur entreprise. De même, lors de la phase de mise en œuvre, il y a eu des résistances aux changements et une défense implicite des fonctionnements pré-existants. Ces mécanismes ont été bien étudiés par Larsson et al (1999) et peuvent être transposés dans le cas d'une fusion.

- les obstacles dus à l'absence de perception des différences

Comme nous l'avons vu, l'absence de perception de différences a pu jouer de mauvais tours. Ainsi des termes pouvaient être identiques mais renvoyer à des référents différents. Apparaissaient alors des malentendus et des conflits d'autant plus difficiles à résoudre que chacun avait raison sur la signification des termes. Il fallait alors établir des glossaires ou organiser des réunions destinées à mieux préciser ce que chacun croyait avoir compris.

- une trop grande proximité des systèmes organisationnels

Lorsque les différences entre les systèmes étaient faibles ou n'apparaissaient pas nettement, il semblait aux acteurs que l'apprentissage n'avait pas lieu d'être. Il prenait la forme d'un simple alignement. Dans ce cas de figure, les membres de chacune des entreprises n'éprouvaient pas le besoin d'apprendre, croyaient maîtriser un sujet alors qu'en réalité les différences pouvaient être suffisamment importantes pour geler le fonctionnement de la future entité.

Cette perspective renvoie à la motivation comme facteur d'apprentissage. Il est bien évident que l'apprentissage ne pouvait se déployer que si les acteurs respectifs étaient convaincus de la nécessité de l'apprentissage et suffisamment ouverts aux différences organisationnelles du partenaire.

- des difficultés inhérentes au processus même d'apprentissage

Ces difficultés ont surgi essentiellement à l'occasion du travail des chantiers de fusion. En effet celui-ci consistait à mettre au jour les pratiques, à les expliciter mais aussi à les justifier. Cette connaissance du pourquoi, très instructive en elle-même, a introduit une nouvelle légitimité des pratiques en les rationalisant. Il était alors plus difficile d'en changer. Les pratiques, les outils étaient en effet réinscrits dans une logique de fonctionnement, dans une syntaxe et une histoire organisationnelles beaucoup plus cohérentes qu'auparavant et donc plus difficiles à déstabiliser et à remplacer.

- le poids du passé organisationnel et la force des logiques en place

Même si la fusion était horizontale et concernait des entreprises exerçant la même activité, nous avons vu qu'il existait cependant des différences stratégiques, culturelles et organisationnelles. Elles s'exprimaient par des logiques de fonctionnements et des systèmes de représentations différents. Le travail des chantiers et le rapprochement opérationnel ont mis en évidence ces écarts et il s'est révélé difficile pour de nombreux acteurs de changer de logique, d'accepter par exemple d'abandonner une logique de développement axée sur la qualité des produits et la recherche de rentabilité pour passer à une logique fondée sur la croissance des volumes, des promotions et sur le contrôle des coûts. C'était là remettre en cause des doctrines bien établies et qui avaient connu le succès jusque là. De même, la fusion a donné à la nouvelle entité un fonctionnement plus opérationnel au détriment des fonctions du Siège, ce qui a entraîné des réticences.

Il faut donc invoquer ici le poids des routines, la dépendance au passé, la légitimité des pratiques qui ont connu le succès, tout cela constituant un paradigme difficile à faire vaciller et à modifier.

- la rigidité des recommandations et des règles des chantiers

Si les principes et les règles de fonctionnement des chantiers ont permis, et nous avons vu de quelle façon, à l'apprentissage de se déployer, elles ont parfois pu constituer un obstacle. En effet, le principe était de ne pas remettre en cause les recommandations sous peine de nier le travail des chantiers et aussi de prendre du retard dans le démarrage opérationnel de la nouvelle entité. La phase de rapprochement opérationnel a donc été contrainte par la loi des recommandations et des aménagements ou des améliorations auraient peut être pu être apportés si les membres de la nouvelle entité avaient pu faire

preuve de plus d'initiative et de créativité. Cependant, nous avons vu que les recommandations avaient pu être modifiées voire remises en question en fonction d'éléments nouveaux ou des impératifs du terrain.

- les difficultés de conversion

Nous avons vu que la nature des connaissances pouvait empêcher ou du moins inhiber les processus d'apprentissage. Ces difficultés de conversion résidaient principalement dans l'extériorisation ou dans l'intériorisation. Il était difficile d'explicitier des pratiques ou alors le passage à la pratique se révélait délicat soit en raison de la particularité du contexte organisationnel soit parce que les connaissances étaient insuffisamment maîtrisées soit parce que des résistances dans l'organisation empêchaient la traduction de la connaissance dans le concret.

- les résistances organisationnelles et les luttes de pouvoir

Le travail de présentation et d'explicitation des pratiques dans les chantiers a pu être contraint par l'opposition entre les deux organisations et le désir d'imposer ses systèmes au partenaire. Les chantiers étaient alors le lieu d'un conflit organisationnel. De manière moins globale, les chantiers ont aussi pu être le théâtre de luttes de pouvoir, chacun s'efforçant de préserver son confort organisationnel, de ne pas changer d'outil ou essayant de préserver (ou de prendre) son pouvoir au sein de la nouvelle entité. Des conflits interpersonnels ont aussi pu avoir lieu.

Lors de la mise en œuvre des recommandations et du rapprochement opérationnel des équipes, nous avons vu que l'apprentissage pouvait aussi être empêché par des résistances au changement. Cet obstacle s'est manifesté par le refus de mettre en œuvre les recommandations soit par une opposition claire soit par des comportements de résistance passive et d'inertie. Nous avons vu aussi qu'une partie de la hiérarchie pouvait aussi s'opposer aux recommandations.

- les apprentissages en contradiction

Nous avons vu que, malgré les efforts des consultants sur place, la cohérence des recommandations n'était pas toujours parfaite, ce qui a entraîné des difficultés dans leur mise en œuvre. Nous avons ainsi évoqué les conflits cognitifs qui ont surgi à l'occasion de la détermination des objectifs et les difficultés opérationnelles pour les vendeurs. Par

ailleurs, certains apprentissages générés par la fusion ont pu entrer en conflit avec d'autres logiques d'apprentissage qui se développaient au sein de chaque entreprise. Ainsi, certaines recommandations ont-elles du être ajustées aux projets d'organisation qualifiante développés dans les usines.

- une fusion à deux vitesses

Rappelons que les chantiers n'ont pas associé tout le personnel de l'entreprise et cela a pu causer des distorsions dans l'application des recommandations. Autant les personnes ayant participé aux chantiers ont joué un rôle actif, approuvé les recommandations et se sont efforcés de les mettre en œuvre, autant ceux qui n'avaient pas été associés aux chantiers se sont-ils montrés plus réticents lors de l'application des recommandations. N'ayant pu profiter de la dynamique des chantiers, beaucoup entrevoyaient la fusion comme une conquête, avec un gagnant ou un perdant ou ne comprenaient pas le pourquoi des recommandations. C'est là qu'ont pu apparaître des résistances organisationnelles.

- l'évolution de l'environnement

Le poids de l'environnement a été déterminant dans la réorientation stratégique de Belin et dans les recommandations des chantiers. Cependant, l'évolution de l'environnement et la reprise de la consommation ont contribué à remettre en cause des logiques et des fonctionnements encore fragiles et peu légitimes.

- la complexité de l'environnement interne

Il est certain que la fusion a constitué une occasion et un déclencheur d'apprentissage. Cependant, le rapprochement de Belin et de L'Alsacienne a aussi généré de l'instabilité, de l'incertitude et des craintes qui ont pu nuire à l'apprentissage. De plus, la fusion a créé de la complexité organisationnelle et celle-ci a pu limiter des apprentissages normaux déjà en cours dans l'organisation.

- le manque de ressources et l'urgence

Si l'excès de ressources peut constituer un obstacle à l'apprentissage dans la mesure où il n'en fait pas percevoir la nécessité, c'est souvent le manque de ressources organisationnelles et financières qui représente une difficulté. Il faut remarquer que les analyses des chantiers ou, plus tard les expérimentations concrètes, étaient contraintes par

des ressources limitées. Mais c'est surtout le temps qui a contraint l'apprentissage. L'urgence en effet était grande, la nouvelle entité devait être opérationnelle rapidement. Cette pression a sans doute limité la portée de certaines analyses.

III) Apprentissage organisationnel et stratégie

1) Un apprentissage véritable ?

Nous avons donc identifié une multitude d'objets et de processus d'apprentissage. Une question est cependant de savoir si ces objets et ces processus renvoient à apprentissage significatif, si, par exemple, des ajustements de procédures, des changements d'outils ne se ramènent pas à de simples adaptations, à des changements finalement assez communs et non à un apprentissage de nature plus stratégique.

Cette question nous invite à reprendre la distinction rappelée dans notre revue de littérature entre l'apprentissage à simple boucle et l'apprentissage à double boucle, distinction essentielle selon Argyris et Schön (1978). Nous avons déjà souligné quelques difficultés théoriques auxquelles cette distinction peut se heurter. Selon Villinger (1996), la distinction des apprentissages à simple, double et triple boucles demeure un peu abstraite. On peut lui substituer une approche qui distingue d'une part un apprentissage de nature technique, centré sur les outils ou des techniques spécifiques. Dans ce cas, les objets d'apprentissage sont bien définis, comme nous l'avons vu dans le cas qui nous concerne. Un autre niveau concerne un apprentissage qualifié de "systémique" qui porte sur des systèmes et des procédures et où la question de la coordination devient cruciale. Nous avons aussi repéré ce stade. Cet apprentissage est de nature intégrative et managériale. Il peut concerner aussi bien des systèmes de contrôle de gestion ou des systèmes de production. Enfin l'apprentissage est de portée stratégique lorsque les logiques d'action et de pensée des managers sont remises en question, en particulier les critères de performances et de succès. Dans ce cas, les objets d'apprentissage sont beaucoup plus difficiles à déterminer et à circonscrire. Cette dimension reste à expliciter pour Belin et L'Alsacienne.

Pour Villinger (1996), ces trois apprentissages sont interdépendants et en étroite interaction. Ils s'emboîtent mais selon un ordre contingent. Ainsi l'apprentissage technique peut servir de fondement à l'apprentissage stratégique. On est alors dans la configuration

classique qui va de l'organisationnel au stratégique. Mais cette configuration peut aussi être inversée.

Les distinctions proposées par Argyris et Schön (1978) ou Villingier (1996) ont le mérite de rappeler que tout n'est pas apprentissage au même degré, qu'il y a des apprentissages plus significatifs que d'autres et qu'ils se manifestent généralement par une rupture avec les cadres de pensée, avec les schèmes cognitifs en place.

Si nous retenons la distinction entre apprentissage à simple et double boucles ou entre apprentissage technique et systémique d'un côté, et stratégique de l'autre, il apparaît que beaucoup des apprentissages que nous avons décrits ne semblent pas relever de l'apprentissage stratégique ou à double boucle. Certes la fusion constituait un événement organisationnel fort, une remise en question des fonctionnements et donc une rupture. Cependant, concrètement, les apprentissages qui s'en sont suivis n'ont pas constitué une révolution forte dans les mentalités et dans les comportements. Ce point a d'ailleurs été souligné par de nombreux interlocuteurs qui estimaient que certes, il y avait des changements, certes on définissait de nouvelles procédures, on passait à de nouveaux outils ou on mettait en avant de nouvelles valeurs et de nouveaux comportements mais cela ne constituait pas un apprentissage, simplement une modification légère, une adaptation. Il pouvait y avoir des différences dans les technologies, dans la gestion de la production, dans les méthodes de vente mais l'écart demeurait minimal. L'activité demeurait la même, les produits étaient proches, l'environnement, avec les mêmes clients et les mêmes concurrents, changeait peu.

Dans cette perspective, il n'y aurait pas apprentissage véritable parce qu'il n'y aurait pas de changement fort, de traumatisme, de douleur ou de grande incertitude et parce qu'il n'y aurait pas de désapprentissage, c'est-à-dire de remise en cause radicale des manières de pensée ou des comportements. Cela signifie que l'apprentissage se mesurerait en quelque sorte au degré des résistances qu'il rencontrerait : il serait d'autant plus profond, d'autant plus significatif qu'il rencontrerait de fortes oppositions pouvant se manifester par de sanglantes luttes de pouvoir, par de l'inertie ou des sabotages discrets, c'est-à-dire par des phénomènes susceptibles d'empêcher l'apprentissage, de lui faire obstacle.

1.1) Une réorientation de la stratégie et de l'organisation de Belin

Même s'il n'y a pas eu révolution ou traumatisme organisationnel fort, il est possible de repérer des changements plus profonds. L'une des questions peut être certes de savoir s'ils ont été durables, mais ils ont constitué, selon nous, une rupture avec des comportements et des manières de pensées en usage jusque là chez Belin ou chez L'Alsacienne. Il faut en effet remarquer que la remise en cause a été double. D'une part, L'Alsacienne a été organisationnellement absorbée dans Belin, ce qui a impliqué pour ses membres d'apprendre de nouveaux fonctionnements, de nouveaux produits, procédés et techniques ainsi qu'une nouvelle complexité organisationnelle. Qu'il y ait eu absorption ne signifie pas pour autant que les caractéristiques organisationnelles de L'Alsacienne aient été annulées. A l'issue des travaux des chantiers et au cours de la phase de mise en œuvre, certains systèmes de L'Alsacienne ont été importés dans la nouvelle entité et ont même profondément modifié le comportement et le profil de Belin. Des changements significatifs ont donc eu lieu chez Belin et il faut en rappeler la nature, dans la mesure où ils peuvent être considérés comme les signes d'une réorientation organisationnelle et stratégique. C'est pourquoi, nous nous autorisons à parler d'apprentissage de rupture

Celui-ci a consisté pour Belin à passer d'une stratégie de rentabilité privilégiant la marge à une stratégie privilégiant le volume et le contrôle des coûts. Et s'il fallait voir une difficulté organisationnelle illustrant la difficulté à réaliser cette conversion, il suffirait de rappeler les discussions vives qui ont eu lieu autour de deux points cruciaux, le choix du système de gestion de la production et la détermination des objectifs de la force de vente. Ces changements n'apparaissaient pourtant pas exceptionnels et les acteurs eux-mêmes en minimisaient l'importance. Pour les uns, ce qui était en jeu n'était que le changement d'un logiciel de gestion de la production, "*une simple affaire d'outil*" et pour les autres "*un simple problème de gestion de la force de vente*".

Pourtant ces choix impliquaient une remise en question de la stratégie globale de Belin et l'abandon, certes peut-être provisoire, mais réel, tout de même, d'un *credo* qui avait animé l'entreprise pendant de longues années. Avec la fusion, Belin a donc connu une réorientation stratégique. Certes celle-ci s'est produite en raison des mauvais résultats de l'entreprise et de la chute de la consommation. Nous reviendrons d'ailleurs sur le poids de l'environnement dans l'évolution stratégique. Il est en effet probable que si la fusion avait eu lieu dans un contexte où Belin connaissait de bons résultats en chiffre d'affaires et en

profit, la fusion n'aurait pas été pareillement égalitaire et qu'elle se serait traduite par l'absorption de L'Alsacienne par Belin. Cependant, la configuration du marché, la santé de Belin relative ont permis à L'Alsacienne de modifier sensiblement le profil de Belin. Et cette priorité au volume et au contrôle des coûts s'est traduite à tous les niveaux de l'entreprise.

Au niveau de la recherche et du développement, l'accent a été mis sur la productivité et la recherche de mise au point de produits à plus faible valeur ajoutée. Il a été explicitement demandé aux ingénieurs de rechercher et d'utiliser des matières premières moins coûteuses. De plus, il leur a été demandé de travailler plus étroitement avec le marketing et la production afin de mettre au point des biscuits en phase avec le marché et moins coûteux à fabriquer.

Au niveau de la production, c'est tout le système qui a été modifié en vue de mieux contrôler les quantités utilisées et les déchets. La comptabilité industrielle a donc introduit des indicateurs beaucoup plus fins permettant de mieux calculer le prix de revient des biscuits.

Au niveau du marketing, la politique promotionnelle et publicitaire a été revue en profondeur, avec un accroissement significatif du nombre d'opérations. De plus, la prévision des ventes, auparavant assez fantaisiste, en tout cas assez peu fiable, est devenue un enjeu. Enfin la détermination du prix et le compte d'exploitation des produits ont pris une place plus importante.

Au niveau commercial, l'orientation a été plus profonde encore. Rappelons que le service commercial de Belin a été profondément "alsaciannisé", avec l'importation de procédures nouvelles, avec l'introduction de tableaux de suivi très complets et de nombreux indicateurs permettant de mieux évaluer l'activité de la force de vente et avec la définition de nouveaux objectifs à la force de vente. Cette transformation s'est aussi traduite par l'éviction dans cette fonction des managers de Belin et leur remplacement par des membres de L'Alsacienne.

La réorientation commerciale de Belin a été particulièrement marquante avec le développement d'une offre promotionnelle forcenée et tous azimuts, comportement que

Belin avait pris soin d'éviter jusque là. L'accroissement du volume promotionnel a eu de profondes répercussions sur le marketing et surtout sur la production industrielle.

L'importance du service commercial s'est aussi concrétisée par le développement de fonctions telles que le merchandising et le trade marketing qui devaient permettre d'accroître le volume des ventes et d'établir des relations plus personnalisées avec les enseignes de la grande distribution. Ces fonctions existaient déjà chez Belin mais, avec la fusion, elles ont pris une importance nouvelle. Par ailleurs, le changement de philosophie s'est traduit par l'essor de Belin dans les Marques de Distributeurs, activité dans laquelle l'entreprise avait été jusque-là assez peu engagée. C'est là aussi le responsable des Marques de Distributeurs chez L'Alsacienne qui est devenu responsable chez Belin.

Les fonctions administratives ont elles aussi été modifiées, avec l'introduction de nouveaux indicateurs, que ce soit en contrôle de gestion ou en administration commerciale.

Par ailleurs, de nouvelles valeurs ont été définies accordant plus de place à la responsabilité et à la valeur des actions entreprises.

1.2) Les résistances comme signes de désapprentissage

Il n'est pas question pour nous de porter un jugement sur la pertinence de ces modifications en termes de performance... Beaucoup, même au sein de Belin, s'accordaient à reconnaître que la R&D de Belin s'essouffait, que l'activité de la force de vente était peu soutenue et que l'organisation dans son ensemble souffrait d'inertie et risquait de se trouver quelque peu déphasée avec les tendances du marché.

Cependant s'il est possible d'évaluer l'intensité de l'apprentissage et le degré de rupture à l'aune des résistances et des bouleversements organisationnels, il est peut être utile d'en signaler quelque uns.

Ainsi, dans la recherche et développement, le responsable de Belin a été remplacé par celui de L'Alsacienne. Et certains techniciens ont mal accepté que la qualité des produits soit "dégradée" par l'utilisation de matières premières moins nobles.

Dans le domaine industriel, le choix du système de gestion de la production a donné lieu à d'âpres discussions, à des expérimentations, des maquettages, des expertises et des vérifications innombrables pour finalement aboutir à l'adoption des systèmes en vigueur chez L'Alsacienne.

Dans le domaine du marketing, la fonction de prévision de ventes a été déplacée et confiée aux commerciaux et le premier plan publi-promotionnel a été jugé non satisfaisant par la direction. Etabli par un chef de produit de Belin, ce plan n'avait pas intégré la réorientation stratégique du groupe et l'importance désormais accordée aux opérations promotionnelles. Un second plan nettement plus étoffé et construit sous la l'impulsion du directeur commercial a ainsi été finalement proposé.

Dans le domaine commercial, la définition des objectifs de la force de vente a donné lieu à d'intenses discussions. La force de vente a été décontenancée par la mise en place d'indicateurs rivaux et le directeur général de Belin ne s'est finalement pas résolu à abandonner les objectifs de profit jusque-là en usage. On peut y voir là un signe que la conversion cognitive n'était pas simple, même pour le directeur général. L'introduction de procédures et de méthodes nouvelles, d'indicateurs plus fins et la recherche de comportements nouveaux a été mal vécue par de nombreux commerciaux.

Il est possible d'interpréter ces résistances comme de simples luttes de pouvoirs : il y avait des traumatismes là où certaines membres de Belin risquaient de perdre leur pouvoir. C'est particulièrement vrai dans le domaine commercial. Mais ce n'était pas le cas dans la R&D où le service n'a pas été recomposé en faveur de l'Alsacienne malgré l'arrivée d'un nouveau directeur, dans le domaine industriel et dans le marketing où les cadres de Belin ont continué de diriger. Aussi faut-il voir sans doute dans les résistances plus que la volonté de conserver du pouvoir ou de préserver des habitudes de travail. Peut-être faut-il y voir plutôt quelque chose comme une "résistance cognitive" à une nouvelle orientation qui ne se manifestait donc pas seulement par de simples changements d'outils ou par des petites adaptations mais aussi par des changements stratégiques et organisationnels plus profonds.

2) Apprentissage organisationnel et apprentissage stratégique

En abordant la question de la portée des phénomènes d'apprentissage organisationnels qui ont eu lieu à l'occasion de la fusion, nous avons évoqué le problème du caractère stratégique de l'apprentissage. Nous avons suggéré que le rapprochement de Belin et de L'Alsacienne avait eu un impact fort et qu'il avait été la source d'une réorientation de la

stratégie de Belin en mettant l'accent sur le développement des volumes et du contrôle des coûts permettant de réduire les prix des produits.

Aussi nous fait-il traiter maintenant de la portée stratégique de l'apprentissage organisationnel. Cela exige, si l'on porte son attention sur le processus d'étudier comment un apprentissage organisationnel peut devenir stratégique, de se poser la question de savoir ce qui caractérise stratégiquement un apprentissage organisationnel. La problématique est assez analogue à celle qui liait l'apprentissage individuel à l'apprentissage collectif (Spender, 1998). Et nous avons vu dans notre revue de littérature que cette liaison de l'individuel au collectif mobilisait beaucoup l'attention des chercheurs en quête de ce chaînon manquant, expression que reprenons à Kim (1993) qui parle de "*missing link*".

2.1) De l'individuel ou du collectif à l'organisationnel

Nous avons identifié de nombreux apprentissages individuels et collectifs au sein des chantiers ou des services, ces derniers constituant des lieux naturels d'apprentissage. Nous avons vu comment les chantiers, de par leurs règles de fonctionnement, étaient à la source d'une démarche d'apprentissage individuel et collectif. Quant aux services, ils constituaient l'espace où étaient mises en œuvre les recommandations et où se déployait un apprentissage "normal".

On peut donc distinguer un apprentissage collectif local concernant généralement un service et visant à l'amélioration de son fonctionnement. Cet apprentissage peut avoir un effet plus général et améliorer la performance globale de l'organisation mais il ne concerne pas directement les autres fonctions de l'entreprise. Il peut très bien être clos sur lui-même, avec un point d'application très localisé, un nombre d'acteurs limité et des objets d'apprentissage très spécialisés. L'étendue de cet apprentissage dépasse rarement les frontières d'un service.

Il est donc possible de repérer une multitude de "micro-apprentissages" qui, s'ils sont mis en phase, peuvent contribuer à l'amélioration du fonctionnement global de l'organisation. Cette consolidation organisationnelle des micro-apprentissages locaux peut être organisée mais elle se fait plutôt de façon discrète et diffuse, dans le cadre des missions de l'entreprise. Notons par ailleurs que ces petits apprentissages peuvent être attribués à des apprentissages individuels et à des stratégies d'acteurs visant à améliorer leur position au sein de leur service ou de l'organisation. La fusion, que ce soit pendant les chantiers ou

pendant la mise en œuvre a en effet permis à certains d'acquérir des compétences techniques (produits, technologies, procédures ...) et managériales (gestion de projet). Ces agents d'apprentissage étaient essentiellement les responsables de chantiers dont certains ont pu profiter de leur apprentissage pour mettre en œuvre des stratégies opportunistes, la fusion constituant l'occasion d'améliorer leur position sur l'échiquier de la nouvelle entité ou au contraire, la roche tarpéienne n'étant jamais loin du Capitole, de connaître l'échec. Les apprentissages individuels ont donc pu servir l'organisation ou au contraire, en cas de mauvaise coordination ou de luttes de pouvoir destructrices, rendre difficile une consolidation organisationnelle des savoirs et entraîner de cruelles mises à l'écart.

Nous avons adopté ici l'idée que l'apprentissage organisationnel résulte de la composition des apprentissages individuels, ce qui n'est pas nécessairement la seule hypothèse, comme nous l'avons vu dans la revue de littérature. En effet, les micro-apprentissages à l'intérieur des chantiers ou des services ont un fond organisationnel : ils sont rendus possibles parce que l'institution a créé des structures et rassemblé des acteurs permettant à l'apprentissage de se déployer.

Par ailleurs, dans une perspective interactionniste, l'apprentissage individuel n'apparaît possible que dans le cadre d'une interaction avec d'autres individus, au sein d'un collectif.

Pour résumer, la dimension organisationnelle de l'apprentissage peut donc être donnée selon trois perspectives :

- une position "nominaliste": c'est la généralisation des apprentissages individuels, leur collectivisation et leur publicisation qui permet leur inscription organisationnelle dans des procédures, dans des règles de fonctionnement. Il y a continuité de l'individuel à l'organisationnel par généralisation diffusion, formalisation et institutionnalisation.

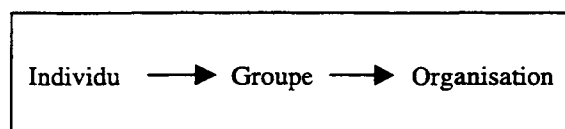


Figure 45 : L'apprentissage de l'individuel au collectif

- une position "holiste" : c'est le cadre organisationnel structurant qui rend possibles les apprentissages individuels. Il y a de l'individuel parce qu'il y a de l'organisationnel, parce qu'il y a une structure, un espace, des fonctions et des rôles qui rendent possibles son apparition et son développement. C'est donc le cadre organisationnel et ses règles de fonctionnement qui orientent et déterminent les apprentissages individuels et leur donnent une valeur organisationnelle.

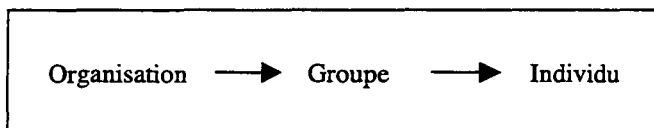


Figure 46 : L'apprentissage du collectif à l'individuel

- une position médiane, de nature "constructiviste", fonctionnant autour de trois termes qui sont respectivement l'organisation, l'individu, le groupe. Il y a apprentissage organisationnel parce qu'il y a interaction réciproque de l'individu et de l'organisation. On ne va plus de l'individuel à l'organisationnel ou de l'organisationnel à l'individuel mais ces deux instances se développent conjointement en interagissant l'une sur l'autre. L'apprentissage a donc par nature une dimension collective et sociale. Il n'est possible et ne peut se déployer que parce qu'il est pris dans une interaction collective, au sein d'un groupe ou d'un service. L'apprentissage organisationnel est donc compris comme un apprentissage collectif résultant de la combinaison d'apprentissages individuels en interaction dans un contexte organisationnel.

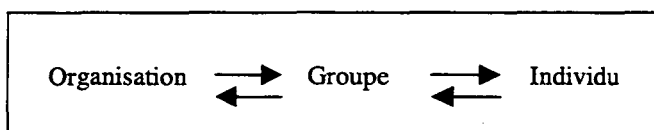


Figure 47 : L'apprentissage comme ajustement des dimensions collectives et individuelles

2.2) La dimension organisationnelle de l'apprentissage dans la fusion entre Belin et L'Alsacienne

Nous avons relevé les différents objets, processus, lieux et agents d'apprentissage. Nous pouvons qualifier cet apprentissage d'organisationnel dans la mesure où il était provoqué par la fusion, où il a pris naissance dans les chantiers spécialement mis en place à

l'occasion de la fusion et s'est concrétisé dans la formulation de recommandations. Il s'est ensuite traduit, avec les modifications que l'on sait, dans la phase de mise en œuvre et de démarrage de la nouvelle entité.

Cet apprentissage était organisationnel dans son processus puisque les chantiers ont été convoqués pour la fusion. Il l'était aussi dans ses objets la mesure où il visait à façonner le profil de la nouvelle entité. Pour ce qui est des agents d'apprentissage, nous avons vu que toute l'organisation n'était pas concernée au même titre et seuls les participants des chantiers étaient directement visés. Il y a donc eu une fusion à deux vitesses, les membres des chantiers comprenant bien les motivations du rapprochement et participant à la définition des recommandations. En revanche, les non participants aux chantiers ont pu se sentir exclus et en concevoir une certaine amertume qui a pu être source de résistances ou d'inertie pendant la phase de mise en œuvre. La directrice générale de L'Alsacienne a d'ailleurs regretté, tout en comprenant les contraintes, que le processus des chantiers n'ait pu être généralisé. Selon elle, il aurait dû impliquer un plus grand nombre de personnes.

Les micro-apprentissages ou les apprentissages locaux qui ont eu lieu dans les chantiers ou ensuite dans les services peuvent donc être qualifiés d'organisationnels dans la mesure où ils participaient d'un "grand dessein", d'un plan pour profiler la nouvelle entité dans son ensemble.

3) La dimension stratégique de l'apprentissage organisationnel : des relations entre le stratégique et l'organisationnel

3.1) De l'organisationnel au stratégique

La question de la consolidation de l'apprentissage organisationnel en un apprentissage stratégique demeure problématique. Comment, en effet, combiner et organiser les différentes formes d'apprentissage ? Comment les mettre en cohérence pour construire l'organisation apprenante et améliorer la position concurrentielle d'une entreprise ?

Certes, avec la notion d'apprentissage à double boucle, les spécialistes de l'apprentissage organisationnel se réservent la possibilité de donner une portée stratégique à l'apprentissage. C'est parce que l'apprentissage concerne toute l'organisation et parce qu'il remet en cause ses fonctionnements fondamentaux, ses logiques de développement, ses cadres cognitifs, son "paradigme" qu'il peut être de nature stratégique. L'apprentissage est alors à la source d'une réorientation cognitive et stratégique. Cependant, les processus de traduction de l'organisationnel en stratégique ne nous semblent pas toujours très détaillés.

Comme le précise Desreumaux (1998), il est nécessaire de comprendre comment l'apprentissage dans l'organisation se transforme en capacités organisationnelles de portée stratégique. Il semble donc qu'il soit difficile de montrer comment une combinaison d'apprentissage dans l'organisation peut produire une amélioration de la position stratégique de l'entreprise.

3.2) Impact stratégique de l'apprentissage organisationnel dans la fusion

Dans le rapprochement que nous avons étudié, la mise en œuvre des recommandations au sein des services concernés ne semblait pas toujours avoir une dimension stratégique pour les acteurs. On apprenait au coup par coup, dans le cadre d'un service, un outil ou une procédure sans nécessairement se préoccuper de l'impact stratégique éventuel de ces apprentissages. La visée de ces apprentissages était donc d'abord une recherche d'une plus grande efficacité et une amélioration des fonctionnements organisationnels locaux. Ces micro-apprentissages ne se rattachaient pas à un grand projet stratégique, à de grandes manœuvres. On pourrait plutôt parler d'une stratégie des "petits apprentissages", tout comme Lindblom (1959) évoquait la stratégie incrémentale des petits pas.

Cependant, à un niveau plus global, nous avons vu comment, dans la fusion, L'Alsacienne a importé des compétences, des outils, des fonctionnements et surtout une logique qui ont modifié le profil et l'orientation stratégiques de Belin. L'entreprise s'est ainsi orientée vers une politique de volume au détriment de la rentabilité. Cela passait par une plus grande agressivité commerciale, un développement des promotions et une attention plus grande au contrôle des coûts (matières premières, production ...) permettant de réduire les prix et ainsi de contrer les concurrents et de faire face à la grande distribution. Cet infléchissement était certes aussi causé par le ralentissement du marché, l'intensité concurrentielle croissante et la guerre des prix mais la fusion avec L'Alsacienne a sans aucun doute permis d'accélérer la mutation de Belin, en bousculant les cadres cognitifs et les fonctionnements en place et en apportant des solutions à la conjoncture. On peut donc dire que la pression de l'environnement et la combinaison organisationnelle ont été convergentes.

Cependant, nous devons reconnaître que nous avons ensuite quitté le terrain et qu'il nous est difficile d'affirmer que cette réorientation stratégique n'était pas seulement superficielle, répondant conjoncturellement à la configuration de l'environnement et résultant du rapprochement entre Belin et L'Alsacienne. Certains membres de Belin ont ainsi dénié le terme de mutation pour préférer celui "*d'infléchissement provisoire*". Lors de

nos derniers entretiens, lorsque nous sommes revenus sur le site, certains de nos interlocuteurs, originaires de Belin, ont par ailleurs affirmé que la digestion était en cours, que l'apport de L'Alsacienne commençait à se diluer et que la nouvelle entité revenait aux principes de développement de l'ancien Belin, avec des produits de qualité, à forte valeur ajoutée, un marketing fort et une bonne rentabilité. Et la reprise du marché, quelques mois après le démarrage de la nouvelle entité, a sans doute accentué ce mouvement. En revanche, pour certains membres originaires de L'Alsacienne, l'empreinte de cette dernière dans la nouvelle entité était profonde et durable. Il ne nous a pas été possible d'approfondir la question et ce d'autant plus que pour beaucoup, la fusion était un événement passé sur lequel il était inutile de revenir. Il fallait plutôt se consacrer au développement de la nouvelle entreprise.

Enfin, un autre projet a bientôt occupé les esprits, celui de la fusion entre le nouveau Belin et Lu, rapprochement qui s'est achevé par la disparition de la marque Belin, si ce n'est sur le segment des biscuits salés crackers. Et il nous a semblé qu'à l'orée de ce projet naissait une nouvelle solidarité entre les membres de Belin et de L'Alsacienne pour faire face à Lu, adversaire impérialiste de toujours.

3.3) Une absence "d'apprentissage à triple boucle"

Argyris et Schön (1978) soulignent la nécessité de dépasser les niveaux d'apprentissages à simple ou même à double boucles pour atteindre un apprentissage plus formel consistant à apprendre à apprendre, donc à généraliser la logique de l'apprentissage. Il s'agit de systématiser la logique d'apprentissage pour pouvoir générer une plus grande diversité ou souplesse cognitives et ainsi se remettre plus facilement en cause. Bouwen et Fry (1991) montrent ainsi que l'apprentissage ne porte tous ses fruits que lorsqu'il est redoublé d'un méta-apprentissage qui permet d'analyser ce qui est fait et de corriger presque immédiatement de possibles erreurs. Selon ces auteurs, il faut introduire dans toute démarche d'apprentissage une dimension réflexive et critique qui, tout en restant positive, permet aux acteurs de ne pas se laisser piéger par des processus d'apprentissage routinisés. Malheureusement, pour ce que nous pouvons en juger, il ne nous semble pas que l'apprentissage de la fusion ait été analysé en temps réel puis consolidé ou que les équipes dirigeantes aient cherché à faire un bilan systématique de la fusion, que ce soit du travail des chantiers ou du rapprochement opérationnel. En cela, l'apprentissage effectif, dans les chantiers ou les services n'a pas été pérennisé dans l'organisation ou alors il n'a été

conservé que par quelques individus, essentiellement les responsables des chantiers. En effet ces derniers ont acquis tout au long du processus, des connaissances concernant les difficultés rencontrées, les obstacles à éviter. Ils ont aussi acquis des compétences en gestion de projet et ont sans doute beaucoup profité d'avoir travaillé étroitement avec les consultants chargés de piloter la fusion.

Certes, quelques leçons ont été tirées du rapprochement entre Belin et L'Alsacienne, portant en particulier, sur la fusion à deux vitesses impliquant fortement les membres des chantiers et excluant les autres, ce qui a pu susciter une certaine démotivation ou une résistance passive. Cependant, aucune méthodologie n'a été mise en place, sans doute parce qu'elle était censée être détenue par les consultants. De plus, comme l'a remarqué Zollo (1996), les fusions constituent des événements exceptionnels qui se prêtent rarement à la répétition et dont il est difficile de tirer des leçons dans la mesure où les cas sont toujours singuliers et rendent presque impossible la généralisation. Enfin, comme nous l'avons déjà noté, le sentiment d'urgence était fort et le démarrage de la nouvelle entité constituait une priorité qui laissait peu de temps à une posture réflexive d'analyse de la fusion. Puis, il a fallu consolider la nouvelle entité, trouver un rythme de fonctionnement normal. Ensuite, la fusion a progressivement disparu des priorités. Certes, on s'en souvenait suffisamment pour en tirer des leçons mais cette démarche apparaissait inutile. La fusion relevait du passé et il fallait dorénavant se tourner résolument vers l'avenir, oublier les conflits, les oppositions et les erreurs et se consacrer à la bonne marche de la nouvelle entité.

Sans doute a-t-on regretté par la suite de n'avoir pas fait une analyse systématique de la fusion puisque la nouvelle entité Belin a fusionné avec Lu, rapprochement qui a progressivement conduit à la disparition de la marque Belin, aujourd'hui seulement présente dans les biscuits salés *crackers*. Nous n'avons malheureusement pas étudié ce rapprochement, sur lequel le groupe BSN-Danone est d'ailleurs resté très discret. Mais selon les quelques informations que nous avons pu recueillir, la préparation et la mise en œuvre de la fusion n'ont pas été faciles. En effet, les deux entreprises étaient très antagonistes, avec un profil, une taille, une gamme, une notoriété très voisines. La concurrence était vive entre les deux sociétés et elle a dû déteindre sur le processus de fusion. Mais celui-ci a sans doute aussi connu quelques difficultés justement parce qu'aucune méthodologie n'avait été construite et parce que les acteurs ne s'étaient peut-être pas assez approprié la démarche. Certes, quelques chefs de projets ont pu utiliser les

compétences acquises lors du rapprochement entre Belin et L'Alsacienne mais ces apports sont restés limités. De plus, ceux qui possédaient une connaissance peut être plus systématisée de la fusion, c'est-à-dire les consultants n'ont pas été mis à nouveau à contribution. Ou plutôt, c'est un autre cabinet conseil qui a été choisi et qui a suivi une méthodologie différente nettement plus directive.

Cependant, il faut aussi noter que le méta-apprentissage demeure sans doute un objectif idéal, en raison de la pression opérationnelle et du contexte interne de l'organisation mais aussi parce que, comme le remarque Koenig (1996), l'apprentissage reste souvent tacite, ce qui ne signifie pas qu'il ait moins de valeur. Et peut-être, est-ce justement parce que l'apprentissage n'est pas trop formalisé, qu'il demeure implicite (Reber, 1967), qu'il peut garder toute sa richesse et sa plasticité.

3.4) Vers l'organisation apprenante et ses dilemmes

Notre objectif dans ce travail n'était pas d'analyser les caractéristiques de ce que l'on appelle "l'organisation apprenante". L'analyse des processus d'apprentissage que nous avons effectuée est, en effet, quelque peu différente de celle, plus managériale et plus normative, de l'organisation apprenante. Cependant, avec la notion de méta-apprentissage ou de deutéro-learning, nous avons abordé la question de l'organisation façonnée pour apprendre et pour mieux ainsi distancier ses concurrents. On comprend l'intérêt des managers pour une telle organisation ; la question de trouver la meilleure forme organisationnelle favorisant l'apprentissage et l'exploitation des savoirs apparaît donc légitime. Et on peut interpréter les différents types d'organisations ou de structures comme autant de moyens de traiter de l'information, de la diffuser et de la coordonner (Galbraith, 1977, Kalika, 1995). Cependant, avec l'organisation apprenante, il s'agit sans doute d'aller plus loin encore parce l'information n'est pas de la connaissance et qu'apprendre ne peut se réduire à interpréter et transmettre des informations mais aussi parce que la mise en place d'une telle entreprise passe sans doute par une profonde évolution des mentalités et des modes de fonctionnement organisationnel (Ramanantsoa et Moingeon, 1995).

On pourrait définir l'organisation apprenante comme un système permettant de développer, partager et diffuser des connaissances permettant à l'entreprise de modifier son comportement et d'améliorer sa position concurrentielle. C'est là sans doute une organisation idéale, ce qui explique peut-être la profusion des ouvrages portant sur cette

question et visant à mieux canaliser, utiliser les apprentissages et les savoirs dans l'entreprise. Comme le remarquent Baumard (1995) ou Tarondeau (1998), le postulat est, en effet, que l'entreprise la plus compétitive est celle qui développe et exploite le mieux les savoirs, et cela grâce à l'apprentissage, ce qui demeure d'ailleurs sans doute à démontrer ou à vérifier plus amplement. Nous ne traiterons pas de ce problème ici. Mais retenons avec Tarondeau (1998) que le lien entre performance et savoirs est difficile à préciser et qu'on ne peut prescrire quels savoirs sont utiles pour telle ou telle stratégie, tout comme il est ardu de définir quelle stratégie sera à même de développer tel ou tel type de connaissance. De même, Kalika (1998) exprime bien la nécessité mais aussi la difficulté à déterminer et à valider les compétences dans les nouvelles organisations.

Au delà des effets de mode, et sans aborder cette question de façon détaillée, l'organisation transversale constitue sans doute une tentative assez réussie pour favoriser les apprentissages locaux, permettre la fertilisation des savoirs, utiliser les connaissances sans les normer trop sévèrement.

Rappelons que l'organisation transversale est traditionnellement décrite comme permettant une plus grande flexibilité interne et une meilleure adaptation à l'environnement (Desreumaux, 1996, Kalika, 1995). Elle facilite la circulation horizontale (Kalika, 1995), la coordination et les échanges dans la mesure où elle est fondée sur le travail en groupes de projet trans-fonctionnels, ces derniers étant souvent considérés comme les lieux privilégiés de l'apprentissage dans l'organisation. Ainsi, selon Koenig (1996), les groupes gèrent mieux que les individus les augmentations de charges de travail et constituent des espaces de régulation et d'apprentissage. De même, selon Tarondeau, Jolibert et Choffray (1994), les groupes offrent une meilleure capacité d'adaptation que les individus. Ils sont souples et permettent la création, la fertilisation et le développement des connaissances. Ils favorisent les interactions et l'analyse des expériences et, en cela, ils peuvent sans doute être rapprochés des communautés de pratiques décrites par Brown et Duguid (1991) bien que celles-ci soient sans doute à la fois moins formelles et plus fonctionnelles. De plus, l'organisation transversale permet à la fois le développement de connaissances pointues et la prise en compte d'autres perspectives ou de connaissances organisationnelles différentes. Elle échappe donc au redoutable écueil du cloisonnement des savoirs en laissant possible une attitude généraliste. C'est en ce sens que Jelinek et Shonhooven (1993) soulignent que l'organisation transversale favorise l'innovation technique, organisationnelle et

managériale. Elle facilite l'apprentissage et permet un renouvellement des savoirs plus facile. Elle autorise une plus grande autonomie, encourage l'initiative et permet une meilleure mobilisation des individus. De même, pour Tarondeau et Wright (1995), les organisations transversales favorisent la diversité des apprentissages. Grâce à cette flexibilité et aux multiples interactions, l'organisation transversale permet ainsi une meilleure perception de l'environnement, donc une meilleure adaptation et une compétitivité accrue de l'entreprise. Mais cela dans les bons cas seulement ! Comme nous l'avons précisé dans notre revue de littérature, la perception de modifications dans l'environnement ne se traduit pas automatiquement par des changements organisationnels. De plus, la perception de l'évolution de l'environnement ne va pas de soi mais est conditionnée par le contexte interne de l'organisation.

Certes, comme le précise Desreumaux (1996), l'organisation transversale s'oppose à l'organisation taylorienne qui est beaucoup plus hiérarchique et verticale et qui bannit l'apprentissage non contrôlé du sommet. Mais il faut aussi prendre garde à ne pas trop idéaliser l'organisation transversale et à ne pas négliger la consistance des processus organisationnels ou les jeux de pouvoirs. Même l'organisation transversale ne peut faire l'économie des logiques des acteurs et de la poursuite d'intérêts propres et divers.

Au delà de la question de savoir si l'organisation transversale constitue la forme concrète la plus proche de l'organisation apprenante, il s'agit de se demander comment appréhender managérialement l'apprentissage et comment gérer les savoirs dans l'entreprise. En effet, l'exigence de maîtriser les savoirs et d'organiser les processus d'apprentissage semble légitime. Mais le risque est aussi de produire d'inutiles livrets d'apprentissage, de développer des méthodes, d'élaborer des systèmes experts et d'aide à la décision, de formaliser, de construire des arbres de la connaissance, d'archiver les savoirs, de mettre en procédures des processus d'apprentissage à la fois complexes et singuliers et finalement de manquer l'objectif de l'organisation apprenante. Bien sûr, il est difficile de ne pas adopter une démarche volontariste face à l'apprentissage et il est compréhensible qu'on veuille éviter de laisser l'avenir de l'entreprise à la chance ou au hasard des apprentissages émergents et non orientés. Kœnig (1997) souligne ainsi que le développement des compétences de l'entreprise doit être géré, ce qui signifie que les organisations doivent guider leur propre errance. Mais cela n'est pas simple dans la mesure où, selon Kœnig (1997), les capacités d'une entreprise reposent souvent sur des réseaux informels de

collaboration dont les fonctionnements sont fragiles, tacites et méconnus. Ainsi, pour Koenig (1999), l'apprentissage relationnel ne se décrète pas. Cependant, Argyris (1995) préconise de fiabiliser l'information et de construire des assertions causales permettant de faciliter les interactions et de mettre en action les savoirs.

Mais comme le remarque Baumard (1995), on risque en tout cas de manquer l'essence même de l'apprentissage, de réduire ce dernier à du traitement d'information, à de la codification ou de la formalisation de savoirs. Or, la connaissance, selon Baumard (1995), n'est pas de l'information, même interprétée, et l'apprentissage ne se réduit pas à intérioriser ou extérioriser des savoirs. A trop vouloir encadrer et instrumentaliser l'apprentissage, on risque de le manquer, à trop s'efforcer de gérer les savoirs, on peut en arriver à tayloriser la connaissance. L'apprentissage, semble t'il, ne se décide pas aussi facilement et il faut lui laisser une part d'incertitude. Comme nous l'avons noté dans notre revue de littérature, sans doute faut-il entretenir un certain flou dans l'organisation pour que l'apprentissage, sous ses formes les plus diverses et les plus singulières puisse apparaître. Pour Baumard (1995), il est, en effet, besoin de préserver la singularité des processus, la diversité des agents et la multiplicité des objets d'apprentissage. De même, chercher à développer une vision commune, par des systèmes organisationnels et par une certaine uniformisation des modèles mentaux conduit à remplacer une norme par une autre, à réaliser un consensus vide ou seulement porteur d'uniformité. Aussi les entreprises doivent-elles entretenir une variété interne des interprétations (Levitt et March, 1988). Comme le précise Koenig (1996), il s'agit d'enrichir le travail interprétatif des individus et de l'organisation en renforçant, par exemple, la tolérance des individus à l'incertitude et à l'ambiguïté. De même, développer une culture de l'apprentissage à l'intérieur de l'entreprise peut constituer un objectif même si cet apprentissage est "gratuit", c'est-à-dire coûteux pour l'entreprise, comme nous l'avons suggéré dans notre revue de littérature.

Finalement, peut-être aussi faut-il s'accommoder d'un apprentissage qui serait tissé d'incertitudes, de paradoxes et de contradictions. Si l'apprentissage s'appuie sur les erreurs à corriger, il est aussi une errance³², une divagation incertaine, parfois riche parfois trompeuse et vide. En tout cas, comme le remarque Baumard (1995), avant même de multiplier les processus organisationnels de gestion de la connaissance, faut-il revenir à l'envie, au désir d'apprendre, à la curiosité et à l'expression de sa singularité.

³² Koenig (1997) emploie le terme d'errance.

Rappelons que Canguilehm (1979) rapproche erreur et errance constructive dans son étude sur "La nouvelle

Mais revenons aux liens entre les dimensions stratégiques et organisationnelles de l'apprentissage.

3.5) Du stratégique à l'organisationnel

Les textes relevant plus directement de la stratégie que du comportement des organisations, rappellent certes, du moins pour certains d'entre eux, que les processus d'apprentissage organisationnel peuvent contribuer à l'avantage concurrentiel des entreprises mais ils éprouvent aussi quelques difficultés à en montrer et à en expliquer les mécanismes. L'unité d'analyse demeure l'entreprise dans son ensemble mais celle-ci est souvent comprise comme une boîte noire si bien que les apprentissages individuels, collectifs ou organisationnels ne sont pas abordés de façon concrète. Et même, pour des auteurs comme Teece, Rumelt, Dosi et Winter (1994), qui adoptent une approche évolutionniste, l'apprentissage est défini comme un "*business learning*": il concerne des capacités organisationnelles et a une valeur stratégique mais la dimension processuelle et les interactions entre les individus ou les groupes sont peu explicitées. Cela signifierait en quelque sorte qu'il y aurait de l'apprentissage stratégique sans qu'il y ait apprentissage individuel ou même organisationnel. Nous forçons là un peu le trait puisque, selon Teece, Rumelt, Dosi et Winter (1994), des entreprises peuvent, au sein d'un même secteur d'activité, se différencier stratégiquement en raison d'une vitesse et d'un taux d'apprentissage différents qui sont eux-mêmes fonction des différentes connaissances individuelles, des différences organisationnelles et des styles de management. Cependant, l'approche stratégique est plus orientée sur le contenu de l'apprentissage, par exemple, des compétences spécifiques permettant à une entreprise d'améliorer sa position concurrentielle alors que l'approche organisationnelle accorde plus d'importance aux processus et aux agents, collectifs ou individuels, de l'apprentissage.

Quant à théorie de la ressource et des compétences centrales de l'entreprise, elle accorde elle-aussi une importance indéniable à l'apprentissage puisqu'elle explique l'avantage concurrentiel par la possession d'un portefeuille judicieux de ressources et de compétences mais elle ne donne guère de détails sur les processus d'apprentissage permettant de construire, de transmettre ou de diffuser ces compétences dans l'entreprise et de les protéger.

connaissance de la vie" in *Etudes d'histoire et de philosophie des sciences*.

Nous nous proposons maintenant d'analyser un peu plus en détail comment le lien entre les théories de l'apprentissage organisationnel et la position concurrentielle a été abordé dans le cadre de la théorie de la ressource.

4) Contributions de la théorie de la ressource

Les théories de la ressource et des compétences peuvent être abordées selon plusieurs angles : Koenig (1999) distingue ainsi, de façon assez serrée, la "*resource-based view*", la "théorie des compétences fondamentales" et celle des "capacités dynamiques". Il n'est pas dans notre intention détailler ici ces différences, au demeurant peu aisées à percevoir. De façon un peu simpliste, posons que la théorie de la ressource et des compétences peut être abordée à partir des travaux des économistes : il s'agit alors de la confronter aux théories classiques de l'économie industrielle et d'en démontrer la consistance et l'autonomie (Amit et Schoemaker, 1993; Conner, 1991; Mahoney et Pandian, 1992; Peteraf, 1993, Tywoniak, 1998). Cette approche tente donc de proposer une nouvelle théorie de la firme (Desreumaux et Bréchet, 1998) dans laquelle les différences de position concurrentielle entre les entreprises sont analysées à partir des configurations de ressources et de compétences propres à chaque entreprise et des modifications de ces configurations en fonction de processus d'apprentissage variés. Dierickx et Cool (1989) ont par exemple analysé le processus d'accumulation et de dépenses des ressources en s'appuyant sur le modèle des flux tandis que Wernerfelt, (1984), à la suite de Penrose (1959) a bien mis souligné la question de la plasticité et de l'idiosyncrasie des ressources.

Dans cette perspective, et selon la théorie de la ressource, les entreprises se distinguent les unes des autres par un portefeuille de ressources, plus ou moins tangibles, plus ou moins rares et plus ou moins facilement imitables. Cela signifie que la concurrence est alors située en amont et se déploie moins entre des produits qu'entre des portefeuilles de ressources et de compétences, c'est-à-dire entre des entreprises.

La théorie de la ressource peut aussi être abordée sous un angle plus managérial, en vue d'indiquer comment développer, exploiter, redéployer, diffuser ou protéger les compétences résultant de la configuration d'un portefeuille particulier de ressources. Cette approche a permis de spécifier les ressources et les compétences. Grant (1991) distingue ainsi six catégories de ressources (financières, physiques, humaines, organisationnelles, technologiques, réputation et image de marque) dont la combinaison produit des compétences qui déterminent la position concurrentielle d'une entreprise ou sa capacité à

investir d'autres secteurs d'activité. Tarondeau (1999) précise bien, quant à lui, que, si les ressources existent indépendamment de leurs usages, les compétences traduisent la mise en œuvre stratégique des ressources dans l'action. Prahalad et Hamel (1990) ont ainsi montré comment la stratégie de la firme japonaise Honda avait consisté à déployer ses compétences de motoriste dans des activités différentes mais liées technologiquement. Spender (1995) a, quant à lui, montré le lien entre les caractéristiques des connaissances organisationnelles et surtout techniques (comme la possession d'une technologie particulière par exemple) et l'avantage concurrentiel.

La question de la préservation de l'avantage concurrentiel est abordée à partir des caractéristiques des compétences. Plus le degré de spécificité-substituabilité, de complexité et de tangibilité est important plus la valeur de ces compétences est grande. Elles sont en effet alors difficiles à acquérir ou à imiter. Au delà des brevets, la protection des compétences passe aussi par leur dissémination dans des équipes, par leur inscription collective dans une organisation ainsi que par leur transcription dans des procédures et des pratiques collectives (Bonora et Revang, 1992, Tarondeau, 1999).

Les notions de diffusion, de redéploiement et de défense des compétences renvoient directement à la question de l'apprentissage comme moyen de générer ou de modeler les compétences. Prahalad et Hamel (1990) ont ainsi défini les "*core competences*" comme le produit d'un apprentissage collectif, c'est-à-dire d'une interaction étroite entre les membres de l'entreprise. Mais comme le remarquent Nonaka et Takeuchi (1997), ces auteurs n'étudient pas les processus d'apprentissage collectif.

En revanche, Barney (1986) insiste plus sur la dimension sociale, complexe, longue du processus d'élaboration des compétences. C'est en ce sens qu'il faut comprendre la culture d'une entreprise comme une compétence clé, la plus idiosyncrasique de toutes. Constituant un système social complexe, elle est une source d'avantage concurrentiel difficilement imitable puisque son apprentissage repose sur de longs processus de socialisation. L'avantage de l'entreprise repose alors sur une mystérieuse alchimie organisationnelle opaque aux concurrents.

La liaison entre les processus d'apprentissage organisationnel et la production de compétences clés constitue ainsi un point crucial et aussi paradoxal. En effet, comme le remarquent Reed et DeFilippi (1990) ainsi que Barney (1991), la valeur des compétences-clés repose sur une "ambiguïté causale", c'est-à-dire une opacité qui les rend difficiles à

imiter. Or, vouloir développer et partager ces compétences passe par des processus d'apprentissage, dont certains sont discrets, diffus et collectifs mais dont d'autres sont plus organisés et structurés. Le développement des compétences passe alors par un processus de clarification si ce n'est d'explicitation ou de formalisation, ce qui accélère la transmission des savoirs mais qui peut aussi mettre en danger la position de l'entreprise dans la mesure où les compétences sont alors moins protégées et plus facilement reproductibles, comme le remarque Koenig (1999). En cela, l'apprentissage organisationnel peut menacer la position concurrentielle d'une entreprise tandis que l'ignorance peut le préserver. Dunbar, Garud et Kotha (1996) montrent ainsi que l'entreprise Steinway maîtrise le savoir faire de construction des pianos sans pour autant connaître le pourquoi de sa réussite. Elle ne dispose pas, en quelque sorte, du "*learning why*" à la base de son "*learning how*". Et cette déficience explique en partie, selon les auteurs, pourquoi les concurrents n'arrivent pas à créer des pianos comparables, c'est-à-dire à imiter et à concurrencer Steinway sur son segment. Le maintien de l'ambiguïté causale et la méconnaissance du "*learning why*" peuvent donc être source d'inimitabilité et contribuer au maintien de l'avantage concurrentiel. Mais Dunbar, Garud et Kotha (1996) soulignent aussi qu'une telle méconnaissance empêche la généralisation ou l'extension du savoir-faire dans l'entreprise et que cette ignorance des raisons du succès peut conduire à la paralysie en cas de modification significative de l'environnement. L'entreprise risque alors de ne pouvoir s'adapter lorsque son marché change. Dans le même ordre d'idées, Dutton et Thomas (1985), à la suite de Utterback et Abernathy (1975) montrent qu'à trop se focaliser sur le "*know how*", l'entreprise risque de se couper de son pouvoir d'innovation. En particulier, en se concentrant sur l'optimisation du processus de production, l'entreprise limite ses budgets de Recherche et Développement et ne favorise pas la création d'un "*know why*".

Si l'apprentissage constitue un facteur contribuant au développement des compétences et à l'amélioration de la position concurrentielle, peut-être constitue-t-il lui-même la compétence clé la plus essentielle, celle qui tout à la fois produit, développe, diffuse et transforme les compétences. Il constitue en quelque sorte une "méta-compétence" qui permet de surmonter le danger, comme l'a montré Leonard-Barton (1992), de voir les compétences clé se rigidifier et de devenir des obstacles à la transformation de l'entreprise. La différence entre les entreprises ne s'expliquera donc plus seulement en fonction des corpus de compétences ou de routines, non plus seulement en fonction de leur portefeuille

de savoirs mais aussi en fonction de leurs capacités à repérer et à corriger d'éventuels dysfonctionnements ainsi qu'à produire, développer et déployer des compétences nouvelles. La théorie de la ressource s'avère alors étroitement liée à la multiplicité des processus cognitifs en jeu dans l'apprentissage et à la dynamique de socialisation et de diffusion des connaissances. Dans le vocabulaire évolutionniste, ce sont la dynamique d'apprentissage et les processus d'exploitation de l'expérience qui différencient les firmes les unes des autres.

Il faut cependant remarquer que la question du rapport entre compétences et apprentissage ne pourra sans doute être véritablement approfondie qu'à la condition de définir et d'opérationnaliser la notion de compétences centrales. Or, le principal problème de se manifeste dans la difficulté à désigner *a priori* quelles compétences seront déterminantes pour l'amélioration de la stratégie d'une entreprise et de sa position concurrentielle. Tarondeau (1999) précise ainsi que les notions de compétences et de capacités souffrent d'imprécision, d'inobservabilité et que, par ailleurs, les conclusions tirées de l'étude d'une entreprise sont difficilement généralisables à d'autres entreprises. Il souligne aussi le caractère *ex-post*, voire quelque peu tautologique de l'explication des performances d'une entreprise par son portefeuille de ressources.

Beaucoup de chercheurs s'attachent certes à définir précisément les compétences et à fournir des critères d'identification, comme le montrent par exemple les articles de Collis (1996) et Nanda (1996), mais ces travaux demeurent encore très théoriques. Quant aux routines qui constituent une expression organisationnelle des ressources et des compétences, elles demeurent, comme le reconnaît explicitement Winter (1994), difficiles à définir et opérationnaliser concrètement. Les perspectives de recherches sont donc encore très larges dans ce domaine.

Il semble donc que la césure demeure entre un apprentissage stratégique compris comme apport de compétences dans une organisation sans explication ou description des processus concrets et un apprentissage organisationnel résultant de l'interaction de divers apprentissages individuels se déployant dans un cadre organisationnel qui les oriente et les finalise sans pour autant montrer leur consolidation et leur valeur stratégique.

4.1) Apports respectifs de compétences dans la fusion entre Belin et L'Alsacienne

Cette approche consiste à comprendre la fusion comme un apport respectif de ressources et de compétences de la part de Belin et de L'Alsacienne afin de forger une nouvelle entité

plus performante. Il ne s'agit alors plus de s'intéresser aux processus d'apprentissage aux interactions mais de faire la somme des points forts de chaque entreprise.

4.2) Les apports de L'Alsacienne

Comme nous l'avons vu, l'apport principal de L'Alsacienne a résidé dans le commercial. Des compétences particulières ont été apportées dans le trade marketing, le merchandising ou les Marques de Distributeurs. De plus, le service commercial de L'Alsacienne a aussi apporté, avec ses procédures et ses tableaux de suivi un nouveau style de management de la force de vente, très orienté sur le contrôle. Bien sûr, Belin disposait aussi de bonnes compétences dans ces domaines. Aussi peut-être faut-il moins parler d'un véritable différentiel de compétences que d'une différence dans la manière d'utiliser ces compétences et de les mettre organisationnellement en valeur. Et c'est justement en raison de sa difficile position concurrentielle et d'un manque relatif de moyens que L'Alsacienne s'était efforcée de mieux combiner ses ressources et de les traduire en compétences organisationnelles distinctes et distinctives.

L'Alsacienne a aussi influencé la fonction industrielle de la nouvelle unité en apportant ses outils dans la gestion de la production mais aussi dans la planification des usines et cela en dépit des recommandations initiales des chantiers. L'utilisation de ces outils a permis de mieux contrôler les coûts ou les taux de déchets et aussi de bénéficier d'une planification plus souple et plus réactive.

Enfin, dans la Recherche et Développement, L'Alsacienne a permis de mieux répondre aux impératifs de productivité et de construire des indicateurs plus fiables de qualité.

Au total, il nous semble donc que les apports de L'Alsacienne ne sont pas négligeables, comme en témoigne le choix de nombreux outils ou de procédures auparavant en place dans cette entreprise. Enfin, L'Alsacienne a apporté une orientation plus opérationnelle, plus responsable et plus réactive qui correspondait mieux aux valeurs mises en avant au sein du groupe BSN. Au delà des outils, des systèmes et des procédures, L'Alsacienne a permis que se développent au sein de la nouvelle entité une nouvelle logique de fonctionnement, de nouvelles manières de travailler et de se comporter. Ce sont donc la culture et les valeurs de Belin qui ont été infléchies grâce à la fusion.

4.3) Les apports de Belin

Les apports de Belin à la nouvelle entité sont évidemment très importants. On pourrait dire qu'au delà de certains systèmes organisationnels apportés par L'Alsacienne, Belin a doté la

nouvelle entité de ses compétences ou ressources stratégiques parmi lesquelles on citera, la taille, le pouvoir de négociation avec les clients et les fournisseurs, l'image de marque, la qualité des produits, l'extension de la gamme et du portefeuille, à la fois dans le sucré et dans le salé, les technologies ainsi que les moyens financiers et organisationnels.

Si l'on se place dans une perspective fonctionnelle, les principaux apports de Belin résident dans le marketing, avec, autour de la force de la marque et de produits de qualité, des équipes expérimentées et bien organisées.

Dans la Recherche et Développement, Belin a apporté ses moyens techniques, avec le centre de recherches de Château-Thierry, et plus particulièrement sa maîtrise de technologies complexes, que ce soit pour les produits sucrés ou pour les produits salés. On citera par exemple, les techniques d'extrusion, de co-extrusion et de soufflage ...

Par ailleurs, dans les autres fonctions, industrielles ou commerciales Belin disposait de bonnes compétences et d'une forte expérience qui lui ont permis d'améliorer les systèmes ou les outils apportés par L'Alsacienne.

De façon plus générale, Belin a apporté à la nouvelle entité son fond organisationnel, ses structures, ses moyens fonctionnels et de support. Nous pensons plus particulièrement à la formation à la, gestion des carrières et des compétences ou au Développement des ventes mais aussi au contrôle de gestion et à la fonction financière, ces deux dernières fonctions ayant au demeurant été quelque peu perturbées par la fusion.

Belin a enfin apporté une culture forte, plutôt confiante, participative et conviviale.

Nous avons décrit ici une logique d'addition et tenté de discerner quels avaient été les différents points forts de chaque entreprise qui avaient pu bénéficier à la nouvelle entité. Cette logique a pu prendre la forme d'une exclusion lorsqu'un système organisationnel, un outil ou des procédures remplaçaient purement et simplement ceux de l'autre entreprise. Ce fut le cas par exemple, dans la gestion de la production où l'outil de L'Alsacienne a exclu celui de Belin ou encore dans la planification des usines.

Cette logique pouvait aussi prendre la forme d'un apport lorsque les compétences développées par l'une des entreprises n'avaient pas été développées par son partenaire de fusion. Ce fut le cas, par exemple, avec le trade marketing.

Mais dans la plupart des cas, la logique d'addition a pris la forme d'une combinaison des compétences et des systèmes de l'une et l'autre entreprise. Il s'agissait alors pour les organisations, les procédures et les équipes de s'ajuster, de s'adapter l'une à l'autre. Cela a

été le cas pour la plupart des fonctions. Cette approche renvoie alors moins à une juxtaposition qu'à un apprentissage par combinaison, reposant sur l'interaction et le partage des compétences et permettant l'amélioration progressive des fonctionnements organisationnels. Dans ce cas, la réflexion commune et le partage de compétences permettent aussi d'accroître la valeur stratégique du nouvel ensemble. Et il nous semble même que la qualité et l'impact de l'apprentissage sont alors plus grands dans la mesure où ils concernent la nouvelle entité dans son ensemble. En effet, dans les configurations précédentes, l'apprentissage avait plus la forme d'un transfert. Il s'agissait pour un groupe ou une organisation d'apprendre les compétences et les systèmes du vis-à-vis. Il y avait alors un apprenant et un enseignant. Et l'apprentissage était partiel, ne concernant qu'une moitié de la nouvelle entité. Mais il nous semble que l'apprentissage a plus de valeur lorsqu'il y a interaction et que chacun est à la fois sujet et objet d'apprentissage, enseignant et enseigné. Dans ce cas de figure, la mise en commun des compétences permet, par interaction et rétro-action, leur transformation et leur amélioration, processus dont bénéficie la nouvelle entité dans son ensemble. La somme des connaissances résultant de la réunion des pratiques ou des connaissances est alors supérieure à la somme des compétences prises séparément.

Mais il est possible de considérer que l'apprentissage stratégique, c'est-à-dire celui qui a le plus modifié le profil de Belin s'est fait par addition ou par apport de compétences lourdes de L'Alsacienne, que ce soit dans les domaines commercial ou industriel. Cependant, cette greffe, pour reprendre les termes de Huber (1991), n'est possible que s'il existe un partage et une adaptation qui permettent l'apprentissage. Il faut donc prendre en compte la dimension processuelle de l'apport de compétences. Cela signifie qu'il ne peut y avoir d'apprentissage stratégique sans un apprentissage organisationnel.

Avant de revenir sur ces points en analysant la fusion selon un angle évolutionniste qui comprend le rapprochement comme un processus de "variation-sélection-rétention" de systèmes organisationnels, il nous est possible de dresser le profil de la nouvelle entité à partir des apports de chaque entreprise.

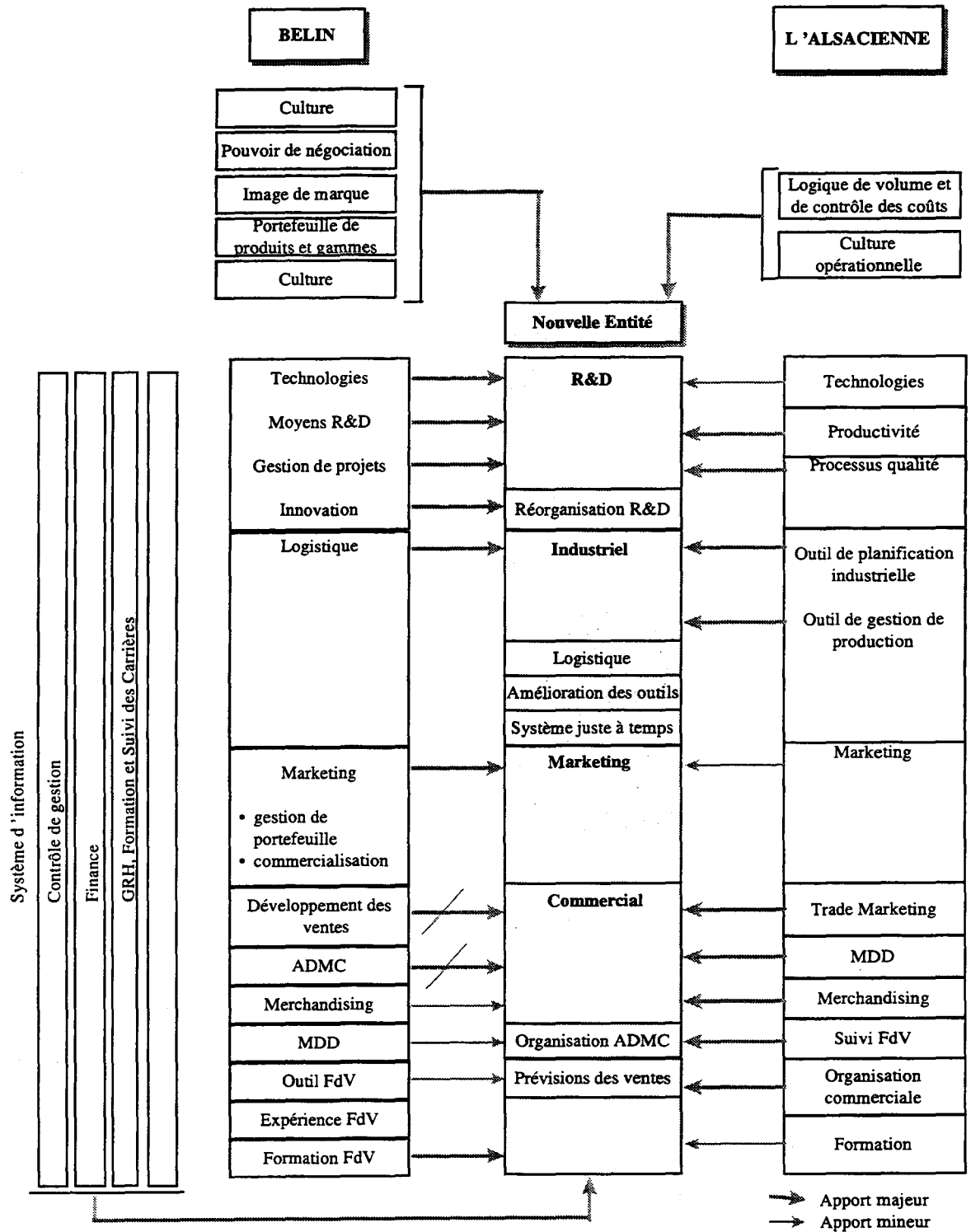


Figure 48 : Les apports de Belin et de L'Alsacienne à la nouvelle entité

IV) Une approche évolutionniste des fusions-acquisitions

La plupart des travaux de l'école évolutionniste portent sur des populations d'entreprises mais il est possible d'utiliser cette approche pour mieux comprendre les mécanismes intra-organisationnels. Ainsi, selon Zollo (1996), il est possible d'analyser le processus de fusion entre deux organisations dans le cadre de la théorie évolutionniste des organisations ("Evolutionary Theory") et plus particulièrement comme un processus de "variation-selection-reproduction-diffusion-rétention" de nouvelles pratiques. De nouveaux systèmes organisationnels peuvent être transférés et institutionnalisés durant le processus de mise en œuvre de la fusion puis stabilisés dans la nouvelle entité créée.

La fusion confronte en effet deux corpus de pratiques organisationnelles, de routines, d'outils et de systèmes, de styles de management et de manières de se comporter. Cette confrontation permet de comprendre la fusion comme une source de variation organisationnelle importante (Zollo, 1996). Il est alors intéressant d'analyser comment l'organisation se modifie, selon quels processus et de déterminer l'impact de cette variation. Dans cette perspective, si la fusion génère de la variation, il s'agit de savoir comment cette variation peut se transformer en variété organisationnelle, c'est-à-dire comment l'organisation soumise à variation évolue de manière significative par l'adoption de nouvelles pratiques et s'il existe des obstacles à l'institutionnalisation de ces dernières dans l'organisation, des facteurs d'inertie freinant le changement organisationnel.

Cette question conduit à se situer par rapport aux théories "biologiques" de l'organisation en particulier, l'écologie des populations organisationnelles dont Hannan et Freeman (1977, 1984) constituent les représentants les plus connus et surtout par rapport à la théorie évolutionniste principalement représentée par Nelson et Winter (1982). Comme le souligne Desreumaux (1996), l'écologie des populations pose que c'est l'environnement qui est le moteur d'un processus de sélection des firmes et que l'action d'une organisation individuelle est de peu de poids face aux forces environnementales, historiques, sociales et économiques. Pour l'exprimer brièvement, dès lors, les changements mis en œuvre dans la firme n'apparaissent pas en mesure de modifier radicalement son destin. Au contraire, avec les théories évolutionnistes, les entreprises, tout en étant dépendantes de leur passé, sont en mesure de connaître des changements significatifs, qu'ils soient de nature incrémentale ou plus radicale et révolutionnaire.

A) Reprise théorique

1) La fusion comme source de variation

Pour que l'organisation se transforme, dans le cadre de la théorie évolutionniste des organisations, une source de variation conséquente est nécessaire. Cette variation peut prendre plusieurs formes. Elle peut advenir par exemple grâce à l'embauche de nouveaux employés qui apportent des profils et des compétences différents. La variation peut aussi être organisée et institutionnalisée à l'intérieur de l'entreprise, quand par exemple plusieurs équipes sont mises en parallèle, mais sur un même projet, pour développer un nouveau produit (Miner, 1994, Miner et Robinson, 1994) ou lorsque l'entreprise instaure des niches organisationnelles permettant à l'intraprenariat de se développer (Burgelman, 1983, 1991). L'entreprise met alors en place des procédures visant à générer systématiquement la variation. La variation peut aussi advenir plus indirectement quand l'environnement de l'organisation connaît des mutations importantes qui forcent l'entreprise à se modifier. Elle peut aussi se produire lorsque l'organisation rentre en contact plus ou moins direct avec une autre organisation comme c'est le cas dans les alliances ou dans les fusions-acquisitions.

Nous posons ici qu'une fusion constitue un mode de variation important qui peut être organisé, planifié et/ou au contraire être de nature émergente. La fusion introduit ainsi une déviation organisationnelle, une discontinuité qui permet le changement ou l'adaptation des pratiques organisationnelles. Par exemple, Weick (1979) décrit les fusions comme des processus de rupture qui introduisent la différence et la contradiction dans les corpus établis de connaissances et de pratiques organisationnelles. Pour Winter (1994) ou pour Zollo (1996), les fusions-acquisitions constituent des moyens d'acquérir de nouvelles routines. L'interaction entre deux ensembles organisés de routines peut produire des contradictions organisationnelles. La résolution de ces contradictions peut s'effectuer par élimination des différences. La fusion sera alors comprise comme une imposition des pratiques organisationnelles de l'entreprise absorbante sur l'entreprise absorbée. La spécificité organisationnelle d'un des partenaires de la fusion est alors niée. Mais la résolution peut aussi être comprise comme une adaptation réciproque, comme une modification mutuelle des corpus de routines respectifs. Ce processus d'adaptation peut alors être compris comme un vecteur de changement profitable aux deux entreprises et renforçant la compétitivité de la nouvelle entité.

Affirmer qu'une fusion permet d'importer de nouvelles pratiques, de nouvelles routines peut être considéré comme une approche lamarckienne dans la mesure où des caractères d'une organisation peuvent être acquis et intégrés par une autre organisation. Bien sûr, l'évolution du système organisationnel requiert une variation suffisante (Miner, 1990). La différence entre les organisations doit donc être significative pour pouvoir provoquer le changement. Inversement, une variation de trop grande intensité risque d'être rejetée ou alors de supplanter l'organisation d'accueil. La variation est alors destructrice et elle élimine les bénéfices de l'apprentissage précédent (Weick, 1979). Comme le précise Desreumaux (1996), il s'agit alors d'identifier le degré de tolérance à la variété d'une entreprise, de déterminer son seuil de déformation praticable au delà duquel le changement devient source de dysfonctionnement.

C'est en ce sens que les acquisitions entre entreprises aux métiers éloignés l'un de l'autre constituent des sources de variations si importantes que les modes d'intégration choisis privilégient la préservation (Haspeslagh et Jemison, 1991), c'est-à-dire la limitation de la variation puisque l'entreprise acquise n'est pas intégrée organisationnellement et demeure relativement autonome. A l'opposé, des acquisitions horizontales ayant pour objectif des économies d'échelle, des restructurations se traduisent le plus souvent par des rapprochements organisationnels massifs. La question est alors de savoir si ces rapprochements constituent de véritables variations et si celles-ci génèrent des variétés organisationnelles significatives. Nous retrouvons ici les questions introduites dans notre problématique : les différences organisationnelles dans une fusion-acquisition horizontale, sont-elles suffisantes pour provoquer un processus d'apprentissage ? Les variations produites par la fusion d'entreprise pratiquant la même activité sont en effet de nature plus quantitative que qualitative et consistent à ajouter du même au même. Comme nous l'avons évoqué dans notre revue de littérature, en nous appuyant sur Deiser (1994), une simple variation quantitative peut provoquer des changements organisationnels profonds et même se traduire par un changement qualitatif de l'entreprise. En effet, en changeant de taille, l'entreprise ne reste pas dans l'univers du même. Elle devient autre car le changement de taille implique des modifications dans les pratiques de management, une réorganisation des structures, la prise en compte d'une gamme élargie de produits, de technologies ou de clients... Par ailleurs, la proximité stratégique des entreprises n'interdit pas des variations organisationnelles fortes. La littérature montre en effet qu'il est nécessaire de prendre en compte les spécificités organisationnelles et culturelles des organisations fusionnantes.

Enfin, dans une perspective d'apprentissage, le rapprochement d'ensembles collectifs, augmente le nombre de compétences et augmente la richesse des interprétations et des expérimentations possibles, ce qui peut, selon Koenig (1997), accroître la portée et l'étendue de l'apprentissage et ainsi développer la capacité de l'entreprise à mieux s'adapter à son environnement.

Dans le cas que nous avons étudié, il est naturel de se demander si la fusion de deux entreprises pratiquant le même métier, vendant des produits comparables et appartenant au même Groupe, pouvait introduire une variation suffisante pour provoquer de la variété organisationnelle. Mais nous avons vu que les différences entre les deux entreprises étaient suffisantes pour générer de la variation organisationnelle : les histoires, les cultures, les styles de management, les systèmes, les outils, les manières de se comporter différaient suffisamment pour causer de l'inconfort, remettre en question les pratiques existantes et pour générer de la variation. La mise en œuvre de la fusion s'est d'ailleurs explicitement appuyée sur ces différences qui ont provoqué des changements importants.

Nous posons donc ici que Belin et L'Alsacienne, bien qu'appartenant à des univers stratégiques identiques et au même Groupe, constituaient des "espèces"³³ organisationnelles différentes. Les entreprises présentaient une idiosyncrasie ou une singularité qui ont été remises en question, ébranlées dans l'opération de fusion. La fusion représente donc une possibilité de remise en cause de la singularité de chaque entité.

Par ailleurs, une fusion peut être conçue comme un affrontement organisationnel, comme un conflit entre deux systèmes légitimes. La confrontation des singularités devient une guerre dans laquelle chaque entreprise essaie d'imposer ses systèmes, ses outils, ses comportements sa culture. Cette vision jouit d'un fort crédit auprès des chercheurs en management, toujours attentifs à ne pas prendre au premier degré les discours souvent faussement consensuels des managers conduisant une fusion. Derrière les belles paroles de mariage organisationnel apparaissent alors affrontements et luttes de pouvoir entre organisations, services et individus qui relèvent plus de l'enfer conjugal que d'une douce idylle. La fusion est alors comprise comme une acquisition déguisée.

³³ Le terme "espèce" est en réalité trop fort dans la mesure où, dans le cas étudié, il y a eu "reproduction" entre Belin et L'Alsacienne pour donner naissance à une nouvelle organisation alors que ce qui distingue les membres d'une espèce est justement de ne pouvoir se reproduire avec ceux d'une autre espèce.

Mais, nous l'avons vu, la fusion peut aussi être comprise et organisée comme une opportunité, une occasion d'apprentissage (Deiser, 1994, Hedberg, 1981, Huber, 1991). Elle permet de modifier les configurations organisationnelles et d'enrichir les bases de connaissances des entreprises. Dans cette perspective, les différences en contact ne se détruisent pas mais s'enrichissent mutuellement et se transforment en introduisant la différence dans l'identité.

La variation à l'œuvre dans la fusion peut être laissée à elle-même. C'est alors une variation sauvage, non maîtrisée qui peut être source de variété au gré des rapprochements et des rapports de force entre équipes des organisations impliquées dans la fusion. Cette variation peut aussi être organisée et régulée, aménagée pour être fructueuse. Ainsi, dans le cas que nous avons étudié, la mise en œuvre de la fusion a impliqué une comparaison organisée des différences organisationnelles afin de choisir les systèmes jugés les plus efficaces pour la future entité. Ce processus de comparaison a permis d'explicitier les différences et de construire une nouvelle organisation les combinant et donc de générer de la variété organisationnelle.

Si nous reprenons le tableau de Jacquemin (1985), nous retrouvons les principales catégories que nous avons repérées dans les modalités de mise en œuvre des fusions-acquisitions. Le commensalisme correspond à la technique de préservation organisationnelle. La prédation correspond à une acquisition pure et simple et à la disparition d'une organisation par son alignement sur l'autre. La symbiose et la coopération (catégories que Jacquemin distingue mais que nous avons réunies ici) correspondent à une mise en œuvre "égalitaire" de la fusion, générant un nouveau profil organisationnel.

Actions	Espèces en relation	
	A	B
Compétition	-	-
Prédation	+	-
Symbiose/ coopération	+	+
Commensalisme	+	0

(Le commensalisme favorise une espèce sans que l'autre en souffre).

Tableau 33 : Théories évolutionnistes et modes de combinaison

Nous estimons que le rapprochement entre Belin et L'Alsacienne relève plutôt de la symbiose-coopération.

2) Les objets de variation-sélection-rétention

Si nous pouvons comprendre une opération de fusion comme un processus de variation, il importe maintenant de mieux désigner ce qui est objet de variation et de mieux spécifier les objets concernés par la séquence évolutionniste variation-sélection-rétention. Miner (1991) s'interroge par exemple sur l'unité qui sera objet des séquences de variation-sélection-rétention. Elle souligne que les théories évolutionnistes ou d'écologie organisationnelle s'appliquent non seulement aux populations d'entreprises mais aussi aux éléments des organisations, c'est-à-dire aux pratiques et aux routines organisationnelles. Il en est de même pour Weick (1979). Le processus de variation-sélection-rétention va donc concerner non pas une population d'organisations mais une population de pratiques et de routines, de comportements et de normes. Il s'agit alors d'étudier comment les routines varient et comment elles sont sélectionnées, retenues, comment elles s'adaptent ou au contraire disparaissent.

3) Les routines organisationnelles

Les théories évolutionnistes de l'organisation analysent l'entreprise comme un corpus de compétences routinisées, comme un ensemble de pratiques bien établies résultant d'un processus d'apprentissage (Cyert et March, 1963, Cohen et Bacdayan, 1994, Levitt et March, 1988, McKelvey, 1982, Miner, 1994, Nelson et Winter, 1982). Les routines sont généralement définies comme des ensembles coordonnés d'actions organisationnelles (Miner, 1991). Ce sont des séquences de comportement apprises (consciemment ou non), répétées et qui se sont ancrées profondément dans le fonctionnement de l'organisation et dans les comportements. Les routines sont donc un ensemble de règles qui sont partagées entre plusieurs individus dans un contexte organisationnel.

Il faut noter que les routines se distinguent des procédures standards selon deux traits principaux. D'une part, les routines ne sont pas formalisées, écrites comme les procédures organisationnelles. Certes, ces dernières renvoient directement aux routines mais les procédures ne constituent que la surface visible des routines. D'autre part, il existe un décalage important entre les procédures écrites qui sont des prescriptions et les pratiques effectives (Brown et Duguid, 1991, Cohen et Bacdayan, 1994). En revanche, les procédures comme les routines ont pour particularité d'être "libérées" de leur support humain et donc de ne pas être sensibles au départ des individus. Leur existence est ainsi plus organisationnelle qu'individuelle. Certains auteurs (Granovetter, 1985; Miner, 1994;

Strauss, 1978) soulignent d'ailleurs le danger d'oublier tous les processus de socialisation, de rapports inter-personnels qui permettent justement aux routines de vivre et de se modifier.

Les routines sont donc souvent comparées à des programmes, mais non écrits. Pour Nelson et Winter (1982), elles sont comme les gènes d'une entreprise mais, de par leur nature tacite (Winter, 1987), elles ne sont pas simplement des codes de procédures. Certains auteurs, soucieux d'opérationnaliser la notion, insistent cependant sur la nécessité de prendre en compte le caractère formel et explicitable des routines. Ainsi, Miner (1991) comprend les procédures écrites, les descriptions de poste comme une sorte de routines. Winter lui-même (1994) tente de renvoyer la routine du côté de l'explicite ou du verbalisable afin qu'elle ne reste pas un objet indéfini et quelque peu mystérieux, échappant ainsi à tout contrôle. Certains auteurs privilégient, en revanche, le caractère tacite des routines. Ainsi, pour Cohen et Bacdayan (1994), les routines renvoient d'abord à des manières de se comporter et d'agir peu formalisées et peu normatives. Pentland (1995) s'accorde avec cette définition mais il est selon lui possible de lire les routines, de dégager des routines fondamentales, des "structures" en analysant les actions et les process. Dans une position inverse, les routines peuvent se définir comme justement ce qui échappe à la formalisation, comme quelque chose de non verbalisable et de non explicitable. Les routines sont d'ailleurs souvent opaques aux acteurs eux-mêmes qui peuvent être incapables d'en expliquer le fonctionnement et d'en fournir une justification organisationnelle (Cohen et Bacdayan, 1994). Pour beaucoup d'acteurs, les routines ont en effet perdu leur sens originel et leur signification.

4) Routines, histoire et apprentissage

Les routines constituent les traces organisationnelles de l'histoire de l'entreprise (Levitt et March, 1988). Elles sont dépositaires d'une histoire, d'une connaissance, d'une manière de se comporter propres à l'organisation et elles servent de mémoire organisationnelle. Selon Miner (1994), les routines résultent d'un apprentissage, elles en constituent le condensé et en cristallisent le point d'aboutissement. Cet apprentissage résulte généralement d'un processus par essais et erreurs, par action et répétition (Zollo, 1996) plutôt que d'une d'analyse d'informations selon l'approche de type cognitiviste. C'est pourquoi, renforcées par la répétition, les routines deviennent des automatismes organisationnels, qui les a fait comparer à des programmes. Pour Desreumaux (1998), la théorie évolutionniste suit donc

une orientation behavioriste et se focalise plus sur le résultat de l'apprentissage, à savoir les routines, que sur le processus d'apprentissage lui-même. Elle oblitère le processus de cognition et insiste plutôt sur la répétition, facteur d'automaticité qui rend les routines naturelles. Ces dernières sont ainsi intériorisées et deviennent l'état naturel de l'organisation si bien qu'on oublie leur origine "artificielle" et apprise.

5) Routines et fonctionnement organisationnel

Cyert et March (1963), Levitt et March (1988) ou Nelson et Winter (1982) ont posé que le comportement d'une organisation était fonction de ses routines. Il y a là une similitude entre cette proposition et la théorie du psychologue Skinner (1953) selon laquelle un comportement est fonction de ses conséquences. Le processus de routinisation peut donc être compris comme un renforcement progressif des associations entre réponses et stimuli. Les routines ont pour fonction de ramener l'inconnu de la nouveauté, c'est-à-dire des stimuli, au connu des réponses. Les routines sont économiques puisqu'elles réduisent la variation en ramenant le différent à l'identique. Elles introduisent ainsi de la prédictibilité dans l'organisation en fournissant des cadres d'action stables et homogènes. Elles constituent un moyen de cohérence organisationnelle et de contrôle. Les routines permettent alors d'assurer la confiance intra-organisationnelle en réduisant l'incertitude, en limitant les comportements opportunistes. ➡

6) Routines et changement

Nous avons vu que le développement des routines se fait automatiquement, sans réflexion particulière, dans les situations de "fonctionnement normal". Les routines sont donc des séquences de comportement qui fonctionnent sans délibération (Nelson et Winter, 1982). Elles n'engagent pas un processus coûteux de choix dans la mesure où elles constituent un éventail de réponses toutes faites ayant fait leurs preuves. La délibération volontaire et consciente intervient cependant parfois quand une demande spécifique surgit ou lorsque l'environnement présente une configuration particulière qui requiert une part active et une réflexion de l'organisation.

Si les routines fournissent un portefeuille de réponses standards qui permettent à l'organisation d'être réactive, pour des auteurs comme Weick (1991) ou Cohen et Bacdayan (1994), les routines peuvent aussi fournir des réponses standardisées inadaptées aux problèmes que peut rencontrer l'entreprise. Les organisations préfèrent en effet employer,

selon McKelvey (1982), les routines du passé ou alors modifier à la marge les routines existantes et améliorer leur fonctionnement plutôt que d'essayer de nouvelles pratiques. Les routines ont donc des fonctions d'auto-renforcement et génèrent de l'inertie. Les routines constituent ainsi des mécanismes isolants ("*isolating mechanisms*") qui renforcent la stabilité organisationnelle et élèvent des barrières à la variation. Comme l'ont montré Doz (1994), Léonard Barton (1992) ou March (1991), les routines menacent donc l'organisation d'une paralysie progressive en raison de leur tendance naturelle à se perpétuer.

Pourtant, objectera-t-on, la notion de routine a été développée dans le cadre d'une théorie évolutionniste qui pose justement qu'une organisation peut changer par opposition à la théorie de l'écologie des populations selon laquelle les entreprises ne se modifient pas mais sont sélectionnées par l'environnement. Les routines peuvent certes être modifiées mais pour la plupart des auteurs, cela se fait de manière incrémentale ou alors par addition de nouvelles routines qui vont progressivement supplanter les anciennes (Levitt et March, 1988). Pour Weick (1979), la modification des routines se fait par l'addition de sous-routines. Winter (1994) souligne lui aussi l'inertie propre aux routines sans pour autant exclure leur évolution. La justification des routines, leur légitimité résident justement dans leur existence et leur survie. Leur ancienneté démontre *a posteriori* leur nécessité pour l'organisation. Cette argumentation de type fonctionnaliste, limite donc l'ampleur du changement organisationnel possible : pourquoi changer une routine qui est utile puisqu'elle existe et qu'elle a fait ses preuves ? Les nouvelles routines sont par définition sans valeur *a priori* (Miner, 1991). L'expression même de "nouvelle routine" est une oxymore puisque la routine se définit comme justement ce qui a un passé. La valeur d'une routine exige donc sa mise pratique, son expérimentation.

Le changement organisationnel est donc difficile à mettre en œuvre en raison de la nature même des routines et parce qu'il ne peut se produire qu'à partir des routines existantes qui sont par nature hostiles à leur remise en cause. Ainsi des décisions de changement radical sont freinées par le processus d'implémentation qui fait intervenir les routines existantes (Beer, Eisenstat et Spector, 1990).

7) Théorie évolutionniste et théorie de l'écologie des populations organisationnelles

Comme nous l'avons déjà suggéré, l'écologie organisationnelle représentée par des auteurs comme Hannan et Freeman (1977, 1984) privilégie la perspective darwiniste dans la mesure où l'inertie organisationnelle limite des changements radicaux dans les organisations. L'inertie structurelle des organisations rend difficile l'adaptation aux changements environnementaux et c'est le milieu qui sélectionne les entreprises les plus aptes. Par ailleurs, selon cette perspective, quand bien même il y aurait choix délibérés et politique volontariste de changement, les résultats seraient aléatoires en raison de la turbulence, de la complexité et de l'incertitude propres à l'environnement des entreprises. Hannan et Freeman (1977, 1984) repèrent donc des processus de renforcement organisationnels comme la technologie, l'identité et la cohésion culturelle d'une entreprise. Cependant, ces auteurs ne posent pas un immobilisme absolu des organisations. Ils refusent le fixisme puisqu'ils identifient des facteurs favorisant l'ouverture organisationnelle comme l'innovation, l'imitation, le *turnover* du personnel, la recombinaison des routines existantes. Hannan et Freeman (1984) identifient d'ailleurs les fusions-acquisitions comme des événements faisant jouer ces facteurs de séparation, d'ouverture et d'institutionnalisation de nouvelles pratiques. Pour ces auteurs, les organisations issues de fusions-acquisitions ont cependant un taux de mortalité ou de dissolution supérieur aux autres dans la mesure où le mélange organisationnel peut ne pas prendre. L'entité résultant d'une fusion-acquisition est encore hétérogène. Les rôles et les routines unitaires doivent se constituer, se fortifier et s'uniformiser. Par ailleurs, pour Hannan et Freeman, les fusions-acquisitions signifient la disparition d'une entreprise.

En revanche, pour un évolutionniste comme Winter (1994), la disparition du nom, d'un Siège social ne signifie par nécessairement une disparition organisationnelle, la mort d'une entreprise. En effet, une organisation peut perdurer, même de manière morcelée, par la survie de ses routines. Ce qu'il importe d'étudier est moins le devenir de l'entreprise dans sa globalité que celui des corpus de routines qui composaient l'entreprise. La théorie évolutionniste s'attache donc à étudier particulièrement les routines organisationnelles, les "séquences" du texte organisationnel qui peuvent se combiner avec d'autres textes organisationnels, ce qui intéresse moins la théorie de l'écologie des populations.

Winter (1994) propose de différencier l'écologie des populations des théories évolutionnistes en ce que les premières insistent sur l'immobilisme organisationnel tandis que les secondes sont plus sensibles à la notion d'adaptation par changement incrémental.

L'adaptation n'est pas passive comme dans le modèle darwiniste mais active, ce qui rapproche la théorie évolutionniste d'un lamarckisme organisationnel. Cependant, la théorie de l'évolution organisationnelle, si elle croit possible un changement organisationnel, se hâte aussi d'en préciser les limites dans la mesure où l'organisation n'est pas d'une plasticité infinie. Le lamarckisme de l'évolutionnisme organisationnel est donc limité.

Pour Lamarck, le changement s'explique par la tendance à la complexification chez les êtres vivants et à la différenciation de leurs organes. Cette tendance serait linéaire et continue si n'existait pas le "heurt des circonstances" et la variation du milieu qui forcent les individus à s'adapter activement. C'est donc la variation du milieu qui explique la diversité des espèces. Les théories évolutionnistes soulignent en même temps, nous l'avons vu, l'inertie propre aux routines. La routine tend moins à la complexification qu'au renforcement de ses structures. Elle n'est pas habitée par une dynamique du changement, elle n'est pas animée par une "pression auto-catalytique interne" l'incitant à se modifier. Il serait donc abusif de ranger les théories évolutionnistes organisationnelles du côté d'un transformisme organisationnel.

B) Reprise empirique

I) Les processus de variation-sélection-rétention dans la fusion entre Belin et L'Alsacienne

Nous souhaitons maintenant reprendre les analyses théoriques effectuées dans le cadre de la théorie évolutionniste et les appliquer à notre recherche empirique. Cela nous permettra de dégager une autre lecture, complémentaire, de la fusion.

1) Les objets de variation-sélection-rétention.

Comme le précisent Cohen et Bacdayan (1994), Miner (1990) et Winter (1994), les routines et les pratiques, objet de variation, de sélection et de rétention, sont difficiles à repérer et à analyser. L'analyse de micro-routines est possible au niveau des individus ou dans l'étude d'une séquence bien délimitée (Pentland, 1995). Mais si le chercheur veut les analyser au niveau global de l'entreprise, la tâche devient plus complexe. Cependant, Miner (1991) se résout à une approximation des routines à partir des traces organisationnelles qu'elles laissent et qui se manifestent dans les manuels de procédures, les politiques

formelles et les discours des individus. C'est pourquoi, nous nous permettons, avec toutes les réserves nécessaires, de poser que les chantiers ont abordé les pratiques organisationnelles et les routines. Le travail des chantiers de fusion a permis de mettre au jour bon nombre de routines, de les sortir de leur évidence organisationnelle puisque les pratiques devaient être expliquées et les justifiées aux membres de l'entreprise partenaire. Nous avons ainsi analysé les recommandations des chantiers qui fixaient les procédures de la nouvelle entité. Puis nous avons étudié quelles recommandations étaient effectivement mises en place et quelles pratiques ou procédures non planifiées pouvaient émerger du processus de mise en œuvre effective de la fusion et du rapprochement concret des équipes.

2) La phase de variation

La fusion a constitué un principe général de variation. Cette variation n'a pas été laissée à elle-même mais a été systématiquement organisée dans le cadre d'ateliers de fusion réunissant des membres de chaque organisation. Les différences organisationnelles ont été recherchées selon un principe de comparaison systématique entre les systèmes, les outils, les procédures, les pratiques et les normes de chaque entreprise. Cette comparaison n'était bien sûr pas exhaustive mais concernait les traits principaux qui allaient constituer l'armature et le profil de la future entité.

3) La phase de sélection

La sélection a elle aussi été organisée puisque les ateliers de fusion ont remis à la direction générale des recommandations et des choix sur la future configuration organisationnelle. Cette sélection formelle a été suivie d'un processus de sélection plus informel, plus souterrain qui a pu contredire ou renforcer la première phase de sélection. Cette sélection informelle, par l'usage, a eu lieu lors de la mise en œuvre des décisions des chantiers de fusion.

La sélection a donc eu lieu à la fois dans la délibération (les ateliers) et dans l'implémentation.

Le processus de sélection que nous avons repéré s'est donné sous deux grandes modalités, d'une part la sélection comme résultant d'un processus cognitif et d'autre part la sélection comme résultat d'un processus moins conscient et moins délibéré. Cela est convergent avec Zollo (1996) qui repère des processus de sélection volontaristes et conscients et d'autres automatiques et non conscients.

4) Le processus cognitif de sélection

Dans ce cas de figure, la configuration et la diversité organisationnelles résultent de choix délibérés. La première phase du processus de sélection s'est déroulée au sein des ateliers de fusion dans lesquelles les procédures, les outils et les pratiques de chacune des deux organisations ont été décrits, explicités et présentés aux partenaires. Chaque chantier était chargé de choisir lesquels des systèmes, des outils et des procédures étaient les mieux adaptés à la future organisation. La sélection s'est donc faite à partir d'une analyse et le choix du profil de la nouvelle entité était volontaire et conscient.

La sélection au sein des chantiers était organisée, réfléchie, soumise à l'analyse et consciente. Elle mettait en œuvre des processus d'analyse, des "*cranial processes*" pour reprendre l'expression de Brown et Duguid (1991). Les objets de ce processus de sélection étaient les pratiques officielles, canoniques ("*canonical practices*" selon Brown et Duguid), les procédures écrites, les outils ou même les valeurs de l'entreprise plus que les pratiques effectives, les routines ou les comportements réels au sein de l'organisation.

Les chantiers de fusion ont donné lieu à des processus d'explicitation, de justification de procédures et de pratiques. Bien sûr, l'intégral des pratiques n'était pas explicité. Cohen et Bacdayan (1994) et Winter (1994) eux-mêmes précisent qu'une partie des routines peut être explicitée et appréhendée, au moins de manière diffuse, au travers de forme de communication symbolique comme la discussion. Une équipe peut ainsi rendre compte du fonctionnement d'une routine même sans en articuler et en spécifier la totalité. Les ateliers de fusion ont permis à leurs membres d'être plus conscients du comment et du pourquoi de leurs pratiques. Ils ont permis de dépasser cette connaissance du premier ordre, seulement vécue, appréhendée dans l'action et d'atteindre une connaissance de second ordre plus justifiante et plus explicative des pratiques (Haré et Secord, 1973). Cette prise de conscience du fonctionnement des routines a pu faciliter le changement organisationnel et l'évolution des routines. La confrontation à des membres d'une organisation différente a donc forcé les participants à clarifier leurs procédures, à se demander le pourquoi de telle ou telle ainsi que le pourquoi de l'absence de telle ou telle opération.

Le processus de sélection était donc, dans cette phase, de nature cognitive (dimension d'analyse des systèmes) et de nature coopérative (discussion et choix en commun) ou dialogique. La formalisation dans des dossiers, des discussions et des recommandations a préparé le processus de rétention. La création d'un nouveau code organisationnel demandait bien sûr à être confirmée par les pratiques effectivement mises en place et développées

dans la nouvelle entité.

Or, comme le souligne Miner (1990) la planification rationnelle est souvent déçue ("*disappointment effect*") dans la mesure où l'organisation résiste.

4.1) Les critères de choix des chantiers de fusion

Il ne s'agit pas là d'analyser si les choix faits par les différents chantiers étaient bons ou non et donc s'ils ont effectivement amélioré la performance. D'une part, il ne nous a pas été possible d'analyser l'impact des décisions sur l'amélioration des résultats. D'autre part, il est souvent difficile d'identifier avec précision les facteurs expliquant la performance tant ils sont multiples et complexes. Nous préférons plutôt ici analyser ce qui a guidé les recommandations des chantiers : pourquoi avoir retenu cet outil, ces procédures, pourquoi avoir opté pour ces méthodes ou cette organisation ? Nous nous proposons donc de présenter les quelques critères principaux expliquant les différents choix des chantiers.

- le critère de plus grande efficacité

Il nous semble que, comme nous avons tenté de le montrer pendant tout ce travail, les chantiers se sont efforcés de fonder leurs décisions sur des analyses relativement objectives et impartiales. Les équipes ont effectué de nombreuses études et contre-études qu'elles ont étayées sur des vérifications, des visites de sites industriels ou des débats contradictoires. Le principe guidant les choix étaient donc de retenir les systèmes les plus efficaces, pouvant améliorer les performances de la nouvelle entité, et ce à tous les niveaux.

- l'adaptation à l'environnement

Si les choix ont obéi au principe de plus grande efficacité, ce dernier ne peut être dissocié de la nécessité de s'adapter aux évolutions de l'environnement. Cela consiste à comprendre le travail des chantiers comme un effort pour mieux adapter la nouvelle entité à l'environnement et plus particulièrement à l'arrivée du marché à maturité, à la consommation de produits à plus faible ajoutée et à prix moins élevés, à la montée des Marques de Distributeurs et des Premiers Prix ou aux mouvements de concentration dans la grande distribution. La forte intensité concurrentielle, la tendance du marché et la guerre des prix exigeaient donc de porter une plus grande attention aux coûts que ce soit dans la recherche, avec le chantier consacré à la productivité par exemple, ou dans la production, avec les chantiers consacrés aux achats, à la gestion de la production et à la planification

des usines. Il s'agissait ainsi de mieux doser les matières premières, d'éviter toute surconsommation et de réduire les déchets. De même, il fallait ajuster l'outil de production à l'intensité promotionnelle croissante en permettant plus de réactivité et de souplesse. L'adoption des axes développés par L'Alsacienne dans les Marques de Distributeurs, la politique promotionnelle, le merchandising ou le trade marketing s'expliquait aussi par la volonté de mieux s'adapter au marché. On peut donc voir dans les décisions prises par de nombreux chantiers une modalité de la théorie de la contingence visant à comprendre le comportement de l'entreprise comme une adaptation à son environnement externe.

Dans cette perspective, les processus d'apprentissage seraient donc à comprendre comme une adaptation, d'une part celle de Belin aux orientations adoptées par L'Alsacienne et d'autre part celle de la nouvelle entité à une configuration précise de l'environnement, c'est-à-dire de la demande, des concurrents et des clients distributeurs. En cela l'apprentissage constituerait bien une forme d'adaptation, ce qui confirmerait les analyses développées dans le cadre de la théorie de la contingence.

- l'adaptation au fonctionnement du groupe BSN

A côté de cette adaptation stratégique à l'environnement, il est aussi possible d'envisager une adaptation organisationnelle correspondant à ce que l'on pourrait qualifier une "BSNisation" plus forte de Belin. La fusion a en effet sans doute constitué l'occasion pour Belin de mieux s'aligner organisationnellement sur la culture et les fonctionnements en vigueur chez BSN. L'Alsacienne et Lu, intégrés depuis plus longtemps dans BSN et peut-être moins marqués par la culture américaine de Belin, possédaient sans doute un peu plus d'avance dans ce domaine. L'Alsacienne aurait donc apporté, tout en disparaissant au sein de Belin, un modèle plus en phase avec la culture très opérationnelle de BSN.

Nous pouvons donc expliquer les décisions de nombreux chantiers par une adaptation à l'environnement du groupe et à l'environnement externe, au marché.

Deux grands critères de choix peuvent donc mis en avant : d'une part, un critère interne résultant de la comparaison entre les systèmes organisationnels respectifs et le choix du meilleur des deux. D'autre part, et cela de façon moins visible, un critère externe dans la mesure où les tendances du marché et de la consommation ont influencé le choix des équipes; En ce sens, l'organisation nouvelle qui s'est construite à l'issue des recommandations était orientée plutôt sur le court terme et visait à améliorer la baisse et le

contrôle des coûts et à développer les volumes et l'offre promotionnelle. C'est pourquoi, les systèmes de L'Alsacienne ont autant connu les faveurs des chantiers.

- des critères politiques de décision

Si nous avons insisté sur l'importance des processus argumentatifs, il n'est pas dans notre intention d'oublier ou de minorer les jeux politiques et les rapports de force. Le travail et les décisions des équipes ont ainsi pu être orientés par la pression de certains directeurs fonctionnels, le directeur industriel issu de Belin ou le directeur commercial issu de L'Alsacienne, par exemple. Ainsi, dans la fonction commerciale, beaucoup de décisions ont consacré les systèmes développés chez L'Alsacienne. Et il a fallu l'opposition du directeur général pour que la structure de la force de vente en vigueur chez L'Alsacienne ne fût pas transférée dans la nouvelle entité. L'Administration Commerciale constituait quant à elle un îlot de résistance de Belin face à L'Alsacienne mais les recommandations prises furent, comme on l'a vu, fortement remise en question au moment de leur application. Nous avons aussi mentionné combien, dans la fonction industrielle, le choix des outils de gestion de la production fut difficile. La prise de position du directeur industriel ne fut sans doute pas étrangère à la décision finale. Enfin, dans la comptabilité, la directrice de L'Alsacienne soutint, contre les options prises par le chantier, la mise en œuvre du système développé chez L'Alsacienne, sans doute moins en raison de ses qualités intrinsèques que pour équilibrer les décisions et ne pas démotiver le personnel de L'Alsacienne.

A côté de ses interventions assez directes, sans doute faut-il aussi prendre en compte l'attitude de certains membres des chantiers qui ont anticipé ou chercher à décrypter les souhaits de la direction générale ou des directeurs fonctionnels afin de s'y conformer discrètement et d'infléchir les analyses. L'objectif était alors de ne pas attirer l'attention par des débats trop vifs ou par un retard dans l'établissement des recommandations.

- des critères de choix plus ou moins conscients

Les critères de choix des chantiers que nous avons évoqués étaient bien sûr plus ou moins conscients chez les acteurs eux-mêmes. Ils n'étaient pas toujours explicités ou avoués.

Il y avait donc les raisons officielles des décisions, à savoir les analyses et les argumentations, ce qui ne signifie pas qu'elles étaient fausses ou non pertinentes et d'autres raisons plus cachées, non dites. Il est par exemple difficile d'imaginer que les participants des chantiers se soient dégagés de toute considération politique ou qu'ils aient fait

abstraction des orientations adoptées par la branche biscuits de BSN-Danone. Certains membres des chantiers nous ont ainsi clairement fait comprendre que leur position finale résultait moins de leur conviction personnelle, de la force des analyses effectuées que des suggestions ou même des pressions réelles ou supposées de la hiérarchie. S'il est incontestable que certains directeurs fonctionnels ont exercé des pressions sur certains chantiers, il est aussi possible de supposer que certaines équipes ou certains responsables de chantiers aient anticipé, consciemment ou non, les attentes de la direction et qu'ils aient orienté les analyses en ce sens. Il y aurait donc eu un effet d'autocensure ou de surconformisme alors même qu'il n'y avait pas nécessairement de consignes explicites. Ces comportements ne sont pas à exclure, comme l'ont montré Thomas et Al Maskati (1987) en étudiant les attitudes des participants lors de séances de formation.

Il ne nous semble pas pour autant que de telles attitudes disqualifient les analyses effectuées dans les chantiers. Comme le montrent Thomas et Al Maskati (1997), la dimension politique, la prise en compte des rapports de pouvoir font partie intégrante du processus d'apprentissage. Il serait illusoire de vouloir isoler un processus d'apprentissage pur de toute "contamination" politique. Midler (1990) pose de son côté que l'apprentissage ne peut faire l'économie du rôle des acteurs, de leur place dans la carte des pouvoirs d'une entreprise. Cela signifie que les analyses peuvent être éventuellement utilisées, orientées mais pas nécessairement faussées ou réduites à néant.

5) le processus comportemental de sélection

Dans cette perspective, la sélection est analysée en analogie avec l'approche darwinienne de sélection des espèces. La configuration organisationnelle résulte d'événements divers qui, orientés dans la même direction, ont un effet cumulatif qui affecte la situation organisationnelle présente et détermine quelles pratiques sont adoptées. La sélection consiste alors en une rivalité entre des pratiques concurrentes.

La phase de sélection comportementale a correspondu à la mise en œuvre effective de la fusion, à la rencontre des équipes et à leur travail en commun. Les décisions prises par les chantiers ont été testées, modifiées en fonction des exigences du terrain. La sélection comportementale a été un processus certes lié à la délibération cognitive mais selon une liaison plus ou moins lâche. De plus, elle n'a pas été la simple application des choix cognitifs. Elle a manifesté une certaine autonomie qui a pu aller, comme nous l'avons vu,

jusqu'à l'annulation pratique des décisions des chantiers de fusion.

Cette autonomie ou cette résistance du comportemental aux décisions prises peut s'expliquer par des oppositions hiérarchiques ou par l'inertie des pratiques. Les routines, animées par un principe d'auto-conservation et de renforcement produisent des automatismes qui échappent "inconsciemment", en dépit même de la volonté des acteurs, au changement. Cela rejoint Cohen et Bacdayan (1994) lorsqu'ils parlent d'inconscient organisationnel.

Alors que le processus de sélection cognitive était coopératif, délibéré et consensuel, le processus de sélection comportementale peu apparaît plus souterrain et relever d'une sélection plus "concurrentielle" entre les pratiques, d'une compétition sur le terrain. La sélection cognitive se veut rationnelle, consciente et volontaire, elle souligne l'importance du manager dans le changement organisationnel. En revanche, la sélection comportementale renvoie à une certaine autonomie de l'action (Starbuck, 1983). La sélection comportementale peut alors être de nature émergente, expérimentale, non planifiée et même aveugle. Les théories évolutionnistes soulignent, en effet, que la variation et la sélection organisationnelles ne sont pas souvent contrôlées par les managers (Aldrich, 1979, Miner, 1991, Nelson et Winter, 1982, Weick, 1979). La sélection est aléatoire, selon Campbell, (1969), du moins au regard de l'analyse rationnelle effectuée *a priori*. Elle est ensuite justifiée par un discours *a posteriori*. Le processus de sélection comportementale n'apparaît donc pas comme un processus maîtrisé ou prêtant à planification. La sélection advient dans un processus d'essais-erreurs, d'ajustements incrémentaux qui peut à la limite être qualifié d'aveugle aux membres de l'entreprise. Ce processus n'est jamais que constaté et il semble difficile d'intervenir sur lui et de le contrôler.

Cependant, comme nous l'avons vu avec le rapprochement entre Belin et L'Alsacienne, la sélection comportementale peut être guidée par des prescriptions (réalisées par les chantiers) et canalisée par des processus d'expérimentation, c'est-à-dire d'expérience organisée selon des protocoles rigoureux permettant d'évaluer clairement les alternatives. Ainsi, pour Coleman (1986), le processus évolutionniste n'interdit pas l'intervention consciente des managers. Cette réévaluation se caractérise par un retour de la dimension cognitive. La sélection comportementale a donc été guidée par la sélection cognitive qui en fournissait la norme.

6) Le processus de rétention

La rétention constitue la dernière phase de la séquence sélection-variation-rétention. Elle a eu lieu pendant la phase d'implémentation et elle a consisté à renforcer et institutionnaliser les résultats du processus de sélection. Cette rétention s'est faite par la pratique et la répétition ainsi que par la confirmation institutionnelle de cette pratique, à l'occasion de la mise en place de structures, de la formalisation de procédures, de systèmes et de normes. Il est bien sûr quasiment impossible de circonscrire précisément dans le temps cette rétention. Cependant, dans la mesure où la rétention constitue l'équilibre de l'organisation, la stabilise, les entretiens ont montré que cette stabilisation était considérée comme globalement "achevée" en 1995.

Par ailleurs, il est assez difficile de distinguer clairement de la rétention de la sélection dans la mesure où la sélection constitue le processus et que la rétention est le résultat de ce processus. La rétention s'opère grâce à la sélection progressive des routines qui sont d'abord retenues, puis inscrites en profondeur dans le fonctionnement de l'entreprise.

La rétention constitue donc un processus de renforcement et de confirmation : celui-ci peut être de nature formelle (Miner, 1994). Les changements opérés sur le terrain sont formalisés et inscrits officiellement dans les structures et les procédures de l'organisation. De nouvelles fonctions, de nouveaux postes sont créés, de nouvelles pratiques sont institutionnalisées. Les premiers instruments de rétention sont donc la codification des procédures, des rôles et des fonctions. La rétention constitue une ratification managériale des pratiques.

Elle peut aussi être moins formelle et opérer par usage des pratiques sélectionnées. La socialisation, la répétition fréquente constituent ainsi des facteurs de rétention. La rétention vient donc confirmer et consacrer la sélection en introduisant de la consistance, de la continuité et de la persistance (Miner, 1994) dans les pratiques. Elle se traduit par la création progressive d'une mémoire organisationnelle (Walsh et Ungson, 1991) qui guidera les acteurs et leurs fournira des repères, des références dans leur activité quotidienne.

7) Rétention et désapprentissage

La rétention et la constitution d'une mémoire organisationnelle vont de pair avec un processus de désapprentissage. Celui-ci peut être lent et heurter la volonté même des acteurs. Les pratiques en place font jouer l'inertie et résistent. Là encore, l'inconscient

organisationnel (Cohen et Bacdayan, 1994) s'oppose à la démarche consciente. La création de nouvelles procédures, de nouveaux rôles, l'effacement officiel de certaines pratiques ne signifient pas leur disparition de l'organisation. Les pratiques, les routines peuvent persister malgré tout.

Le désapprentissage pose l'épineux problème des relations entre les dimensions comportementale et cognitives. En effet, comme l'indique Beer, Eisenstat et Spector (1990) ou Grouard et Meston (1995), le désapprentissage peut s'appuyer sur la formation, l'éducation (qui est ici rééducation). On vise alors à agir sur les esprits. Cette méthode est cependant peu efficace si elle n'est pas étroitement couplée au travail sur le terrain. Le désapprentissage peut aussi avoir une dominante plus comportementale. Il s'agit alors de mettre les membres de l'organisation dans un autre environnement organisationnel, face à d'autres systèmes, d'autres outils, d'autres pratiques. Le désapprentissage et l'apprentissage risquent alors d'être difficilement maîtrisés, d'être anarchiques ou même inexistantes en raison de la force d'inertie des pratiques existantes.

Lorsque l'écart entre les pratiques de L'Alsacienne et de Belin s'est révélé assez limité, les pratiques et les systèmes ont été combinés et cette fertilisation mutuelle s'est appuyée à la fois sur l'analyse cognitive effectuée dans les chantiers de fusion et sur l'expérimentation qui s'ensuivait. Le travail cognitif a en effet facilité, dans la plupart des cas, la sélection comportementale et l'institutionnalisation de nouvelles pratiques. Le travail de réflexion a ainsi permis aux membres de l'organisation d'acquiescer d'abord des règles de comportement plutôt que des comportements seuls (Boyd and Richerson, 1985; McKelvey, 1982). Le processus d'analyse a aussi facilité le désapprentissage et accru les facultés de rétention de nouvelles pratiques. Il est important aussi de noter que la transformation organisationnelle et les processus d'apprentissage ont pu advenir sans que les acteurs en soient clairement conscients. L'apprentissage résulte alors de la pratique et de processus de socialisation mêlant dans des communautés de pratiques des acteurs d'origine organisationnelle différente (Brown et Duguid 1991). Cela a par exemple été le cas en R&D ou dans le service marketing. L'apparition d'une nouvelle base de connaissance et l'utilisation orientée et maîtrisée de nouveaux systèmes de représentations des problèmes réclame cependant encore dans ce cas un travail de formalisation semblable à celui réalisé dans les ateliers de fusion.

8) Le processus de variation-sélection-rétention : changements incrémentaux et mutations organisationnelles

Rappelons que l'une des règles de la fusion était de ne pas créer de systèmes nouveaux mais de s'en tenir à ceux qui existaient chez Belin ou L'Alsacienne. La création de nouvelles pratiques et procédures était en effet jugée trop coûteuse et trop aléatoire. Les routines, les procédures, les pratiques choisies n'étaient donc en principe jamais nouvelles que pour l'une des deux organisations impliquées dans la fusion. Il s'agissait seulement de les faire partager au partenaire.

Les pratiques sélectionnées ont donc émergé :

- soit par remplacement. La distance organisationnelle entre les systèmes et les pratiques de L'Alsacienne et Belin était jugée trop grande pour justifier des efforts de combinaison et de "compatibilisation" ou alors l'une des pratiques, l'un des systèmes, de L'Alsacienne ou de Belin était jugé nettement plus performant que celui du vis-à-vis.

- soit par apport. Il s'agissait alors d'apporter une compétence ou un système qui n'avaient pas été développés auparavant dans l'organisation partenaire. Ainsi, L'Alsacienne a pu apporter à Belin certains systèmes.

- soit par addition et superposition lorsque la compatibilité entre L'Alsacienne et Belin était très forte. L'ajout de nouvelles procédures n'impliquait pas la modification des anciennes mais les renforçait et les complétait. Le processus d'apprentissage de nouvelles pratiques était un processus de confortement et il ne passait pas alors nécessairement par un processus de désapprentissage.

- soit par un processus de combinaison entre L'Alsacienne et Belin. L'apprentissage était alors compris comme une re-crédation ou alors, plus radicalement comme une innovation organisationnelle (Bouwen et Fry, 1991).

- on peut aussi imaginer que les systèmes des deux entreprises ne soient pas jugés satisfaisants. Il s'agit alors de recréer une configuration en repartant d'un cahier des charges complet. La création est alors totale.

9) Changement incrédental et nouveauté

Pour la plupart des auteurs "évolutionnistes", les pratiques et les routines peuvent se modifier de manière incrédentale, par petits ajustements. Ces derniers, selon March, (1991) ou Miner, (1994) peuvent cependant avoir de grands effets et être sources de changements organisationnels importants. La relative inertie des routines ne signifie donc

pas l'immobilisme et la combinaison apparemment anodine de pratiques peut introduire des représentations nouvelles des problèmes et causer des changements organisationnels importants.

De son côté, Valérian (1992), souligne que l'organisation de l'entreprise après la fusion peut montrer différents cas de figure : on peut, explique t'il, se livrer à un travail d'horlogerie consistant à fabriquer une nouvelle montre plus précise et plus durable à partir de deux anciennes. On peut aussi se livrer plus modestement à un simple travail de plomberie, de "raccord des tuyaux entre eux". Il s'agit alors seulement d'une adaptation mutuelle. Et encore ce travail de raccordement peut-il n'être que partiel, certains secteurs des entreprises demeurant relativement autonomes.

Dans le cas qui nous concerne, même si la nouveauté organisationnelle était *a priori* bannie, de nouvelles pratiques ont cependant insensiblement émergé à la suite du mélange des équipes et des processus de travail. La nouvelle entité a donc vu apparaître des configurations nouvelles et assez différentes de ce qui existait auparavant chez Belin ou chez L'Alsacienne. Cette création par combinaison a pris deux formes :

- une forme que nous qualifierons de faible : la combinaison a donné lieu à de nouvelles pratiques mais celles-ci résultent plus d'un compromis et la nouveauté n'était pas significative pour l'entreprise. Ainsi, les manuels de formation de la force de vente ont-ils combiné des aspects de L'Alsacienne et de Belin mais les modifications étaient mineures, superficielles, cosmétiques presque.

- une forme plus forte : la combinaison a donné lieu à l'apparition de pratiques vraiment nouvelles. Cela s'est déroulé quand la distance entre les pratiques était suffisamment importante. La combinaison ne se faisait alors pas sous forme de compromis mais en tant que re-crédation de nouvelles pratiques à partir d'unités élémentaires des pratiques anciennes. Cela a par exemple été le cas pour la planification des usines. Initialement, en effet, la recommandation avait été de choisir le système de planification de Belin. Cette sélection cognitive a ensuite été effacée pendant la phase de mise en œuvre. Les utilisateurs se sont rendus compte, par observation, dans leur travail quotidien, que les méthodes et l'outil de L'Alsacienne convenaient mieux aux exigences de la nouvelle organisation et facilitaient les simulations, cruciales pour corriger les ruptures de

production causées par l'afflux de promotions et par une reprise inattendue du marché. Le système de L'Alsacienne permettait de mieux pallier les éventuelles ruptures de stocks ou les problèmes de sureffectif en usine. Cependant, les méthodes et l'outil de L'Alsacienne n'ont pas été adoptés tels quels. Ils ont subi de progressives mais profondes modifications. Un cahier des charges a été progressivement construit, les exigences ont été précisées et c'est un nouveau système qui a vu le jour, nouveau à la fois pour les membres de L'Alsacienne et de Belin. Le degré de nouveauté était d'ailleurs tel que ce nouveau système a été long à mettre en place et que la personne originaire de L'Alsacienne, originellement experte du système adoptée a dû être formée au même titre que ses collègues. Cette formation a même été plus complexe pour elle dans la mesure où le désapprentissage était plus fort.

La réunion effective des équipes a même parfois fait surgir de nouveaux problèmes et la confrontation des différences a alors donné naissance à la recherche de nouveaux systèmes, organisationnels. Il a été ainsi décidé de mettre en place un système de gestion de la production en juste-à-temps, ce qui était tout-à-fait nouveau, que ce soit pour L'Alsacienne ou pour Belin.

10) Changement brusque et nouveauté

Des changements organisationnels significatifs ont aussi résulté, moins d'une combinaison de pratiques, d'un ajustement mutuel et continu, que de l'introduction et l'imposition de pans entiers de services, de personnes, de comportements et de procédures. Il n'y avait alors ni combinaison ni addition mais remplacement. Un corpus de pratiques et de procédures était importé dans la nouvelle entité et mis simplement à la place du corpus "rival". Cela a par exemple été le cas avec le merchandising ou les Marques de Distributeurs où les compétences de L'Alsacienne semblaient plus fortes que celles de Belin. Ce processus de remplacement était apparemment économique dans la mesure où les coûts de coordination et les coûts d'apprentissage intra-service étaient faibles. Cependant, demeuraient encore des coûts de coordination et d'apprentissage inter-services. Il a alors fallu gérer les interfaces et cela s'est révélé difficile : non seulement il fallait importer le service de L'Alsacienne mais il fallait aussi faciliter son travail avec les autres services de Belin. Du fait de cette technique de remplacement organisationnel, des changements significatifs ont eu lieu mais la variété organisationnelle a alors été moins causée par un enrichissement mutuel que par l'imposition de nouvelles pratiques et l'élimination des anciennes. Ce processus de

remplacement peut être comparé à une mutation organisationnelle brusque.

Dans un schéma darwiniste d'évolution organisationnelle, la séquence de sélection-variation est forcément longue. Comme le précise Desreumaux (1996), le changement est très graduel. Il repose sur l'accumulation de petites variations, toutes orientées dans le même sens. Il en est de même d'ailleurs dans une perspective lamarckienne où les processus d'adaptation sont là aussi très longs. La variété ne se crée donc qu'à la suite de nombreuses et cohérentes variations. Il existe, en revanche une autre approche, celle de De Vries (1909) dans laquelle les espèces ne se transforment pas progressivement mais apparaissent directement dans leur forme achevée par des sauts brusques appelés mutations. Ces mutations ne sont pas simplement une variation d'intensité. Elles se caractérisent par l'apparition d'une nouveauté et non par une simple variation quantitative d'une structure déjà existante. La mutation correspond à l'apparition soudaine et brusque d'une nouvelle espèce élémentaire qui apparaît dans sa forme complète. La transformation des espèces devient ainsi saltatoire contre Darwin qui refusait que la nature fit des sauts. Chez De Vries l'évolution repose non sur des fluctuations mais sur des mutations, sur des changements qualitatifs. La sélection ne joue qu'après l'apparition de la nouvelle espèce par mutation. pour la garder ou l'éliminer selon un processus de tout ou rien. La variation est donc, selon De Vries, un saut brusque qui permet de restituer la stabilité de l'espèce (et donc qui élimine la variable temps). L'espèce apparaît d'un coup, toute formée. Comme le souligne Desreumaux (1996), le gradualisme darwinien est donc remis en cause par les théories de l'équilibre ponctué fondés sur la discontinuité, dont Gersick (1991) a montré la pertinence pour analyser les évolutions des firmes. La perspective saltationniste ou punctualiste se retrouve chez certains auteurs évolutionnistes. Miner, Amburgey et Stearns (1990) et Tushman et Romanelli (1985) proposent ainsi un modèle de changement organisationnel dans lequel la phase de changement et de turbulence permet une mutation organisationnelle, ensuite suivie d'une phase d'équilibre et de renforcement de cette mutation.

Dans notre cas, l'apparition de variété organisationnelle s'est produite conformément à ce schéma, essentiellement dans les services commerciaux du Siège. En revanche, dans les fonctions industrielles, la variété a plus résulté d'une combinaison des perspectives et des pratiques. Il peut être intéressant de noter que le choix d'éliminer certains systèmes et de les remplacer par ceux du partenaire, jugés intrinsèquement plus performants peut être risqué

si les systèmes choisis se révèlent au total moins efficaces en raison de leur mauvaise adaptation au reste de l'organisation. Le "bricolage organisationnel", la combinatoire sont économisés et la variété s'installe sans apprentissage mutuel, au risque de s'en repentir ensuite. Comme le souligne Desreumaux (1996), il s'agit de déterminer le degré de tolérance à la variété. Dans la théorie de l'équilibre ponctué, l'évolution passe par une recombinaison radicale de l'organisation, avec le danger de donner l'existence à une forme organisationnelle non viable ou, en tout cas, non optimale. Dans le cas d'une fusion, il s'agit ainsi de savoir si le couplage de deux organisations ne nuit pas à la cohérence de l'ensemble et de déterminer si le rapprochement aboutit à un simple agrégat ou à une "gestalt" véritable, définie par Desreumaux (1996) comme un ensemble de composants se renforçant mutuellement, c'est-à-dire, pour reprendre des termes managériaux, si la fusion donne lieu à la réalisation de synergies réelles.

11) Une nouvelle organisation optimale ?

Si le principe de la fusion était de choisir le meilleur des systèmes organisationnels de chaque organisation pour construire la nouvelle entité, il s'est avéré que la nouvelle organisation issue de ces choix n'était pas nécessairement optimale. En effet, ce qui apparaissait le meilleur système pour une organisation ne constituait pas nécessairement la meilleure solution pour la nouvelle entité en raison de la modification du contexte interne et aussi en raison de l'augmentation de la taille. Avec la fusion, le contexte organisationnel d'un système était changé et ce dernier perdait de ses qualités initiales. Le merchandising offre un exemple frappant de cette problématique. En effet, à l'issue de la comparaison effectuée lors des chantiers commerciaux, il s'est avéré que les compétences et les outils merchandising développés par L'Alsacienne étaient plus avancés que ceux de Belin. Cela s'expliquait aisément par le besoin stratégique pour L'Alsacienne de disposer d'outils commerciaux lui permettant d'exploiter au mieux une gamme plus faible que celle de Lu ou de Belin. De son côté, Belin pouvait se permettre de n'être pas en pointe dans ce domaine en raison de la force de ses produits et de sa notoriété. La décision des chantiers a donc été d'adopter les outils développés par L'Alsacienne. Or il s'est révélé que ces derniers n'étaient pas adaptés à la nouvelle entité. En effet, les outils merchandising de L'Alsacienne, très fins et très précis, convenaient à une gamme assez réduite. Mais avec la fusion, et malgré l'élimination de quelques références, le portefeuille de produits a été considérablement enrichi si bien que les outils de L'Alsacienne se sont révélés trop

difficiles à utiliser. Ils ne convenaient pas à un nombre si élevé de produits, ils prenaient trop de temps aux vendeurs qui les délaissaient et préféraient se fier à leur intuition et à leur expérience. De plus, l'adaptation technique des logiciels de merchandising à la nouvelle gamme s'est révélée difficile à réaliser et a soulevé de nombreux problèmes informatiques en raison du peu de souplesse de l'outil merchandising. Et pour clore le tout, les évolutions du marché ont évolué et rendu obsolètes ou du moins décalés les principes qui guidaient le fonctionnement du logiciel merchandising de L'Alsacienne. Ainsi, selon l'un de nos interlocuteurs, rencontré au printemps 1994, le parti pris de choisir le meilleur des deux n'était pas optimal, il aurait plutôt fallu concevoir un nouveau système mieux adapté à la nouvelle gamme et aux besoins prévisibles du marché. Le souci d'adaptation mutuelle interne a donc pu conduire à négliger l'adaptation externe à l'environnement. Et encore faut-il noter que cette adaptation mutuelle a parfois connu quelques problèmes en raison d'une méconnaissance du contexte organisationnel global.

L'exemple évoqué précédemment permet de soulever quelques remarques sur les principes de rapprochement :

Le travail des chantiers s'est focalisé sur une comparaison systématique des entreprises et a quelque peu négligé le contexte organisationnel dans lequel tel outil ou tel système avait été développé. Or, tel système était meilleur non pas dans l'absolu mais dans une configuration organisationnelle précise. Les chantiers ont eu tendance à choisir les outils pour eux-mêmes mais en oubliant que les performances des outils vont de pair avec une organisation, une structure, un management spécifiques. Et en les insérant dans un nouveau contexte organisationnel, il s'est avéré que ces outils jugés si performants perdaient certaines des qualités essentielles pour lesquelles on les avait retenus. Le travail de comparaison effectué par les chantiers s'est, en effet, articulé autour d'une confrontation entre Belin et L'Alsacienne mais n'a pas pris suffisamment en compte un troisième terme qui aurait pu orienter la comparaison. Les décisions et les recommandations des chantiers auraient en effet dû prendre mieux en compte le profil de la nouvelle entité. C'est lui qui aurait dû servir à départager systèmes organisationnels et régler les décisions. Mais sans doute pour cela, aurait-il fallu que le profil de la nouvelle entité fût déjà défini avec suffisamment de précision pour guider les chantiers. Sans doute aurait-il fallu communiquer une vision plus claire de l'organisation cible. En ce sens, la mutation organisationnelle n'a pas nécessairement conduit à un être organisationnel plus performant

mais elle a aussi produit quelques avatars difficiles à gérer, que l'on pourrait qualifier, en filant la métaphore biologique et en exagérant, à des "monstres" organisationnels, anomalies qui avaient cependant la capacité et l'avantage de pouvoir être corrigées et normalisées.

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà suggéré, à trop se focaliser sur la comparaison des systèmes organisationnels respectifs, certains chantiers ont été amenés à négliger l'environnement externe et les évolutions possibles et prévisibles du marché, des distributeurs, des concurrents et des tendances de consommation. De plus, le choix des systèmes aurait sans doute dû intégrer une autre contrainte, non négligeable, celle de la compatibilité avec les outils et les systèmes de Lu puisque cette dernière a fusionné avec le nouveau Belin en 1995. Et il s'est avéré, lors de ce rapprochement, que les systèmes n'étaient pas toujours compatibles et que des adaptations importantes étaient nécessaires.

Conclusion

Nous avons donc proposé une lecture évolutionniste de la fusion qui a certes quelque peu décalé la problématique de l'apprentissage mais qui a aussi montré comment ces deux lectures étaient complémentaires.

Nous avons identifié les processus de variation-sélection-rétention qui ont affecté l'évolution organisationnelle lors de la fusion. Les variations étaient causées par le rapprochement organisationnel et systématisées par le processus de comparaison institué entre L'Alsacienne et Belin. La sélection a présenté une modalité cognitive et une modalité comportementale, parfois en phase, parfois en opposition. Des pratiques ont été sélectionnées par élimination de pratiques concurrentes (darwinisme) et renforcées ou réorientées par pratique et répétition (lamarckisme). La rétention a consacré cette sélection en introduisant de la cohérence dans la nouvelle entité.

Selon cette approche, la configuration organisationnelle de la nouvelle entité s'explique à partir de plusieurs facteurs :

Les caractéristiques des routines

La prise en compte des caractéristiques des routines se révèle cruciale. Winter (1994) a essayé de caractériser les routines en fonction de leur niveau de généralité et de spécialisation. Par exemple, une routine implique une répétition de l'activité mais cette répétition n'est pas nécessairement littérale. On pourrait aussi prendre en compte la

complexité et la richesse des routines, ce qui renverrait à leur capacité à traiter et à intégrer des événements imprévus, à prendre en compte la complexité de l'environnement. La routine serait alors décrite comme un arbre aux embranchements et sous-embranchements nombreux (Pentland, 1995). Les routines peuvent aussi être analysées en fonction de leur profondeur, ce qui renverrait à leur facilité d'exécution. Les routines exécutées fréquemment auraient ainsi une plus grande profondeur. Et elles seraient moins conscientes et plus automatiques.

Ce classement est de nature programmatique : ces catégories restent à spécifier et à opérationnaliser. Mais ce travail à venir devrait permettre de mieux expliquer pourquoi telle ou telle routine est retenue dans l'organisation tandis qu'une autre tombe en désaffection.

Les facteurs organisationnels et environnementaux

La configuration de la nouvelle entité dépend aussi de facteurs organisationnels et environnementaux qui ont influencé la séquence de sélection et de rétention des pratiques. Parmi les facteurs organisationnels, retenons la taille du département ou du service, l'ancienneté de l'entreprise, du département ou du service ainsi que le degré d'ancienneté et de légitimité organisationnelle d'une pratique (Stinchcombe, 1965). Il faut aussi prendre en compte les jeux de pouvoir.

Les facteurs environnementaux ne sont pas non plus négligeables. Nous avons vu que le choix ou la création de certains systèmes ont été influencés par la configuration de l'environnement extérieur. La théorie de la contingence reste donc d'actualité, même si l'intérêt de la prise en compte de la dynamique des savoirs dans l'entreprise est une façon de poser que les entreprises ne sont justement pas modelées par leur seul environnement. Elles ont des comportements qui s'expliquent certes par des facteurs externes mais aussi un mouvement spécifique de développement et d'exploitation des savoirs.

L'approche évolutionniste nous paraît donc apporter un éclairage nouveau sur la problématique de l'apprentissage dans une fusion. Mais la question qui se pose est évidemment de savoir si le recours à cette lecture évolutionniste ne conduit pas à nier celle effectuée en termes d'apprentissage (et plus particulièrement de changement cognitif) ou du moins à en effacer les spécificités. En tout cas, avec l'approche évolutionniste, le primat est donné au changement comportemental qui ensuite induit, ou du moins le suppose t'on, un changement cognitif. Pourtant, les deux lectures ne se superposent ni ne se neutralisent

dans la mesure où l'approche évolutionniste en termes de variation, de sélection et de rétention néglige par essence les processus individuels ou même collectifs et occulte tout recours à une approche de type cognitiviste qui inviterait à s'intéresser de plus près au processus d'apprentissage des individus, à leurs croyances et à leurs représentations. En ce sens, l'approche évolutionniste est une approche très "organisationnelle" de l'apprentissage. Elle donne la primauté à l'organisation et à des routines désobjectivées. Par ailleurs, elle tend à intégrer la portée stratégique des changements mais pour en les limitant essentiellement à des variations incrémentales. L'apprentissage est donc quelque peu réduit, ramené à des processus automatiques et inconscients et n'est plus compris comme un travail et une évolution des représentations. C'est pourquoi, notre lecture évolutionniste de la fusion est assez extensive puisque nous mettons en avant dans la séquence de sélection des processus d'analyse, conscients décidés et maîtrisés.

L'approche évolutionniste nous semble intéressante en ce que, justement, elle se focalise sur les objets d'apprentissage, c'est-à-dire de variation-sélection-rétention et ne s'intéresse pas seulement aux sujets d'apprentissage selon une perspective "nominaliste" comme tendent à le faire la plupart des travaux sur l'apprentissage organisationnel.

Cette double lecture montre donc, nous semble t'il, à la fois la complémentarité des approches mais aussi la difficulté à faire le lien entre l'individuel, le collectif, l'organisationnel et le stratégique et à donner un contenu véritablement organisationnel à l'apprentissage. Mais, comme l'ont précisé Miner et Mézias (1998), ces deux approches sont plus complémentaires que contradictoires. Elles ne s'excluent pas mais peuvent se superposer, le grand défi étant, mais est-ce possible, de relier ces deux approches, de les réunir au sein d'une théorie d'ensemble.

CONCLUSION

CONCLUSION

Cette conclusion nous permettra de résumer l'essentiel de notre recherche et de nos résultats. A cette occasion, nous évoquerons aussi quelques perspectives de recherches futures et quelques implications managériales.

Une approche processuelle de l'apprentissage

Dans ce travail, nous avons analysé l'apprentissage organisationnel dans le contexte très particulier d'une fusion entre deux entreprises travaillant dans le même secteur d'activité et appartenant au même groupe.

Nous nous sommes plus particulièrement efforcés d'analyser les processus d'apprentissage. Il ne s'agissait donc pas d'étudier l'apprentissage à partir de ses résultats et en particulier dans son lien à la performance. Certes, l'hypothèse sous-jacente était que l'on apprend pour améliorer les performances de l'entreprise mais nous n'avons pas mis cet aspect au centre de notre recherche. Notre approche de l'apprentissage était donc processuelle. Cette analyse se voulait par ailleurs descriptive et ne reposait pas sur des tests d'hypothèses. Nous avons cependant essayé de donner une dimension explicative à la description des divers processus d'apprentissage. Nous avons ainsi tenté de repérer certaines logiques de fonctionnement, de développement ou d'empêchement de l'apprentissage.

Tout en nous efforçant de distinguer l'apprentissage du simple changement organisationnel, nous avons opté pour une définition assez extensive de l'apprentissage comme acquisition, interprétation et modification des connaissances ou des savoir-faire dans l'entreprise pouvant conduire à un changement des logiques de fonctionnement de l'organisation, et cela en vue d'une amélioration, souhaitée mais hypothétique, des performances de l'entreprise.

Apprentissage à dominante cognitive et apprentissage à dominante comportementale

Cette approche nous a conduits à prendre en compte les modifications cognitives dans l'organisation, comprises comme des modifications des connaissances. Mais nous avons aussi porté notre attention sur les changements comportementaux et sur les modifications dans les pratiques et les fonctionnements organisationnels. Nous avons ainsi compris ces

changements comportementaux comme les signes ou les effets d'un apprentissage cognitif mais nous les avons aussi appréhendés comme des occasions ou des déclencheurs d'apprentissage conduisant à des révisions cognitives.

Notre définition de l'apprentissage est donc assez large puisque nous avons considéré que le changement dans l'organisation ne pouvait aller sans une certaine forme d'apprentissage, que celui-ci soit implicite ou forcé. Cette approche particulière de l'apprentissage s'explique sans doute par le cadre d'étude choisi puisque la fusion constituait, de façon inévitable, un changement organisationnel fort et obligeait les acteurs à s'adapter, ce que nous avons voulu comprendre comme une modalité d'apprentissage.

Nous avons aussi souhaité mettre l'accent sur les relations entre les individus dans l'organisation ainsi que sur les interactions entre les individus ou les groupes d'individus et les structures ou les systèmes organisationnels. C'est pourquoi, notre approche consiste certes à comprendre l'apprentissage non seulement comme une modification de connaissances et des comportements mais aussi comme un phénomène collectif, comme une interaction sociale en lien avec des situations organisationnelles précises conduisant à une modification du comportement des acteurs et de leurs représentations ou de leurs savoirs.

Dans notre analyse des processus d'apprentissage, nous avons donc été amenés, en nous appuyant à la fois sur la littérature et sur l'étude empirique, à identifier un apprentissage à dominante cognitive et un apprentissage à dominante comportementale. Cela nous a permis de construire une grille d'analyse distinguant apprentissage accompli, apprentissage expérimental et apprentissage bloqué ou annulé. Par ailleurs, notre modèle s'est efforcé de prendre en compte la nature dynamique des processus d'apprentissage et de ne pas en rester à une vision statique. C'est en ce sens que l'apprentissage, lorsqu'il combine de façon heureuse les dimensions comportementales et cognitives, peut se résoudre, au moins temporairement, en ce que nous avons appelé un apprentissage accompli tandis que lorsque les dimensions comportementales et cognitives ne s'ajustent pas, demeurent dissonantes l'apprentissage risque d'être bloqué.

Processus et objets d'apprentissage

Parallèlement, nous avons tenté de mettre en relation les processus étudiés avec les objets d'apprentissage. Ceux-ci pouvaient être bien définis et circonscrits, renvoyant par exemple

à des outils de gestion ou des procédures. Ils pouvaient aussi être plus diffus, implicites ou émergents et concerner, par exemple, des logiques de fonctionnement, des valeurs ou des comportements. Nous avons essayé par ailleurs d'appréhender ces objets d'apprentissage en fonction de leurs caractéristiques et plus particulièrement de leur degré de "tacite". Cela nous a permis d'enrichir notre modèle des processus d'apprentissage et des dimensions comportementales et cognitives en y intégrant le thème de la transformation des connaissances et de la nature des objets d'apprentissage. Si la nature des savoirs dans l'entreprise et leurs modalités de transformation ou de diffusion sont de mieux en mieux étudiées aujourd'hui, ce thème constitue sans doute encore une piste de recherche prometteuse.

Nous avons aussi repéré les agents et les lieux d'apprentissage. Cela nous a permis d'aborder la nature organisationnelle de l'apprentissage et de traiter des liens entre apprentissages individuel, collectif et organisationnel. Cela nous a aussi donné l'occasion d'analyser la question de la dimension stratégique de l'apprentissage et de nous interroger sur les processus de consolidation organisationnelle et stratégique des divers apprentissages se déployant dans une entreprise.

Fusion, modalités de rapprochement et apprentissage

Comme nous l'avons dit, l'apprentissage ne constituait pas la fin stratégique de la fusion entre les deux entreprises étudiées. Cependant, le rapprochement devait permettre de réunir les forces et les compétences de chacune des deux entreprises afin de construire une nouvelle entité plus performante. Par ailleurs, les dirigeants des deux entreprises avaient pour objectif de faciliter le processus de rapprochement des équipes et l'intégration organisationnelle. Il s'agissait, de façon très pragmatique, d'éviter les divergences organisationnelles et les conflits qui auraient été nuisibles au démarrage et au bon fonctionnement de la nouvelle entité. Le rapprochement a donc suivi une démarche égalitaire s'appuyant sur les forces des deux entreprises.

Cette approche consistant à réunir le meilleur des deux entreprises au sein de la nouvelle entité a ainsi été comprise comme une collaboration qui a été source de multiples processus d'apprentissage. Il s'agissait pour chaque entreprise de mieux connaître le partenaire et aussi de profiter de certaines de ses compétences. Nous plaçons donc l'apprentissage au

fondement du processus de rapprochement (complémentarité, partage et addition des compétences) et au cœur de son déroulement (compréhension mutuelle et collaboration). Nous pouvons donc affirmer que si l'apprentissage ne constituait pas l'objectif premier de la fusion, il en a constitué la condition. Il a facilité le rapprochement et permis une fertilisation réciproque des compétences.

Comme nous l'avons vu, le processus de rapprochement reposait sur une mobilisation des équipes appartenant aux deux entreprises, à leur travail en commun dans le cadre de chantiers chargés de façonner le profil de la nouvelle entité. La fusion était donc de nature "collaborative", ce qui a permis une meilleure compréhension mutuelle et a désamorcé les conflits potentiels. La collaboration visant l'adaptation réciproque des systèmes organisationnels exigeait un apprentissage, au moins implicite, sous forme de socialisation et d'acculturation. L'analyse des diverses modalités de collaboration dans l'entreprise et de leur capacité à favoriser l'apprentissage ou à l'orienter constitue un thème de recherche à approfondir. Mais l'apprentissage a aussi revêtu une forme plus explicite puisque le travail des équipes consistait à analyser formellement, à comparer systématiquement et à exploiter les différences organisationnelles repérées.

Plus précisément, et en fonction du rythme imposé à la fusion ainsi que de la revue de littérature, nous avons repéré deux grandes phases d'apprentissage que nous avons qualifiées, pour la première, d'apprentissage à dominante cognitive et pour la seconde d'apprentissage à dominante comportementale.

L'apprentissage et les chantiers de fusion

Nous avons vu en effet que l'apprentissage s'est déployé en premier lieu dans les chantiers de fusion. Il a pris la forme concrète d'une analyse précise des modes de fonctionnement de l'entreprise partenaire. Mais le travail de comparaison a aussi demandé aux différentes équipes de travailler sur les fonctionnements de leur propre entreprise et ainsi de mieux les connaître. Les fonctionnements organisationnels respectifs ont donc été mis à distance, analysés, critiqués et comparés. Par là même, ce ne sont pas seulement des systèmes organisationnels qui ont été appris mais aussi et plus profondément leurs logiques de fonctionnement.

Ce processus peut être compris comme une démarche classique de recherche et de correction d'erreurs ou, plus simplement, d'amélioration de fonctionnements acceptés et jugés satisfaisants jusque là. L'analyse comparative a donc permis d'initier une démarche d'amélioration organisationnelle qui devait profiter à la nouvelle entité. Certes, les systèmes organisationnels retenus étaient, en principe, ceux de l'une ou l'autre des deux entreprises, ce qui limitait l'ampleur des innovations organisationnelles. Nous avons cependant montré que le travail des chantiers ne s'était pas borné à choisir l'un ou l'autre mais que des améliorations, incrémentales ou plus significatives, avaient pu être apportées. De plus, le travail en commun et l'interaction au sein des chantiers ont permis d'excéder cette simple logique de choix. Il ne s'agissait pas seulement pour l'un d'apprendre le système organisationnel de l'autre mais aussi de partager et de construire ensemble une nouvelle organisation.

Nous n'avons d'ailleurs sans doute pas suffisamment traité des différences et des similitudes entre l'apprentissage et l'innovation qu'elle soit organisationnelle ou technologique. Les travaux de Rosenberg (1982) ou de Von Hippel (1988) auraient ainsi sans doute pu enrichir notre réflexion. La nature des liens entre innovation et apprentissage, qui constituent deux formes de changement organisationnel, si elle s'avère assez difficile à éclaircir, constitue donc une perspective de recherche très riche à développer.

Dans une perspective voisine, il serait aussi intéressant de confronter les processus d'apprentissage aux différentes démarches d'amélioration de la qualité, de développement des "best practices" et de certification. Cette dernière apparaît tout particulièrement comme une forme de consolidation et de fiabilisation des apprentissages mais aussi comme une bureaucratisation et une réduction des capacités d'adaptation d'une entreprise.

La phase correspondant au travail des chantiers de fusion a donc pris la forme d'un apprentissage informationnel (*learning that*) mais aussi d'un apprentissage plus profond consistant à comprendre les logiques de fonctionnement des organisations et à les mettre en relation avec les évolutions du marché, des concurrents et des modes de consommation (*learning why*). Nous avons qualifié cette phase d'apprentissage à dominante cognitive dans la mesure où il s'est essentiellement déroulé sous une forme analytique et réflexive.

Nous avons aussi développé l'aspect interactif de l'apprentissage. Celui-ci consistait moins en un transfert de compétences qu'en un partage et même une construction commune de savoirs. Le processus d'interaction était donc au centre de l'apprentissage, ce qui en faisait

la difficulté et aussi la richesse puisque l'interaction entre les équipes était à la fois une confrontation et une ouverture. Dans ce cadre interactionniste où les objets d'apprentissage ne sont pas transmis tels quels mais modifiés et reconstruits par les acteurs, nous avons compris le travail des chantiers de fusion comme une forme de dialogue inter-organisationnel. Les règles gouvernant le travail des chantiers ont permis l'émergence d'un dialogue alliant rationalité des analyses, consensus et système de validation collective. Sans doute faudrait-il confronter ces analyses avec les nombreux travaux portant sur les modalités de prise de décision collective et de construction d'un consensus dans une organisation.

A partir de là, nous avons tenté de définir les conditions d'un dialogue au sein de l'organisation en présentant ce que nous avons appelé les fonctions référentielles, retro-référentielles et co-référentielles de l'échange et nous avons essayé de montrer comment ce dialogue pouvait conduire à l'élaboration progressive d'un "sens commun" unifiant la nouvelle entité résultant de la fusion. La problématique du dialogue mérite sans doute de recueillir une plus grande attention de la part des chercheurs, de même que celle concernant l'émergence d'une identité collective et la création d'un sens commun au sein d'une organisation.

L'apprentissage et la mise en œuvre des recommandations

Nous avons ensuite étudié une phase d'apprentissage à dominante comportementale correspondant à la mise en œuvre des recommandations proposées par les chantiers de fusion et validées par la direction générale. Nous avons pris soin de souligner que cette dénomination ne signifiait pas l'absence de toute activité cognitive. L'apprentissage, dans cette perspective, résidait dans l'action, dans la pratique et dans le rapprochement opérationnel des équipes. Il a ainsi pris des formes discrètes telles que la socialisation ou la mise en pratique et l'habituatation. Il s'agissait plus ici de savoir comment faire, comment mettre en application telle ou telle pratique ou comment piloter tel ou tel outil de gestion. C'est pourquoi nous estimons que l'apprentissage a ici pris la forme d'un "*learning how*". Mais cette phase de mise en pratique a aussi permis de "rétro-agir" sur les recommandations. Si le travail des chantier avait permis de réviser les savoirs existants, de les corriger ou même d'en construire de nouveaux, cette phase a aussi été l'occasion de reprendre les analyses des chantiers, de les améliorer et d'élaborer des savoirs nouveaux. Des essais et des expérimentations ont ainsi été effectués qui ont intimement mêlé action et

activité cognitive. Cette phase a donc permis de repérer des apprentissages émergents, inattendus ou même contredisant les analyses initiales des chantiers. En cela, nous avons donc pu montrer qu'il ne fallait pas seulement comprendre l'apprentissage selon une perspective cognitiviste, comme une séquence dans laquelle la réflexion précéderait et commanderait l'action.

Au delà des essais et erreurs et des expérimentations, cette phase nous a aussi permis de mesurer l'écart entre les analyses effectuées par les chantiers et leur mise en œuvre au sein de la nouvelle entité. Nous avons donc repéré quelques obstacles à l'apprentissage, relevant essentiellement des luttes de pouvoir mais aussi de la complexité générée par la naissance de la nouvelle entité. Au delà des ces différentes figures d'apprentissage bloqué, il est apparu que les logiques d'apprentissage et de partage de compétences sont intimement liées à des logiques de pouvoir (pouvoir organisationnel, fonctionnel ou tout simplement personnel) et à des logiques de fonction ou de métier. Là encore, les liens entre les processus d'apprentissage et les jeux de pouvoir ou les rôles dans l'entreprise demeurent un thème stimulant pour la recherche.

Malgré les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de certaines recommandations, la phase d'apprentissage à dominante comportementale peut être considérée comme une période de cristallisation dans l'organisation du travail cognitif et des expérimentations effectués auparavant. C'est pourquoi nous avons parlé, en référence aux travaux évolutionnistes, d'une période de rétention ou d'institutionnalisation. Celle-ci correspond à une inscription profonde des savoirs dans l'organisation, à leur consolidation dans des systèmes organisationnels et dans des procédures. L'apprentissage ne s'accomplit en effet que dans l'institutionnalisation, la diffusion et la mémorisation de son résultat. Ce n'est donc qu'avec la constitution d'une mémoire organisationnelle que l'apprentissage se réalise pleinement.

Nous touchons pourtant là à un des paradoxes de l'apprentissage organisationnel souligné par de nombreux auteurs : cet enracinement de l'apprentissage dans l'entreprise est nécessaire mais comporte aussi le risque de figer les savoirs, d'immobiliser l'apprentissage, de le résorber dans son résultat. Ainsi, ce serait en s'inscrivant dans le fonctionnement de l'entreprise que les savoirs et les connaissances risqueraient de se perdre en s'automatisant et en se figeant. D'où, sans doute, la nécessité pour les entreprises d'instituer une culture de l'apprentissage, impliquant une réévaluation et une remise en cause organisée et fréquente

des savoirs. Cela faciliterait à la fois l'exploitation des savoirs existants et l'exploration permettant l'accès à de nouvelles connaissances. Cette dialectique entre exploration et exploitation, déjà étudiée, demeure cependant une thématique très riche. Elle permet par exemple, d'analyser les relations entre apprentissage et innovation ou aussi de déterminer les caractéristiques d'une culture d'apprentissage et de préciser comment la mettre en œuvre dans l'organisation. Cette approche permet d'aborder la réalisation de l'organisation apprenante et peut donc présenter un indéniable intérêt managérial.

Les dimensions spatiales et temporelles de l'apprentissage

L'apprentissage a d'abord eu lieu dans le milieu protégé et réglé des chantiers. Sa transposition dans le contexte concret de l'organisation a ensuite permis d'évoquer les dimensions spatiales et temporelles de l'apprentissage et de mesurer l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissage.

Les services fonctionnels représentaient les lieux privilégiés d'apprentissage même si nous avons aussi repéré des apprentissages inter-sites et inter-fonctionnels. Ont ainsi émergé des communautés de pratiques trans-fonctionnelles, liant par exemple le marketing à la R&D ou la R&D et l'industriel. Une des questions pour les managers demeure toujours de trouver le moyen de favoriser les apprentissages locaux, de les canaliser ou de les orienter puis de les diffuser ou de les généraliser. On retrouve là un dilemme souligné par de nombreux auteurs qui est celui de la variété et de l'homogénéité nécessaire à l'apprentissage. Ce dernier a en effet besoin, pour se développer, d'une suffisamment grande variété des interprétations. C'est grâce à elle que l'organisation peut effectuer un apprentissage à double boucle et ainsi faire évoluer ou remettre en cause son paradigme. Mais l'apprentissage a aussi besoin de stabilité et d'homogénéité, à la fois pour donner suffisamment de confiance aux membres de l'organisation, pour s'inscrire dans la continuité et permettre ainsi une transformation réelle et profonde. Il s'agit donc de trouver une cohérence dans les différents apprentissages locaux.

La temporalité de l'apprentissage est elle aussi cruciale dans la mesure où l'amélioration des performances dépend du rythme de cheminement des différentes unités organisationnelles. Or, les rythmes d'apprentissage et de transformation dans l'organisation ne sont pas unifiés. Et dans le cas qui nous concerne, les différentes vitesses d'apprentissage ont sans doute rejilli sur le rythme même du processus de fusion et ont donc eu un impact sur le fonctionnement de la nouvelle entité. Au delà du problème même

de la fusion, la difficulté pour les managers est ainsi de trouver comment respecter à la fois la temporalité des divers apprentissages et en orchestrer le développement cohérent au sein de l'organisation.

La prise en compte des dimensions spatiales et temporelles de l'apprentissage permet d'interroger le caractère organisationnel de l'apprentissage et plus particulièrement les liens entre apprentissages individuels, collectifs et organisationnels. Il en va de même pour les connaissances et les savoirs qui peuvent être très localisés, très spécifiques mais concerner l'organisation tout entière tandis que certains savoirs peuvent être généraux et diffusés mais ne pas avoir d'impact stratégique fort sur l'organisation. Une des pistes de recherche à venir pourrait être de mieux analyser la connaissance organisationnelle, de distinguer en elle ce qui lui donne son caractère organisationnel ou stratégique. Cela pourrait conduire à une hiérarchisation des savoirs dans l'organisation en fonction de leur degré de généralité ou de spécificité, de leur diffusion, de leur importance stratégique ...

L'impact stratégique de l'apprentissage organisationnel

Nous avons aussi évoqué la question de la dimension stratégique de l'apprentissage organisationnel en montrant qu'elle n'était pas toujours clairement explicitée, que ce soit dans les recherches empiriques ou dans des travaux de nature plus théorique. Certes les notions d'apprentissages à double et triple boucles évoquent l'amplitude stratégique de l'apprentissage. Certaines approches stratégiques, par exemple, la théorie de la ressource ou la théorie évolutionniste, évoquent, quant à elles, l'importance de l'apprentissage collectif ou des routines dans la constitution de compétences centrales et dans la construction d'un avantage concurrentiel difficilement imitable qui reposerait sur la singularité de l'organisation.

Cependant, les processus détaillant les liens unissant l'organisationnel et le stratégique, explicitant le passage de l'un à l'autre et faisant le lien entre la performance stratégique d'une entreprise et sa configuration organisationnelle ou la détention d'un certain nombre de compétences demeurent encore à explorer. Il reste donc sans doute de nombreuses recherches à effectuer ce côté. Dans le même ordre d'idées, sans doute faudrait-il mettre au point des indicateurs d'apprentissage permettant de mieux contrôler les processus et leurs résultats. Cependant, il faut garder à l'esprit que l'apprentissage ne se nourrit pas seulement de succès mais aussi d'erreurs. Le statut de l'erreur, à la fois coûteuse et utile à l'organisation, peut constituer une stimulante perspective de recherche. Comment valoriser

l'erreur au sein de l'entreprise, comment la mesurer et en appréhender ses effets ? Il nous semble en tout cas que la construction d'indicateurs d'apprentissage en lien avec les performances de l'entreprise devrait aussi prendre en compte la valeur des échecs ou des erreurs. Et pour prolonger cette perspective, les phénomènes de désapprentissage constituent sans doute eux aussi un objet de recherche intéressant dans la mesure où il sont un des éléments importants du processus d'apprentissage.

Pour revenir à l'effet stratégique du rapprochement organisationnel entre les deux entreprises étudiées, nous avons essayé de montrer que la fusion avait assez profondément modifié la logique de Belin. La fusion a en effet permis à Belin de prendre une orientation plus commerciale, avec l'accent mis sur les volume et les promotions. Cet infléchissement s'est aussi traduit par le développement organisationnel de fonctions telle que le trade marketing, le merchandising ou les Marques de Distributeurs. Par ailleurs, la fusion a permis de développer une logique de contrôle des coûts plus stricte, que ce soit dans la R&D ou dans la gestion de la production. Enfin à un niveau plus général, la fusion a donné l'occasion à Belin de se tourner vers des valeurs plus opérationnelles correspondant à la philosophie du groupe BSN. Bien sûr, la nouvelle entité a aussi bénéficié de l'organisation de Belin, de sa puissance, de ses compétences de gestion, de son savoir-faire marketing, de la notoriété, de la qualité du portefeuille de produits et de l'éventail des technologies. Il nous a donc paru que la fusion avait infléchi assez fortement le profil de Belin, que ce soit au niveau de la stratégie, de l'organisation, du fonctionnement ou de la culture. Certes, et c'est sans doute une limite forte de notre travail, nous ne sommes peut-être pas restés suffisamment longtemps sur le site lors de la période post-fusion pour étudier les phénomènes d'acculturation et de socialisation et constater si les transformations étaient profondes ou seulement superficielles et éphémères. Des études longitudinales sur l'impact des fusions sont sans doute à mener.

Il nous semble cependant que les changements connus par Belin lors de la fusion ont dépassé le simple ajustement organisationnel. Ces modifications constituaient par ailleurs une réponse à l'évolution et aux exigences de l'environnement, compris en termes de concentration de la concurrence ou des clients et de comportements de consommation. L'adaptation a donc été double : il s'agissait pour les deux entreprises de s'adapter, de s'intégrer l'une à l'autre mais ces processus d'adaptation inter-organisationnelle ont eux-mêmes obéi à l'impératif d'adaptation aux évolutions de l'environnement.

L'infléchissement connu par Belin suite à la fusion, en particulier l'orientation plus prononcée vers les volumes ou le contrôle des coûts ainsi que l'adoption de nombreux systèmes de L'Alsacienne s'explique ainsi par la nécessité de mieux s'adapter à un environnement changeant. Dans ce cadre, la fusion peut donc être comprise comme une réponse stratégique aux changements de l'environnement tandis que les divers apprentissages individuels et collectifs ayant eu lieu à l'occasion du rapprochement entre les deux entreprises constitueraient autant de réponses aux multiples changements des environnements internes des organisations.

La fusion a donc constitué pour Belin une occasion de changement et d'infléchissement stratégique. Ceux-ci auraient peut être eu lieu de toute façon mais la fusion a sans doute accéléré cette mutation. Ces changements ont pris la forme d'une addition, d'un partage ou d'une construction de compétences. Les logiques et les modalités de combinaison des compétences dans les fusions constituent un axe de recherche particulièrement stimulant qui permettrait d'identifier les déterminants de cette "chimie organisationnelle" et d'en tirer des implications pouvant guider le management des rapprochements entre entreprises.

Processus d'intégration et management post-fusion

Notre travail nous a aussi permis d'étudier, au moins indirectement, la mise en œuvre d'une fusion et le processus d'intégration organisationnelle. Notre présence sur le terrain nous a permis de recueillir un grand nombre d'informations et de mesurer l'écart entre les analyses, souvent très chiffrées ou très formelles, préparant une fusion et la phase de rapprochement effectif des équipes.

Comme nous l'avons déjà évoqué, le management post-fusion revêt une importance cruciale et conditionne fortement, au même titre que la pure analyse stratégique, le succès d'une fusion-acquisition. S'il est difficile de tirer des leçons générales ou de fixer des préceptes permettant de mieux piloter un rapprochement organisationnel, notre étude a permis d'apporter un éclairage sur quelques obstacles à prendre en compte. En effet, un des axes de nos analyses sur l'apprentissage était de profiter des différences et de considérer que ces dernières pouvaient être une source et un levier d'apprentissage. Mais les différences organisationnelles et culturelles, surtout lorsqu'elles sont trop importantes, peuvent aussi être source de difficultés et rendre problématique le rapprochement.

Il apparaît en tout cas que le management post-fusion requiert suffisamment de moyens à la fois humains et financiers. Il nécessite aussi une grande attention de la part de la direction

permettant une mobilisation continue et soutenue du personnel. Notons que, dans le cas qui nous concerne, la bonne entente des deux directeurs généraux a été bénéfique et a facilité le rapprochement équilibré des deux entreprises. Il nous est aussi apparu qu'il était nécessaire d'associer un grand nombre d'acteurs et de les impliquer dans les prises de décisions et la mise en œuvre de ces dernières. Nous avons en particulier montré que les chantiers avaient fortement concerné les participants tandis que le reste de l'entreprise avait pu se sentir délaissé. Cela a créé un certain déséquilibre et a pu donner l'impression d'une fusion à deux vitesses, avec des rythmes d'apprentissages et des degrés de transformation différents selon que les acteurs avaient été ou non impliqués.

Il apparaît aussi qu'à un moment où les fusions-acquisitions sont de plus en plus nombreuses et impliquent de très grosses entreprises, il importe de ne pas laisser de côté la question de l'intégration des équipes et des cultures. Au-delà des augmentations presque automatiques de taille et de parts de marché, les fusions s'avèrent performantes lorsque les entreprises réussissent à mettre en œuvre des synergies. Et cela n'est possible qu'à condition de pouvoir faire travailler ensemble leurs équipes. Beaucoup d'obstacles ont certes été relevés dans la littérature ou consignés par les cabinets de conseil. Mais sans doute faut-il répéter que le pilotage de la période post-fusion demeure un point à la fois essentiel et difficile à formaliser en raison des particularités des entreprises et des situations. Il importe donc de continuer les études sur les processus d'intégration et de dégager les principaux déterminants à prendre en compte dans un rapprochement organisationnel. C'est là, nous semble-t-il, un sujet de recherche encore étendu riche d'implications managériales.

En guise de conclusion...

Au terme de ce long travail, nous espérons avoir apporté une contribution modeste aux études consacrées à l'apprentissage organisationnel. Et il nous semble, qu'en dépit des effets de mode et des déplacements de centres d'intérêt, l'apprentissage organisationnel demeure un thème d'actualité qui laisse encore ouvertes de nombreuses et riches pistes de recherches. Certes, cette notion est difficile à étudier, tant dans ses processus, ses objets que ses résultats. Comme le précise Argyris (1996), c'est une "méta-théorie" qui englobe de nombreuses perspectives. Mais à côté de cet aspect académique, et pour aborder un point que nous avons peu développé dans cette recherche, il nous semble que

l'apprentissage constitue pour les entreprises un réel facteur d'amélioration de leur position concurrentielle. L'apprentissage peut certes parfois menacer la continuité organisationnelle mais il constitue aussi le moyen de créer de nouvelles logiques de développement. En cela, il peut être compris comme le "liant" permettant de développer, d'agencer, de composer et d'orchestrer les diverses compétences d'une organisation. Ainsi, et au delà des nombreuses compétences particulières, l'apprentissage organisationnel nous apparaît comme une "méta-compétence" stratégique qu'il importe aux entreprises de cultiver sans cesse et avec un intérêt toujours renouvelé. Une des finalités des entreprises serait donc de pouvoir créer et déployer cette culture d'apprentissage dont nous espérons avoir fait ressentir au patient lecteur qu'elle n'était pas vaine.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- ACKERMAN, P.L. (1988), "Determinants of individual differences during skill acquisition: cognitive abilities and information processing", *Journal of Experimental Psychology General*, 117, pp. 288-318.
- ADLER, P. (1990), "Shared learning", *Management Science*, 36, 8, pp. 938-57.
- ALBERT, R.D. (1986), "Conceptual framework for the development and evaluation of cross-cultural orientation programs", *International Journal of Intercultural Relations*, 10, pp. 197-213.
- ALDRICH, H.E. (1979), *Organizations and Environments*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- ALLARD-POESI, Florence, "Des schémas cognitifs à un schéma collectifs : vers une perspective socio-cognitive", in in Noël, A, Koenig, C et Koenig, G, (Eds) *Perspectives en Management Stratégique*, Paris : Economica.
- ALLIGER, G.M., and JANAK, E.A. (1989), Kirkpatrick's levels of training criteria : thirty years later, *Personnel Psychology*, 42, pp. 331-341.
- ALLISON, G.T. (1971), *The Essence of Decision*. Little Brown.
- ANDERSON, J.R. (1981), *Cognitive Skills and their Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey.
- AMIT, R. and SCHOEMAKER, P.J.H. (1993), "Strategic assets and organizational rent", *Strategic Management Journal*, 14, pp. 33-46.
- ARGOTE, L. (1995), "Organizational learning curves: persistence, transfer and turnover", *International Journal of Technology Management*.
- ARGOTE, L. and EPPLE, D. (1990), "Learning curves in manufacturing", *Science*, 247, pp. 920-24.
- ARGYRIS, C. (1982), *Reasoning, Learning and Action: Individual and Organizational*. San Francisco: Jossey Bass.
- ARGYRIS, C. (1985), *Strategy, Change and Defensive Routines*. Boston: Ballinger.
- ARGYRIS, C. (1990), *Overcoming Organizational Defenses*. Boston: Allyn & Bacon.
- ARGYRIS, C. (1993), *Actionable Knowledge. Changing the Status Quo*. San Francisco: Jossey Bass.
- ARGYRIS, C. (1996), "Toward a comprehensive theory of management", in Moingeon. B. and Edmonson. A. (Eds) *Organizational Learning and Competitive Advantage*, pp. 1-6. Sage Publications
- ARGYRIS, C. and SCHÖN, D. (1978), *Organizational Learning*. London: Addison-Wesley.
- ARISTOTE, (1997), *Poétique*, (trad B. Gernez), Paris : Belles Lettres.
- ARISTOTE, (1965) *Ethique à Nicomaque*, (trad J. Tricot), Paris : Vrin
- ARROW, K. (1962), "The implications of learning by doing", *Review of Economic Studies*, 29, pp. 166-70.
- ASHFORTH, B.E and SAKS, A.M. (1996), "Socialization Tactics : Longitudinal effects on newcomer adjustment", *Academy of Management Journal*, vol 39, 1, pp. 149-178.
- AUSTIN, J.L. (1962), *How to do things with words*. Oxford Press.

- AVENIER, M.J. (1989), "Méthodes de terrain et recherche en management stratégique", *Economies et Sociétés. Série Gestion*, 14, pp. 199-218.
- BADDELEY, A.D. (1992), *La mémoire humaine. Théorie et Pratique*. Presses universitaires de Grenoble, trad S.Hollard.
- BANDURA, A. (1977), *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BARNEY, J.B. (1986), "Organization culture: can it be a source of sustained competitive advantage?", *Academy of Management Review*, 11, pp. 656-65.
- BARNEY, J.B. (1989), "Asset stocks and sustained competitive advantage: a comment", *Management Science*, 35, pp. 1511-13.
- BARNEY, J.B. (1991), "Firm resources and sustained competitive advantage", *Journal of Management*, 17, 1, pp. 99-120.
- BARR, P.S., J.L. STIMPERT, and HUFF, A.S. (1992), "Cognitive change, strategic action, and organizational renewal", *Strategic Management Journal*, 13, pp. 15-36.
- BASTIEN, D. and VAN DE VEN, A.H. (1986), *Managerial and Organizational Dynamics of Mergers and Acquisitions*, Working Paper, Strategic Management Center, University of Minnesota.
- BAUMARD, P. (1991), *Stratégie et surveillance des environnements concurrentiels*. Paris : Masson.
- BAUMARD, P. (1995), "Des organisations apprenantes ? Les dangers de la consensualité", *Revue Française de Gestion*, septembre-octobre, pp. 49.57.
- BAUMARD, P. (1996), *Organisations déconcertées : la gestion stratégique de la connaissance*. Paris : Masson.
- BAUMARD, P. (1996), "Organizations in the fog: an investigation into the dynamics of knowledge" in Moingeon. B. and Edmonson. A. (Eds), *Organizational Learning and Competitive Advantage*, pp. 1-6. Sage Publications
- BAUMARD, P. (1996), "La recherche en gestion et le non-exprimé : premières bases d'une exploration du tacite", in Noël, A. (Ed), *Perspectives en management stratégique*, Paris : Economica.
- BECKHARD, D. and PRITCHARD, W. (1992), *Changing the essence: The art of creating and leading fundamental change in organization*. San Francisco: Jossey Bass.
- BEDEIAN, A.G. (1986), "Contemporary Challenges in the Study of Organizations", *Journal of Management*, 12, pp. 185-201.
- BEER, M., EISENSTAT, R. and SPECTOR, B. (1990), "Why change programs don't produce change", *Harvard Business Review*, 68, 6, pp. 158-166.
- BEER, M., EISENSTAT, R.A. and SPECTOR, B. (1990), *The Critical Path to Corporate Renewal*. Boston: Harvard Business School Press.
- BENNIS, W. and NANUS, B. (1985), *Leaders: The Strategies for Taking Change*. New York: Harper and Row.
- BERGER, P and LUCKMAN, P. (1967), *The Social Construction of Reality*. New York: Anchor
- BIGGADIKE, R.E. (1976), *Corporate diversification, entry, strategy and performance*. Cambridge: Harvard University Press, MA.

- BLAKE, R.R. and MOUTON, J.S. (1984), "How to achieve integration on the human side of the merger", in Blake, R.R and Mouton, J.S. (Eds), *Solving costly Organizational Conflicts : Achieving Intergroup Trust, Cooperation and Teamwork*. New York: Jossey Bass.
- BLAUG, M. (1982), *La méthodologie économique*. Paris : Economica.
- BOGDEWIC, S.P. (1992), "Participant Observation" in Crabtree, B.F. and Miller, W.L. (Eds), *Doing Qualitative Research*. Sage Publications.
- BOJE, D.M. (1991), "The storytelling organization : a study of story performance in an office-supply firm". *Administrative Science Quaterly*, 36, pp. 106-126.
- BONORA, E.A and REVANG, O. (1992) "A framework for analysing the storage and protection of knowledge in organizations" in Lorange, Roos, Chakravarty and Van de Ven (Eds), *Strategic Processes*, Blackwell.
- BOUGON, M., WEICK, K.E., and BINKHORST, D. (1977), "Cognitions in organizations: an analysis of the Utrecht Jazz Orchestra", *Administrative Science Quaterly*, 22, pp. 606-639.
- BOURDIEU, E. (1998), *Savoir Faire, Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*. Paris : Seuil.
- BOURDIEU, P. (1980), *Le sens Pratique*, Paris : Editions de Minuit.
- BOUWEN, R. and FRY, R. (1991), "Organizational Innovation and learning: four patterns of dialogue between the dominant logic and the new logic", *International Studies in Management and Organization*, 21,4, pp. 37-51.
- BOYD, R and RICHERSON, P.J. (1985), *Culture and the Evolutionary Process*. University of Chicago Press.
- BROWN, J.S. and DUGUID, P. (1991), "Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning, and innovation", *Organization Science*, 2, 1, pp. 40-57.
- BUONO, A.F. and BOWDITCH, J.L. (1989), *The Human Side of Mergers and Acquisitions: Managing Collisions Between People and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BURGELMAN, R.A. (1983), "A process model of internal corporate venturing in the diversified major firm". *Administrative Science Quaterly*, 28, pp 223-244.
- BURGELMAN, R.A. (1991), "Intraorganizational ecology of strategy making and organizational adaptation: theory and field research", *Organization Science*, 2, pp. 239-262.
- CAMPBELL, D. (1969), "Variation and selective retention in sociocultural evolution". *General Systems*, 16, pp. 69-85.
- CANGELOSI, V. and W. DILL (1965), "Organizational learning: observations toward a theory", *Administrative Science Quaterly*, 10, pp. 175-203.
- CANGUILHEM, G. (1979), *Etudes d'histoires et de philosophie des sciences*, Paris : Vrin.
- CAPRON, L. (1996), "Les mécanismes de création de valeur au sein des fusions horizontales". Thèse de doctorat de l'école HEC.
- CAPRON, L, DUSSAUGE, P., and MITCHELL, W (1998), "Resource redeployment following horizontal acquisitions in Europe and North America, 1988-1992". *Strategic Management Journal*, 19, 7, pp. 631-661.
- CARTWRIGHT S. and COOPER. C.L. (1992), *Mergers and Acquisitions: The Human factor*. Oxford: Butterworth & Heinemann.

- CARTWRIGHT S. and COOPER, C.L. (1994), "The human effects of mergers and acquisitions", in Cooper, C.L. and Rousseau, D.M. (Eds), *Trends in Organizational Behavior*. John Wiley & Sons Ltd, pp. 47-61.
- CASEY A. (1997), "Collective memory in organizations", in Shrivastava P, Huff A.S., Dutton J.E and Walsh, J.P. (Eds) *Advances in Strategic Management* Vol 14, pp. 81-101, JAI Press Editors.
- CASSEL, C and SYMON, G. (1994), *Qualitative Methods in Organizational Research*. Sage Publications.
- CHARBIT, F. (1991), "La gestion des technologies émergentes : organisation et apprentissage", Thèse de Doctorat de l'Ecole Polytechnique, spécialité Gestion.
- CHARREIRE-PETIT, S. (1995), "L'apprentissage organisationnel : proposition d'un modèle. Le cas d'une innovation managériale". Thèse del'Université de Paris IX-Dauphine.
- CHARUE, F. (1991), "Apprentissages organisationnels et mutation industrielle : l'exemple de la robotisation des tôleries automobiles", Thèse de Doctorat, Ecole des Mines, Paris.
- CHARUE-DUBOC, F. (1995), "Usage et production des connaissances dans une usine automobile : un processus d'apprentissage organisationnel", in Charue-Duboc, F. (Ed), *Des savoirs en action : contributions de la recherche en gestion*, Paris : L'Harmattan.
- CHATTERJEE, S. (1986), "Types of synergy and economic value : the impact of acquisitions on merging and rivals firms", *Strategic Management Journal*, 7, pp. 119-139.
- CHOO, C.W. (1998), *The Knowing Organization*. Oxford University Press.
- COHEN, M.D. (1991), "Individual learning and organizational routine: emerging connections", *Organization Science*, 2, 1, pp. 135-9.
- COHEN, M.D and BACDAYAN, P. (1994), "Organizational routines are stored as procedural memory: evidence from a laboratory study", *Organization Science*, 5,4, pp. 554-568.
- COHEN, W.M. and LEVINTHAL, D.A. (1989), "Innovation and learning: the two faces of R&D", *Economic Journal*, 99, pp. 569-96.
- COLEMAN, J.S. (1986), "Social theory, Social Research and Theory of Action", *American Journal of Sociology*, 91, pp. 1309-1335.
- COLLINS, H.M. (1992), *Experts artificiels, machines intelligentes et savoir-faire social*. Paris : Seuil.
- COLLIS, D. (1996), "Organizational capability as a source of profit", in Moingeon. B et Edmonson, A. (Eds), *Organizational Learning and Competitive Advantage*, pp. 139-163. Sage Publications
- CONNER, K.R. (1991), "A historical comparison of resource-based theory and five schools of thought within industrial organization economics: Do we have a new theory of the firm?", *Journal of Management*, 17, 1, pp. 121-54.
- CRABTREE, B.F and MILLER, W.L. (1992), *Doing Qualitative Research*. Sage Publications
- CROSSAN M., DJURFELDT L., LANE, H. and WHITE, R. (1994), "Organizational Learning: dimensions for a theory". Working Paper n°94-09R. Western Business School.
- CROSSAN M., TIEMESSEN, I. LANE H., and WHITE, R. (1995), "Diagnosing Organizational Learning". Working Paper n°95-08R. Western Business School.
- CROZIER, M. et E. FRIEDBERG (1977), *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- CYERT, R. and MARCH, J. (1963), *A behavioural theory of the firm*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

- DAFT, R.L. and HUBER, G.P. (1987), "How organizations learn: a communication framework", *Research in the Sociology Organizations*, 5, pp. 1-36.
- DAFT, R.L. and K.E. WEICK (1984), "Toward a model of organizations as interpretive systems", *Academy of Management Review*, 9, pp. 284-95.
- DARR, E.D., L.ARGOTTE and EPPLE, D. (1995), "The acquisition transfer and depreciation of knowledge in service organizations: productivity in franchises", *Management Science*, 4, pp. 1750-1762.
- DATTA, D.F. (1991), "Organizational fit and acquisition performance: effects of post-acquisition integration", *Strategic Management Journal*, 12/4, pp 281-297.
- DAVID, K. and SINGH, H. (1994), "Sources of acquisition cultural risk", in Von Krogh, G., Sinatra, A. and Singh, H. (Eds), *The Management of Corporate Acquisitions : An International Perspective*. Macmillan Press Ltd, pp. 251-292.
- DE GEUS, A. (1988), "Planning as learning", *Harvard Business Review*, 66, pp.70 -74.
- DE VRIES, H. (1909), "*Espèces et variétés : leur naissance par mutations*". Paris : Alcan.
- DEHRY, A. (1997), "Fusions-acquisitions : la logique sectorielle", *Revue Française de Gestion*, janvier-février, pp. 39-51.
- DEISER, R. (1994), "Post acquisition management: a process of strategic and organizational learning", in Von Krogh, G., Sinatra, A. and Singh, H. (Eds), *The Management of Corporate Acquisitions: An International Perspective.*, Macmillan Press Ltd, pp. 359-390.
- DENZIN, N.K. (1978), *The research act*. New York: McGraw-Hill
- DESCOMBES, V. (1995), *La denrée mentale*. Paris : Minuit
- DESCOMBES, V. (1996), *Les institutions du sens*. Paris : Minuit
- DESREUMAUX, A. (1993), *Stratégie*. Paris : Dalloz.
- DESREUMAUX, A. (1998), *Théorie des organisations*. Paris : Management et Société.
- DESREUMAUX, A. (1996), "Nouvelles formes d'organisation et évolution de l'entreprise", *Revue Française de Gestion*, 107, janvier-février.
- DESREUMAUX, A. et BRECHET, J.P. (1998), "Quelle(s) théorie(s) de la firme pour les sciences de gestion ?", *Economies et Sociétés*, 25, août-septembre.
- DI BELLA, A.J., NEVIS, E.C. and GOULD, J.M. (1996), "Understanding organizational learning capability", *Journal of Management Studies*, may 1996.
- DIERICKX, I. and COOL, K. (1989), "Asset stock accumulation and sustainability of competitive advantage", *Management Science*, 35, pp. 1504-11.
- DIMAGGIO, P.J. and POWELL, W.W. (1983), "The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields", *American Sociological Review*, 48, april, pp. 147-60.
- DODGSON, M. (1993), "Organizational learning: a review of some literatures", *Organization Studies*, 14, 3, pp. 375-94.

- DOUGHERTY, D. (1992), "A practice-centered model of organisational renewal through product innovation", *Strategic Management Journal, Special Issue: Strategy Process: Managing Corporate Self-Renewal*, 13, pp. 77-92.
- DOZ, Y. (1994), "Les dilemmes de la gestion du renouvellement des compétences clés", *Revue Française de Gestion*, janvier-février, pp. 92-104.
- DOZ, Y. and SHUEN, A. (1988), *From Intent to Outcome: A Process Framework of Partnerships*, INSEAD Working Paper 88/46.
- DRUCKER, P. (1992), "The new society of organizations", *Harvard Business Review*, septembre-octobre.
- DUMEZ, H. et JEUNEMAITRE, A. (1995), "Savoirs et décisions : réflexions sur le mimétisme stratégique", in Charue-Duboc, F. (Ed), *Des savoirs en action : contributions de la recherche en gestion*. Paris : L'Harmattan.
- DUNBAR, R. GARUD, R. and KOTHA, S. (1996), "Substance and style: the case of Steinway and Sons" *Strategic Management Journal*
- DUNCAN, R.B. (1974), "Modifications in decision structure in adapting to the environment: some implications for organizational learning", *Decision Sciences*, pp. 705-725.
- DUNCAN, R. and WEISS, A. (1979), "Organizational learning: implications for organizational design", *Research in Organizational Behavior*, 1, JAI Press, pp. 75-123.
- DURKHEIM, E. (1893), *De la division sociale du travail ?* Paris : PUF, 1930.
- DURKHEIM, E. (1955), *Pragmatisme et sociologie*. Paris : Vrin.
- DUTTON, J. and THOMAS, H. (1985), "Relating technological change and learning by doing", in R.S Rosenbloom (Ed) *Research on technological innovation, management and policy*. Vol 2, Greenwich, CT: JAI Press.
- DYER, W.G and WILKINS, A. (1991), "Better stories, not better constructs, to generate better theory: A rejoinder to Eisenhardt", *Academy of Management Review*, 16, pp. 613 – 620.
- EASTERBY- SMITH, M., THORPE, R. and LOWE, A. (1994), *Management Research: An introduction*. Sage Publications, London.
- EISENHART, K.M. (1989), "Building theories from case study research", *Academy of Management Review*, 14, pp. 532 – 550.
- ELSASS, P.M. and VEIGA, J.F. (1994), "Acculturation in acquired organizations: a force-field perspective", *Human Relations*, 47, 4, pp. 431-45.
- EPPLE, D., L. ARGOTE and DEVADAS, R. (1991), "Organizational learning curves: a method for investigating intra-plants transfer of knowledge acquired through learning by doing", *Organization Science*, 2, 1, pp. 58-70.
- ERICSON, K.A. and POLSON, P.G. (1989), "A cognitive analysis of exceptional memory for restaurant order" in Chi, M. and al (Eds), *The nature of expertise*. Hills dale. N.J: Laurence Elbaum Associates Inc.
- ERICSON, T., HELLQUIST, A., and MELIN, L. (1995), "Strategic change through strategic dialogue". Paper presented at the SMS 15th Annual Conference, Mexico City.
- ESPEJO, R. SCHUHMAN, W., SCHWANINGER, M. and BILLELLO, U. (1996), *Organizational Transformation and Learning. A Cybernetic Approach to Management*. Wiley & Sons .

- FESTINGER, L. (1957), *A theory of Cognitive Dissonance*. Stanford : Stanford University Press.
- FIOL, C.M. and LYLES, M. (1985), "Organizational learning", *Academy of Management Review*, 10, 4, pp. 803-13.
- FIOL, C.M. (1994), "Consensus, diversity and learning in organizations", *Organization Science*, 5, 3, pp. 403-20.
- FISKE, S.T. and TAYLOR, S.E. (1984), *Social Cognition*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- FLECK, J. (1994), "Learning by trying: the implementation of configurational technology", *Research Policy*, 23, pp. 637-652.
- FORD, J.D. and FORD, L.W. (1995), "The role of conversations in producing intentional change in organizations", *Academy of Management Review*, 20 3, pp. 541-571.
- FOUCAULT, M. (1963), *Naissance de la clinique*. Paris :P UF.
- FOUCAULT, M. (1975), *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- FRANCK, G. (1989), "OPA : le facteur humain est décisif", *Revue Française de Gestion*, septembre-octobre, pp. 98-104.
- FRANCK, G. (1997), *A la conquête du marché américain*, Paris : Editions Odile Jacob
- FREESE (1980), "The problem of cumulative knowledge" in Freese, J. (1980) : *Theoretical Methods in Sociology: Seven Essays*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- FRENCH, W.L. and BELL, C.H Jr. (1978), *Organization Development :Behavioral Science Interventions for Organizational Improvement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- FRIEDLÄNDER, F. (1983), "Patterns of Individual and Organizational Learning", in S. Shrivastava and Associates (Eds), *The Executive Mind: New Insights on Managerial Thought and Action*, San Francisco: Jossey-Bass.
- GALBRAITH, J. (1973), *Designing Complex Organizations*. Addison-Wesley.
- GALBRAITH, J. (1977), *Organization Design*. Addison Wesley
- GARFINKEL H. (1967), *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall,
- GARRETTE, B. (1991), "Les alliances entre firmes concurrentes : configurations et management stratégique", thèse de doctorat de l'école HEC.
- GARRUD, R. (1997), "On the distinction between know-how, know-why and know-what", in Shrivastava P, Huff A.S., Dutton J.E and Walsh, W.L. (Eds), *Advances in Strategic Management* Vol 14, pp. 81-101, JAI Press.
- GARUD, R. and VAN DE VEN, A.H. (1992), "An empirical evaluation of the internal corporate venturing process", *Strategic Management Journal*. Summer Special Issue, pp. 93-109.
- GARVIN, D.A. (1993), "Building a Learning Organization", *Harvard Business Review*, July-August pp.78-91.
- GEERTZ, C. (1973), *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- GEORGES, C. (1988), "Interaction entre connaissances déclaratives et commandes procédurales", in P. Perruchet (Ed), *Les automatismes cognitifs*, Liège Mardaga.

- GEORGES, C (1989), *Apprendre par l'action*. PUF, Collection psychologie d'aujourd'hui.
- GERSICK, C.J.G. (1991), "Revolutionary change theories: a multilevel exploration of the punctuated equilibrium paradigm". *Academy of Management Review*, 16/1, pp. 10-36.
- GILCHRIST, V.J. (1992), "Key Informant Interviews", in Crabtree, B.K. and Miller, W.L. (Eds), *Doing Qualitative Research*. Sage Publications.
- GIOIA, D. and CHITTIPEDI, K. (1994), "Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation". *Strategic Management Journal*, 12, pp. 433-448.
- GIOIA, D. and MEHRA, A. (1995), "Commentary on Spender's Contribution", in Shrivastava, P. and Stubbart, C. (Eds), *Advances in Strategic Management*, Vol 12, Part B, pp. 175-182, JAI Pres Inc.
- GIOIA, D. and MANZ, C.C. (1985), "Linking cognition and behavior : A script processing Interpretation of vicarious learning", *Academy of Management Review*, vol 10, 3, pp. 527-539.
- GIOIA, D. and SIMS, H.P. (1986), "Introduction: social cognition in organizations", in H.P. Sims and Gioia, D.A. *The Thinking Organization: Dynamics of Organizational Social Cognition*. San Francisco: Jossey-Bass,.
- GIRIN, J. (1989), *L'opportunisme méthodique dans les recherche sur la gestion des organisations*. Ecole Polytechnique, mars 1989.
- GIRIN, J. (1995), "Les agencements organisationnels", in Charue-Duboc (Ed) *Des savoirs en action*. Paris L'Harmattan, pp. 233-279
- GIROD, M. (1995), "La mémoire organisationnelle", *Revue Française de Gestion*, n°105, pp. 30-42.
- GIROUX, N. (1996), "La mise en oeuvre discursive du changement", Papier présenté à la Vème Conférence de l'AIMS, Lille.
- GIROUX, N. and TAYLOR, J. (1995), "Le changement par la conversation stratégique", in Noël, A. (Ed) *Perspectives en management stratégique*. Paris : pp.448-468.
- GLASER, B.G. and STRAUSS, A.L (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago: Adline.
- GLYNN, M.A., LANT, T.K, and MILLIKEN, F.J. (1994), "Mapping learning processes in organizations", in Stubbart, C., Meindl, J. and Porac, J.F. (Eds), *Advances in Managerial Cognition and Organizational Information Processing*, vol 5, JAI Press Inc.
- GOFFMAN, E. (1981), *Forms of talks*. University of Pennsylvania Press,
- GOFFMAN, E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Editions de Minuit.
- GOODMAN, N (1978), *Ways of worldmaking*. Indianapolis: Hackett.
- GRANOVETTER, M. (1985), "Economic action and social structure: the problem of embeddedness", *American Journal of Sociology*, 91, pp. 481-510.
- GRANT, R.B. (1991), "A resource based theory of competitive advantage: implications for strategy formulation", *California Management Review*, 33, 3, pp. 114-35.
- GRAWITZ, M. (1986), *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz
- GRICE, P. (1975), "Logic and Conversation" In P. Cole Morgan (Eds), *Syntax and Semantics III*.
- GROUARD, B. et MESTON, F. (1995), *L'entreprise en mouvement. Conduire et réussir le changement*. Paris : Dunod

- GUBA, E., and LINCOLN, Y.S. (1994), *Handbook of Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- GUMMESON, E. (1988), *Qualitative Methods in Management Research*. Chatrwell-Bratt, Bickley, Bromley
- HABERMAS, J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*. (trad, J.M Ferry, J.M. et J.L Schlegel). Paris : Fayard.
- HAFSI, T. et TOULOUSE, J.M. (1994), "Acquisitions et fusions : les choix stratégiques en conflit avec leur mise en œuvre ?", *Gestion*, février, pp 75-86.
- HAGE, J. (1980), *Theories of organizations: Forms, process and transformation*. New-York: John Wiley.
- HALL, R.I. (1976), "A system pathology of an organization: the rise and fall of the old Saturday Evening Post". *Administrative Science Quaterly*, 21, pp. 185-211.
- HAMEL, G., DOZ, Y., and PRAHALAD, C.K. (1989), "Collaborate with your competitor and win", *Harvard Business Review*, 67.
- HAMEL, G. (1991), "Competition for competence and inter-partner learning within international strategic alliances", *Strategic Management Journal*, 12, pp. 83-103.
- HANNAN, M.T. and FREEMAN, J. (1989), *Organizational Ecology*. Harvard University Press.
- HANNAN, M.T. and FREEMAN, J. (1977), "The population ecology", *American Journal of Sociology*, 83, pp. 1116-45.
- HANNAN, M.T. and J.FREEMAN (1984), "Structural Inertia and Organizational Change", *American Sociological Review*, 49, pp. 149-164.
- HARRE, R and SECORD, P.F. (1973), *The Explanation of Social Behavior*. Totowa, NJ: Littlefield Adams.
- HARTLEY, J.F. (1994), "Case studies in Organizational Research", in Cassel C and Symon, G. (Eds), *Organizational Research*, Sage Publications
- HASPESLAGH, P.C. and Jemison, D.B. (1991), *Managing Acquisitions: Creating Value Through Corporate Renewal*. New York: Free Press.
- HASPESLAGH, P.C. and FARQHAR, A. (1994), "The acquisition Integration Process : A contingent framework", in In Von Krogh, G., Sinatra, A. and Singh, H. (Eds), *The Management of Corporate Acquisitions: an international perspective*, The Macmillan Press Ltd, pp. 414-447.
- HATANO, G., and INAGI, K. (1991), "Sharing cognition through collective comprehension activity", in Resnick, L.B, Levine, J.M and Teasley, S.D (Eds), *Perspectives on socially shared cognition*, University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center, Association Psychological Association, Washington.
- HATCHUEL, A. (1997), "Fondements des savoirs et légitimité des règles", in B.Reynaud (Ed). *Les limites de la rationalité, tome 2. Les figures du collectif*, pp. 183-210, Paris : La découverte
- HAYES, R.H. , WHEELWRIGHT, S.C and CLARK. K.B. (1988), *Dynamic Manufacturing: Creating The Learning Organization*. London: The Free Press.
- HEDBERG, B.L (1981), "How organizations learn and unlearn", in Nystrom, P. and Starbuck, W. (Eds), *Handbook of Organizational Design*, vol. 1, pp. 3-27, Oxford University Press.
- HEDBERG, B.L., NYSTRÖM, P.C and STARBUCK, W.H. (1976) "Camping on seesaws : prescriptions for a self-designing organization", *Administration Science Quaterly*, 21, pp 41-65.

- HEDLUND, G. and NONAKA, I. (1993), "Models of Knowledge Management in the West and Japan", in, Lorange, P., Chakravarthy, B., Roos, J. and Van de Ven, A. (Eds), *Implementing Strategic Processes*, Basil Blackwell.
- HEGEL, G.W.F (1979), *Science de la Logique*, (édition de 1827), trad B.Bourgeois, Paris : Vrin.
- HELLELOID, D. and SIMONIN, B. (1993), "Organizational learning and a firm's core competence", Working Paper, Seattle: University of Washington,
- HERRIOT, S.R., LEVINTHAL, D.A. and MARCH, J.G. (1985), "Learning from experience in organizations", *Proceedings of the American Economic Association*, 75, pp. 298-302.
- HUBER, G.P. (1991), "Organizational learning: the contributing processes and the literatures", *Organization Science*, 2, 1, February, pp. 88-115.
- HUFF, A.S. (1988), "Politics and argument as a means of coping with ambiguity and change", in Pondy, L.R., Boland, R.J., and Thomas, H. (Eds), *Managing ambiguity and change*, pp. 79-90, New-York: John Wiley.
- HUFF, A.S. (1990), *Mapping Strategic Thought*. Chichester: Wiley,.
- HUTCHINS, E. (1991), "Organizing work by adaptation", *Organization Science*, 2, pp. 14-29.
- HUTCHINS, E. (1995), *Cognition in the Wild*. Cambridge Mass: Mit Press.
- INGHAM, M. (1992), "Les processus d'apprentissage organisationnels dans les coopérations entre entreprises de tailles asymétriques", IIème Conférence internationale de management stratégique, Association internationale de gestion stratégique.
- INGHAM, M. (1994), "L'apprentissage organisationnel dans les coopérations", *Revue Française de Gestion*, janvier-février, pp. 105-21.
- INGHAM, M. (1995), "Analyse des processus d'apprentissage organisationnel dans le contexte de coopérations impliquant des projets de recherche et de développement". Thèse de l'Université de ParisIX-Dauphine.
- INKPEN, N.M. and CROSSAN, M. (1995), "Believing is seeing: organizational learning in joint ventures", *Journal of Management Studies*, 32, 5, pp. 595-618.
- ISAACS, W.N. (1993), "Dialogue, collective thinking and organizational learning", *Organizational Dynamics*, Vol 22, Fall: pp. 24-39.
- JABLIN, F.M. (1982), "Organizational Communication : An assimilation approach", in Roloff, M.E. and Berger, C.R. (Eds), *Social cognition and Communication* (pp 255-286). Newbury Park, CA: Sage.
- JACOBSON, R. (1963), *Essais de linguistique générale*. Paris : Editions de Minuit.
- JACQUEMIN, A. (1985), *Selection et pouvoir dans la nouvelle économie industrielle*. Cabay.
- JACQUES, F. (1985), *L'espace logique de l'interlocution*. Paris: PUF.
- JAMES, L.R., JOYCE, W.F., and SLOCUM, J.W. (1988), "Organizations do not cognize", *Academy of Management Review*, 13, 1, pp. 129-132.
- JANIS, I.L. (1972), *Victims of Groupthink*. Boston: Houghton Mifflin.
- JELINEK, M. (1979), *Institutionalizing Innovation: A study of Organizational Learning Systems*. New York: Praeger Publishers, Inc.

- JELINEK, M. and SHOONHOVEN, C.B. (1993), *The Innovation Marathon, Lessons from High Technology Firms*, San Francisco: Jossey Bass.
- JEMISON, D.B. and Sitkin, S.B. (1986), "Corporate acquisitions: A process perspective", *Academy of Management Review*, 11, pp. 145-63.
- JOHNSON, G. (1988), "Rethinking incrementalism", *Strategic Management Journal*, vol. 9, pp. 75-91.
- KALIKA, M. (1995), *Structures d'entreprises*, Paris : Economica
- KALIKA, M., HELFER, J.P, et ORSONI, J. (1996), *Management : stratégie et organisation*, Paris : Vuibert
- KALIKA, M. (1998), "Comment valider les compétences dans une société de la connaissance ?" Conférence Internationale de l'Institut de la Méditerranée.
- KANT, E. (1975), *Critique de la raison pure*. (Trad A.Tremesaygues et B.Pacaud), 8ème édition, Paris : PUF.
- KIM, D.H. (1990), *Toward Learning Organizations: Integrating Total Quality Control and Systems Thinking*. Cambridge, Ma: Pegasus Communications.
- KIM, D.H. (1993), "The link between individual and organizational learning", *Sloan Management Review*, Fall, pp. 37-50.
- KING, N. (1994), "The qualitative Research Interview", in Cassel, C. and Symon. (Eds), *Organizational Research*, Sage Publications.
- KLINE HARRISON, J. (1992), "Individual and combined effects of behavior modeling and the cultural assimilator in cross-cultural management training", *Journal of Applied Psychology*, 77, 6, pp. 952-62.
- KËNIG, G. (1993), "Production de la connaissance et consitution des pratiques organisationnelles", *Revue Gestion des Ressources Humaines*, 9, novembre, pp 4-17.
- KËNIG, G. (1994), "L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux", *Revue Française de Gestion*, janvier-février, pp. 76-83.
- KËNIG, G. (1996), *Management stratégique : paradoxes, interactions et apprentissages*, Paris : Nathan.
- KËNIG, G. (1996), "Comment ça pense dans les organisations ?" in Noël, A, Koenig, C et Koenig, G, (Eds), *Perspectives en Management Stratégique*, Paris : Economica.
- KËNIG, G. (1997), "L'apprentissage organisationnel", in Joffre, P et Koenig, G. (Eds), *Encyclopédie des Sciences de Gestion*, pp. 171-187. Editions Economica
- KËNIG, G. (1997), "Pour une conception infirmationiste de la recherche-action diagnostique", *Management International*, Vol 2 (1), pp. 27-35.
- KËNIG, G. (1999), "Les ressources au principe de la stratégie, in Koenig", G. (Ed) *De nouvelles théories pour gérer l'entreprise du XXIè siècle*, Paris : Economica.
- KOFMAN, F. and SENGE, P. (1993), "The heart of learning organizations", *Organizational Dynamics*, Vol 22, Fall: 5-23.
- KOGUT, B. and U. ZANDER (1992), "Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology", *Organization Science*, 3, august, pp. 383-97.
- KOLB, D.A. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

- KOYRE, A. (1966), *Etudes galiléennes*. Paris : Hermann.
- LANGLEY, A. (1997), "L'étude des processus stratégiques : défis conceptuels et analytiques", *Management International*, Vol 2 pp 37-50
- LANT, T.K. (1992), "Aspiration level adaptation: an empirical exploration", *Management Science*, 38, pp. 623-44.
- LANT, T.K. (1999), "A situated learning perspective on the emergence of knowledge and identity in cognitive communities", in Porac, J.F. and Grud, R. (Eds), *Advances in managerial Cognition and Organizational Information Processing*, Vol, 6, Cognition, Knowledge and Organizations, pp.171-194.
- LANT, T.K. and MEZIAS, S.J. (1990), "Managing discontinuous change: a simulation study of organizational learning and entrepreneurship", *Strategic Management Journal*, 11, pp. 147-79.
- LANT, T.K. and MEZIAS, S.J. (1992), "An organizational learning model of convergence and reorientation", *Organization Science*, 3, pp. 47-71.
- LANT, T.K., MILLIKEN, F.J. and BATRA, B. (1992), "Managerial learning and strategic reorientation", *Strategic Management Journal*, 13, pp. 609-24.
- LANT, T.K. and Montgomery, D.B. (1987), "Learning from strategic success and failure", *Journal of Business Research*, 15, pp. 503-17.
- LAROCHE, H. et NIOCHE, J.P. (1994), "L'approche cognitive de la stratégie d'entreprise", *Revue Française de Gestion*, pp. 64-78.
- LAROCHE, H. et NIOCHE, J.P. (1998), "Les nouveaux fondements de la stratégie", in Laroche, H. et Nioche, J.P (Eds), *Repenser la stratégie, fondements et perspectives*, pp. 1-24, Paris : Vuibert.
- LAROCHE, H. et NIOCHE, J.P. (1998), "La fabrique de la stratégie : le cycle des paradigmes", in Laroche, H. et Nioche, J.P (Eds), *Repenser la stratégie, fondements et perspectives*, pp. 349-372, Paris : Vuibert.
- LARRSON, R., BENGTTSSON, I., HENRICKSSON, K. and SPARKS, J. (1999), "Barriers to interorganizational learning : developing collective knowledge across corporate boundaries", in Porac, J.F. and Grud, R. (Eds), *Advances in managerial Cognition and Organizational Information Processing*, Vol, 6, Cognition, Knowledge and Organizations, pp. 115-148.
- LAVE, J. (1991), "Situating learning in communities of practice", in Resnick L.B., Levine J.H. and Teasley S.D., (Eds), *Perspectives on Socially Shared Cognition* University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center, Association Psychological Association, Washington D.C.
- LAVE, J. and WENGER, E. (1991), *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- LAZARIC, N. (1995), "Apprentissage organisationnel et accords inter-firms : le cas de la relation utilisateur/producteur", in Lazaric, N. et Monnier, J.M. (Eds), *Coordination économique et apprentissage des firmes*. Paris : Economica.
- LAWRENCE, P.R. and LORSCH, J.W. (1969), *Organization and Environment*. Irwin, Homewood.
- LEMOIGNE, J-L. (1994), *Le constructivisme, tome 1 : des fondements*. ESF Editeur.
- LEONARD-BARTON, D. (1992), "Core Capabilities and Core Rigidities: A Paradox in Managing New Product Development", *Strategic Management Journal Special Issue: Strategy Process: Managing Corporate Self Renewal*, 13, pp. 111-27.

- LEROY, F. (1996), "Intra-organizational evolutionary processes in a merger: selection of organizational routines". 16ème Conférence annuelle de la Strategic Management Society, novembre 1996, Phoenix.
- LEROY, F. (1997), "Apprentissage organisationnel et stratégie" in Laroche, H. et Nioche, J.P. (Eds), *Repenser la stratégie*, Paris, Vuibert, pp.233-274.
- LEROY, F. et B. RAMANANTSOA (1996), "La fusion comme source d'évolution organisationnelle : analyse du processus de variation-sélection-rétention de nouvelles pratiques dans une fusion". 5ème Conférence Internationale de Management Stratégique, Lille.
- LEROY, F. et B. RAMANANTSOA (1997), "La fusion comme conversation et comme dialogue". 6ème Conférence Internationale de Management Stratégique, juillet 1997, Montréal.
- LEROY, F. et B. RAMANANTSOA (1997), "The cognitive and behavioral dimensions of organizational learning in a merger", *Journal of Management Studies*, 34 : 6, pp. 871-894.
- LEROY, F. et M. CLAESSENS (1998), "A merger as a dialog process leading to common interorganizational sensemaking". 58ème Conférence Academy of Management Meetings, San Diego
- LESSARD-HEBERT, M., GOYETTE, G., et BOUTIN, G. (1997), *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. De Boeck Université.
- LEVINSON, H. (1970), "A psychologist diagnoses merger failure", *Harvard Business Review*, 48,2, pp. 84 -101.
- LEVINTHAL, D.A. (1991), "Organizational adaptation and environmental selection - interrelated processes of change", *Organization Science*, 2, 1, pp. 140-5.
- LEVITT, B. and MARCH, J. (1988), "Organizational learning", *Annual Review of Sociology*, 14, pp. 319-40.
- LINCOLN, Y.S. and GUBA, E. (1985), *Naturalistic Enquiry*. Beverly Hills, C.A: Sage Publications.
- LOUIS, M.R (1980), "Surprise and sense-making : what newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings", *Administrative Science Quarterly*, 25, pp. 226-251.
- LUBATKIN, M. (1987), "Merger strategies and stockholder value", *Strategic Management Journal*. Vol 8 : pp. 39-55.
- LYLES, M (1988), "Learning among joint venture sophisticated firms", In Contractor, F. and P.Lorange, P. (Eds), *Cooperative Strategies in International Business*. Toronto: Lexington Books.
- MAHONEY, J. and PANDIAN, J.R. (1992), "The resource-based view within the conversation of strategic management", *Strategic Management Journal*, 13, pp. 363-80.
- MANZ, C.C. and SIMS, H.P. (1981), "Vicarious learning: the influence of modeling on organizational behavior", *Academy of Management Review*, 6, 1, pp. 105-13.
- MARCH, J. (1991), "Exploration and exploitation in organizational learning", *Organization Science*, 2, 1, pp. 71-87.
- MARCH, J. and OLSEN, P. (1976), *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
- MARCH, J. and OLSEN, P. (1975), "The uncertainty of the past: organizational learning under ambiguity", *European Journal of Political Research*, 3, pp. 141-71.
- MARCH, J.G., Sproull, L.S. and Tamuz, M. (1991), "Learning from samples of one or fewer", *Organization Science*, 2, 1, pp. 1-13.

- MARKS, M.L. and Mirvis, P. (1985), "Merger syndrome: Stress and uncertainty", *Mergers and Acquisitions*, 20, 2, pp. 50-5.
- MARKS, M.L. and MIRVIS, P.H. (1998), *Joining Forces*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MARKS, M.L. and MIRVIS, P.H. (1992), *Managing the Merger. Making it work*. Englewood Cliffs New Jersey: Prentice Hall.
- MARMUSE, C. (1978), "La fusion des organisations", *Direction et Gestion*, 1, pp 17-28.
- MCGILL, M.E. and SLOCUM, J. (1993), "Unlearning the organization", *Organizational Dynamics*, Vol 22, Fall, pp. 67-79.
- McKELVEY, B.(1982), *Organizational Systematics: Taxonomy, Classification, Evolution*. Berkeley, CA: University of California Press.
- MEZIAS, S.J. and GLYNN, M.A. (1993), "The three faces of corporate renewal: institution, revolution, and evolution", *Strategic Management Journal*, 14, pp. 77-101.
- MICHAUD, Y. (1979). *Violence et politique*, Paris : Gallimard.
- MIDLER, C. (1990), "Apprentissage et organisation", CRG, Ecole Polytechnique.
- MILES, M.B. (1979), "Qualitative data as an attractive nuisance : The problem of analysis", *Administrative Science Quaterly*, Vol 24, pp . 590-601.
- MILES, M.B. and HUBERMAN, A.M. (1994), *Qualitative data analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- MILLER, W.L and CRABTREE, B.F. (1992), "Primary care research : a multimethod typology and qualitative road map" in CRABTREE, B.F and Miller, W.L. (Eds), *Doing Qualitative Research*, Vol 3, Sage Publications
- MILLER, D. and FRIESEN, P.H. (1980), "Momentum and revolution in organizational adaptation", *Academy of Management Journal*, Vol 23, 4, pp. 591-614.
- MILLIKEN, F.J. and LANT, T.K. (1991), "The effect of an organization's recent performance history on strategic persistence and change: The role of managerial interpretations", in J. Dutton, A. Huff and P. Shrivastava (Eds), *Advances in Strategic Management*, 7, JAI Press, Greenwich, CT, pp. 125-152.
- MINER, A.S. (1991), "Organizational evolution and the social ecology of jobs", *American Sociological Review*, 56, pp. 772-785
- MINER, A.S. (1994), "Seeking adaptive advantage: evolutionary theory and managerial action", in Baum and Singh, J. (Eds), *Evolutionary dynamics of Organizations*, Oxford University Press.
- MINER, A.S and HAUNSCHILD, P.R. (1995), "Population level learning", *Research in Organizational Behavior*, 17, pp. 115-166.
- MINER, A.S. and MEZIAS, S.J. (1996), "Ugly duckling no more: Pasts and futures of organizational learning research", *Organization Science*, vol 7, 1, pp. 88-99.
- MINER, A.S and ROBINSON, D.F. (1994), "Organizational and population level learning as engines for career transitions", *Journal of Organizational Behavior*, Vol 15, pp. 345-364.
- MINER, A.S., AMBURGEY, T. and STEARNS, T. (1990), "Interorganizational linkages and population dynamics: buffering and transformational shields", *Administrative Science Quaterly*, 35, pp. 689-713.

- MINTZBERG, H and WATERS, J.A. (1985), "Of Strategies, deliberate and emergent", *Strategic Management Journal*, Vol 6, pp. 256-272.
- MITCHELL, W. (1994), "The dynamics of evolving markets : the effects of business sales and age dissolutions and divestitures", *Administrative Science Quarterly*, 39, pp. 575-602.
- MOINGEON, B. and EDMONSON, A. (1996), "When to learn how and when to learn why: Appropriate organizational learning processes as a source of competitive advantage", in Moingeon. B and Edmonson, A. (Eds), *Organizational Learning and Competitive Advantage*, pp. 17-37. Sage Publications.
- MOORMAN, C and MINER, A.S. (1998), "Organizational improvsation and organizational memory", *Academy of Management Review*, 23, 4, pp. 698-723.
- MOSCOVICI, S. (1991), *Psychologie des minorités actives*. Paris : PUF.
- MOSCOVICI, S. and Doise, W. (1994), *Conflict and consensus. A general theory of collective decisions*. Sage Publications.
- NAHAVANDI, A. and MALEKZADEH, A.R. (1988), "Acculturation in mergers and acquisitions", *Academy of Management Review*, 13, pp. 79-90.
- NANDA, A. (1996), "Resources, capabilities and competencies", in Moingeon. B and Edmonson, A. (Eds), *Organizational Learning and Competitive Advantage*, pp. 93-120. Sage Publications
- NAPIER, N.K. (1989), "Mergers and acquisitions, human resource issues and outcomes: a review and suggested typology", *Journal of Management Studies*, 26, 3, pp. 271-89.
- NELSON, R.R. and WINTER, S.G. (1982), *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Cambridge, Mass: Harvard University Press,.
- NELSON, R.R. (1991), "Why do firms differ and how does it matter", *Strategic Management Journal*, 12, pp. 61-74.
- NEWELL, and SIMON, H.A. (1972), *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- NIETSCHE, F. (1998), *Par delà le bien et le mal*, (trad. P.Wotling) Paris : Flammarion
- NIOCHE, J.P. (1993), "Herbert Simon, sapeur et pontonnier de l'archipel des sciences sociales", *Revue Française de Gestion*, juin-août, pp. 74-78.
- NONAKA, I. (1988), "Self Renewal of the japenese firm and the human resource strategy", *Human Resource Management*, Vol 27, pp 45-62.
- NONAKA, I. (1990), "Redundant, overlapping organization : a japonese approach to managing the innovation process", *California Management Review*, Vol 32, pp 27-38.
- NONAKA, I. (1991) "Managing the firm as information creation process, *Advances in Information Processing in Organizations*, Vol 4, Greenwich, CT : JAI Press, pp 239-275.
- NONAKA, I. (1994), "A dynamic theory of organizational knowledge creation", *Organization Science*, 5, 1. pp 14-37.
- NONAKA, I. and SULLIVAN, J.J. (1986), "The application of organizational learning theory to japanese and american management", *Journal of Internaltional Business Studies*, Vol 17, pp. 127-147.
- NONAKA, I et H.TAKEUCHI (1997), *La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante*. Trad M.Ingham. De Boeck Université.

- NYSTROM, P.C. and STARBUCK, W.H. (1984), "To avoid organizational crises, unlearn", *Organizational Dynamics*, Spring, pp. 53-65.
- ORR, J.E. (1990), "Sharing knowledge, celebrating identity: community memory in a service culture", in Middleton, D. and Edwards, D. (Eds), *Collective Remembering*, pp. 169-189. Newbury Park, CA: Sage
- OZTROFF, C. and KOZLOWSKI, S.W.J. (1992), "Organizational socialization as a learning process: the role of information acquisition", *Personnel Psychology*, 45, pp. 849-873;
- PABLO. A. (1994), "Determinants of acquisition integration level: a decision-making perspective", *Academy of management Journal*, Vol 37, 4, pp. 803-836.
- PARIENTE, J.C. (1973), *Le langage et l'individuel*. Armand Colin : Paris.
- PARKHE, A. (1991), "Interfirm diversity, organizations and longevity in global strategic alliances", *Journal of International Business Studies*, 22, pp. 579-601.
- PEDLER, M., BURGOYNE, J. And BOYDELL, T. (1990), *Self Development in Organizations*. London : McGraw Hill.
- PENROSE, E.T. (1959), *The Theory of the Growth of the Firm*. Basil Blackwell.
- PENTLAND, B.T (1995), "Grammatical models of organizational processes", *Organization Science* Vol 6, 5, pp. 541-556
- PENTLAND, B.T. (1999), "Building process theory with narrative : from description to explanation", *Academy of Management Review*, Vol 24, 4, pp. 711-724
- PENTLAND, B.T and RUETER, H.H (1994), "Organizational routines as grammar of action", *Administrative Science Quarterly*, 39, pp. 484 - 510.
- PESQUEUX, Y. et LÖNING, H. (1998), *Le Contrôle de gestion*, Paris : Dunod.
- PESQUEUX, Y. (1998), "Parler de l'entreprise : modèle, métaphore et image", *Science de Gestion*, 8/9, pp.497-513.
- PESQUEUX, Y. , RAMANANTSOA, B., SAUDAN,A. et TOURNAND, J.C. (1999), *Mercure et Minerve : Perspectives philosophiques sur l'entreprise*, Paris : Ellipses.
- PETERAF, M.A. (1993), "The Cornerstones of Competitive Advantage: A Resource-based View", *Strategic Management Journal*, 14, pp. 179-191.
- PETTIGREW, A.M. (1987), "Context and action in the transformation of the firm", *Journal of Management Studies*, 24, 6, pp. 649-670.
- PETTIGREW, A.M. (1990), "Longitudinal field research on change: Theory and practice", *Organization Science*, 1, pp . 267-292.
- PETTIGREW, A.M. (1992), "The character and significance of strategy process research", *Strategic Management Journal*, 13, pp. 5-16.
- PIAGET, J. (1959), "Apprentissage et Connaissance", in P. Greco et J. Piaget, *Apprentissage et Connaissance, Etudes d'Epistémologie Génétique*, 7, Paris PUF.
- PIAGET, J. (1974), *La Prise de Conscience*, Paris : PUF.
- PLATON, (1987), *Lettres*. (trad Luc Brisson), Paris : Garnier Flammarion.

- POLANYI, M. (1958), *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- PRAHALAD, C.K. and BETTIS, R.A. (1986), "The dominant logic: a new linkage between diversity and performance", *Strategic Management Journal*, 7, 6, pp. 485-502.
- PRAHALAD, C.K. and HAMEL, G. (1990), "The core competence of the corporation", *Harvard Business Review*, 68, 3, pp. 79-91.
- PRITCHETT, P. (1985), *After the merger: Managing the shockwaves*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
- PROBST, G. and BUCHEL, B. (1997), *Organizational Learning. The competitive advantage of the future*. Prentice Hall.
- QUINE W.V. (1960), *Word and Object*. Cambridge, Mass: MIT Press,.
- QUINLAN, P. (1991), *Connectionism and Psychology*. Chicago: University of Chicago Press.
- QUINN, J.B. (1980), *Strategies for change: Local Incrementalism*. Irwin.
- RAMANANTSOA, B. et REITTER, R. (1985), *Pouvoir et Politique*, McGraw-Hill.
- RAMANANTSOA, B. et MOINGEON, B. (1995), " L'apprentissage organisationnel : éléments pour une discussion", in Argyris, C. *Savoir pour agir – Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Paris : InterEditions.
- RAMANANTSOA, B. et MOINGEON, B. (1995), "Comment rendre l'entreprise apprenante ?" *L'Expansion Management Review*, septembre, 78, pp. 96-103.
- RAMANANTSOA, B. (1997), "Stratégie", in Simon, Y. et Joffre, P. (Eds) *Encyclopédie de Gestion*, Paris : Economica.
- REBER, A.S. (1967), "Implicit learning of artificial grammars", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, Vol 6, pp. 317-327.
- REBER, A.S. and S. LEWIS (1977), "Toward a theory of implicit learning: The analysis of the form and structure of a body of tacit knowledge", *Cognition*, 5, pp. 333-361.
- REED, R., and DEFILIPPI, R.J. (1990), "Causal ambiguity, Barriers to imitation and sustainable competitive advantage", *Academy of Management Review*, 1, pp. 88-102.
- REMENYI, D., WILLIAMS, A., Money, A. and SWARTZ, E. (1998), *Doing Research in Business and Management : an introduction to process and method*. Sage Publications.
- REYNAUD, J.D. (1993), *Les règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale*, 2^{ème} Ed, Paris : Armand Colin.
- ROSENBERG, N. (1982), *Inside the Black Box : Technology and economics*. Cambridge University Press.
- RUMELHART, D.E. (1992), "Towards a microstructural account of human reasoning", in Davis (Ed) *Connectionism: Theory and Practice*, pp. 69-83. New York: Oxford University Press.
- RUMELT, R. (1974), *Strategy, structure and economic performance*. Harvard University Press.
- RYLE, G. (1949), *The concept of Mind*". Chicago: University of Chicago press.
- SALTER, S and WEINHOLD, W.A (1979), *Diversification through acquisition: Stratégies for creating economic value*. Free Press.

- SANDELANDS, L.E. and STABLEIN, R.E. (1987), "The concept of organizational mind", *Research in the Sociology of Organizations*, vol 5, pp. 135-161.
- SCHEIN, E.H. (1971), *Coercive Persuasion*. New York : W.H. Norton.
- SCHEIN, E.H. (1993), "On dialogue, culture and organizational learning", *Organizational Dynamics*, Vol 22, Fall, pp. 40-51.
- SHELTON, L.M. (1988), "Strategic business fits and corporate acquisition: Empirical evidence", *Strategic Management Journal*, 9, pp.279-287.
- SCHNEIDER, S. and R. ANGELMAR (1993), "Cognition in organizational analysis: who's minding the store?", *Organization Studies*, 14, 3, pp. 347-74.
- SCHOEMAKER, P.J.H. (1992), "How to link strategic vision to core capabilities ", *Sloan Management Review*,., Fall, pp. 67-81.
- SCHÖN, D. (1996), "Nouvelle épistémologie de la pratique" in Barbier, M. (Ed) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF.
- SCHWEIGER, D. and WALSH, J. (1990), "Mergers and acquisitions: an interdisciplinary view, In Rowland, K.M. and Ferris, G.R. (Eds), *Research in Personnel and Human Resource Management*, pp. 41-107, Greenwich, CT: JAI Press.
- SCHWEIGER D., RIDELEY, J.R, and MARINI, D.M. (1992), "Creating one from two : The merger between Harris Semiconductor and General Electric Solid State", in S.E Jackson Associates (Eds), *Diversity in the Workplace*, chapter 8, pp. 167-196.
- SCHWEIGER, D.M., CZISZA, E.N., and NAPIER, N.K (1994), "A strategic approach to implementing Mergers and Acquisitions", in Von Krogh, G., Sinatra, A., and Singh, H., (Eds), *The Management of Corporate Acquisitions: An International Perspective*. The Macmillan Press, pp. 23-49
- SCHWENK, C. (1988), "The cognitive perspective on strategic decision making", *Journal of Management Studies*, 25,1, pp. 41-55.
- SCRIBNER, S. (1986), "Thinking in action : Some characteristics of practical thought", in Stenberg.R and Wagner, R.K. (Eds), *Practical Intelligence: Nature and origins of competence in every day world*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 13-30.
- SEARLE, J. (1979), *Expression and meaning*. England: Cambridge University Press.
- SENGE, P. (1990), *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday Currency.
- SETH. A. (1990), "Value creation in Acquisitions: A re-examination of performance issues", *Strategic Management Journal*. Vol 11, pp. 99-115.
- SHIFFRIN, R.M. and DUMAIS, S.T. (1981), "The development of automatism", in Anderson, J.R.(Ed), *Cognitive Skills and their acquisition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 111-140.
- SHRIVASTAVA, P. (1983), "A typology of organizational learning systems", *Journal of Management Studies*, 20, pp. 1-28.
- SHRIVASTAVA, P. (1986), "Post-merger integration", *Journal of Business Strategy*, 7,1, pp. 65-76.
- SIEHL, C, LEDFORD, G., SILVERMAN, R. and FAY, P. "Preventing culture clashes from botching a merger", *Acquisitions Monthly*, March- April, pp. 51-57.

- SILVERMAN, D., (1994), *Interpreting qualitative data: Methods for analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage Publications.
- SIMON, H.A. (1983), *Administration et processus de décision*. Paris, Economica.
- SIMON, H.A. (1991), "Bounded rationality and organizational learning", *Organization Science*, 2, 1, pp. 125-34.
- SIMONIN, B.L and HELLELOID, D. (1993), "Do organizations learn ? An empirical test of organizational learning in international strategic alliances" in *Best Proceedings of the Academy of Management*, Atlanta.
- SIMS, H.P. and GIOIA, D.A. (1986), *The Thinking Organization*, San Francisco: Jossey Bass.
- SINGH, H. and Montgomery, C. (1987), "Corporate acquisition strategies and economic performances", *Strategic Management Journal*, vol. 8, pp. 377-386.
- SITKIN, S.M. (1995), "Learning through failure: the strategy of small losses", in *Research in Organizational Behavior*, Vol 14, JAI Press, Inc.
- SKINNER, F.B. (1953), *Science and Human Behavior*. New York, Macmillan.
- SPENDER, J.C. (1993), "Competitive advantage from tacit knowledge: unpacking the concept and its strategic implications", *Best Proceedings of the Academy of Management Meetings*, Atlanta.
- SPENDER, J.C. (1995), "Organizations are activity systems, not merely systems of thought", in Shrivastava, P. and Stubbart, C. *Advances in Strategic Management*, Vol 12, Part B, pp. 153-174. JAI Pres Inc.
- SPENDER, J.C. (1998), "The dynamics of individual and organizational knowledge", in Eden, C and Spender, J.C, (Eds) *Managerial and Organizational Cognition*, Sage Publication
- STARBUCK, W.H. (1983), "Organizations as action generators", *American Sociological Review*, 48, pp. 91-102.
- STARBUCK, W.H. and MILLIKEN, F. (1988), "Executives perceptual filters: what they notice and how they make sense" in D. Hambrick (Ed), *The Executive Effect: concepts and methods for Studying top managers* pp. 35-65, Greenwich, CT: JAI Press.
- STATA, R. (1989), "Organizational learning : the key to management innovation", *Sloan Management Review*, 30, pp. 63-74.
- STEYAERT, C. and R. BOUWEN (1994), "*Groups methods of organizational analysis in Organizational Research*", in Cassel, C. and Symon, G. (Eds), *Qualitative Methods in Organizational Research*, Sage Publications.
- STINCHCOMBE, A.L (1965), "Social structure and organizations", in J.G March (Ed), *Handbook of Organizations*, pp. 153-193, Chicago: Rand and McNelly.
- STRAUSS, A. (1978), *Negotiations*. San Francisco: Josey Bass.
- STRAUSS, A. and CORBIN, J. (1990), *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA : Sage.
- TARONDEAU, J.C. (1998), *Le management des savoirs*. Paris : PUF, Collection Que Sais Je ?.
- TARONDEAU, J.C. (1999), "Le management des savoirs et le renouveau de la pensée stratégique", *Humanisme et Entreprise*, numéro 236, pp. 97-115.
- TARONDEAU, J.C. et WRIGHT, R.W. (1995), "La transversalité dans les organisations ou le contrôle par les processus", *Revue Française de Gestion*, juin-juillet-août, pp. 112-121.

- TARONDEAU, J.C., JOLIBERT, A. et CHOFFRAY, J.M. (1994), "Le management à l'aube du XXI^e siècle", *Revue Française de Gestion*, septembre-octobre, pp.9-21.
- TAYLOR, S.J. and BOGDAN, R. (1984), *Introduction to Qualitative Research Methods : The Search for Meaning*. New York: Wiley.
- TEECE, D., RUMELT, R., DOSI, G. and S. WINTER (1994), "Understanding corporate coherence". Theory and evidence", *Journal of Economic Behavior and Organization*, 23, pp. 1-30.
- THOMAS, A.B., and AL-MASKATI, H. (1997), "Contextual influences on thinking in organizations: Tutor versus learner orientations to organizational learning", *Journal of Management Studies*, 34.
- TUSHMAN, M.L. and ROMANELLI, E. (1985), "Organizational evolution: A metamorphosis model of convergence and reorientation", in Cummings, L.L. and Staw, B.M. (Eds), *Research in Organizational Behavior*, 7, JAI Press, Greenwich, CT, pp. 171-222.
- TYWONIAK, S.A.(1998), Le modèle des ressources et des compétences : un nouveau paradigme pour le management stratégique ? in Laroche, H. et Nioche, J.P (Eds), *Repenser la stratégie, Fondements et perspectives*. Paris : Vuibert.
- UTTERBACK, J.M. and ABERNATHY, W.J. (1975), "A dynamic Model of Product and Process Innovation", *Omega*, Vol 3, 6, pp. 639-656.
- VALERIAN, F. (1992), "Les fusions... et après ?", *Annales des Mines*, 26, pp 72 – 75.
- VAN MAANEN, J (1975), "Breaking in: Socialization to work", in Dubin, R (Ed) *Handbook of work, organization and society*, pp. 67-120), Chicago: Rand Mc Rally.
- VAN MAANEN, J. and SCHEIN, E.H. (1979), "Toward a theory of organizational socialization". In B.M Staw and L.L Cummings (Eds), *Research in organizational behavior*, vol.1, pp. 209-264, Greenwich, CT : JAI Press.
- VENTRISS, C. and J.LUKE (1988) , "Organizational learning and public policy : towards a substantive perspective", *American Review of Public Administration*, Vol 18, 4, pp..
- VERGNAUD, G. (1996), "Au fond de l'action, la conceptualisation" in BARBIER, J-M, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Coll Pédagogie d'aujourd'hui, PUF.
- VERY, P. (1989), "Stratégie de diversification. Etude de l'impact des facteurs de cohérence sur la réussite de la diversification dans 7 grandes entreprises industrielles françaises". Thèse de Doctorat, IAE, Aix en Provence.
- VICARI, S. (1994), "Acquisitions as experimentation", In Von Krogh, G., Sinatra, A. and Singh, H. (Eds), *The Management of Corporate Acquisitions: An International Perspective*. The Macmillan Press Ltd, pp. 337-358.
- VILLINGER, R. (1996), "Post-acquisition managerial learning in Central East Europe", *Organization Studies*, 17, 2, pp. 181-206.
- VIRANY, B., TUSHMAN, M.L. et E. ROMANELLI (1992), "Executive succession and organization outcomes in turbulent environments: an organizational learning approach", *Organization Science*, 3, pp. 72-91.
- VON HIPPEL, E. (1988), *The sources of innovation*. Oxford University Press.
- VON KROGH, G. (1994), Implementing Strategy in a newly acquired firm, in Von Krogh, G., Sinatra, A., and Singh, H. (Eds), *The Management of Corporate Acquisitions : International Perspectives*. The Macmillan Press, pp. 307-336.

- VYGOSTSKY, L.S. (1985), *Pensée et Langage*. Editions Sociales, (1ère édition, 1934)
- WACHEUX, F. (1993), *Processus organisationnels et jeux d'acteurs à l'œuvre dans les alliances entre firmes*. Thèse Université Paris IX, Dauphine.
- WACHEUX, F. (1996), *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Economica.
- WADDINGTON, D. (1994), Participant Observation in Cassel. C. and Symon, G. (Eds), *Organizational Research*, Sage Publications.
- WALSH, J.P and UNGSON, G.R. (1991), "Organizational memory", *Academy of management Review*, 161, pp. 57-91
- WATSON, J.B. (1914), *Behavior, An Introduction to Comparative Psychology*. New York: Holt.
- WEICK, K.E. (1979), *The Social Psychology of Organizing*. 2d ed, Reading, MA: Addison-Wesley.
- WEICK, K.E. (1990), "Cartographic myths in organizations", in Huff, A.S. *Mapping Strategic Thought*, Chichester: Wiley.
- WEICK, K.E. (1991), "The nontraditional quality of organizational learning", *Organization Science*, 2, 1, pp. 116-24.
- WEICK, K.E. (1993), "Conceptual options in the study of Organizational Learning" in Crossan, M. et alii (Eds), *Learning in Organizations Workshop*, Western Business School, pp 25-40..
- WEICK, K.E. (1995), *Sensemaking in Organizations*. Sage Publications.
- WEICK, K.E., and BROWNING, L.D. (1986), "Argument and narration in organizational communication", *Journal of Management*, 12, pp. 243-259.
- WEICK, K.E and ROBERTS, K.H. (1993), "Collective Mind in Organizations: heedful interrelating on flight decks", *Administrative Science Quarterly*, Vol 38, pp. 357-381.
- WERNERFELT, B. (1984), "A resource based view of the firm", *Strategic Management Journal*, 5, pp. 171-80.
- WESTNEY, D.E (1988), "Domestic and foreign learning curves in managing international cooperative strategies". In Contractor, F. and Lorange, P. (Eds), *Cooperative Strategies in International Business*, Toronto: Lexington Books.
- WHYTE, W.F., GREENWOOD, D.J and LAZES, P. (1991), "Participatory Action Research: Through Practice to Science in Social Research", in *Participatory Action Research*, Newbury Park: Sage.
- WIESERMA, M.F and BANTEL K.A. (1992), " Top management team demography and corporate strategic change", *Academy of Management Journal*, 35, pp. 91-121.
- WILKINS, A. (1984), "The cration of company cultures : The rôle of stories and human ressources systems", *Human Ressource Management*, 23, pp. 41 – 60.
- WINTER, S.G. (1987), "Knowledge and competence as strategic assets" in D.J. Teece (Ed), *The Competitive Challenge*, pp. 159-84, Cambridge, Mass: Ballinger.
- WINTER, S.G. (1994), "Organizing for continuous improvement: evolutionary theory meets the quality revolution" in Baum and Singh, J. (Eds), *Evolutionary dynamics of Organizations* Oxford University Press.
- WITTGENSTEIN, L. (1976), *De la certitude*. (trad J.Fauve), Paris : Gallimard
- WOLCOTT, H.F. (1994), *Transforming qualitative data*. Newbury Park, CA: Sage.

- WOOD, R and BANDURA, A, (1989), "Social cognitive theory of organizational management", *Academy of Management Review*, 14, 3.
- YELLE, L.E. (1979), "The learning curve: historical review and comprehensive survey", *Decision Science*, 10, pp. 302-28.
- YIN, R.K. (1989, 1994), *Case Study Research, Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- ZOLLO, M. (1996), "An evolutionary model of post-acquisition integration and performance". *Academy of Management Best Paper Proceedings*.

TABLE DES MATIERES DETAILLEE

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	<i>p.19</i>
------------------------------	-------------

CHAPITRE I REVUE DE LITTERATURE

A) L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL	<i>p.31</i>
---	-------------

Introduction	<i>p.31</i>
---------------------	-------------

Une notion dépendante d'autres champs théoriques
 Une notion difficile à circonscrire au sein même des études organisationnelles
 Une notion difficile à appréhender empiriquement

I) Définitions et configurations de l'apprentissage organisationnel	<i>p.35</i>
--	-------------

1) Quelques définitions de l'apprentissage organisationnel	<i>p.36</i>
--	-------------

2) Les configurations d'apprentissage	<i>p.38</i>
---------------------------------------	-------------

3) L'organisation et son environnement : l'apprentissage comme adaptation	<i>p.38</i>
---	-------------

3.1) Quelle adaptation ?

4) L'apprentissage comme travail de l'organisation sur elle-même	<i>p.44</i>
--	-------------

- 4.1) Le déclencheur d'apprentissage
- 4.2) L'expérience comme déclencheur d'apprentissage
- 4.3) L'excès de ressources
- 4.4) L'erreur ou le décalage entre attentes et résultats comme déclencheur d'apprentissage
- 4.5) Mauvaise performance ou perception partagée de la mauvaise performance ?

5) Apprentissage et performance	<i>p.52</i>
---------------------------------	-------------

II) L'approche behavioriste et l'approche cognitiviste de l'apprentissage organisationnel	<i>p.55</i>
--	-------------

1) L'approche behavioriste de l'apprentissage organisationnel	<i>p.56</i>
---	-------------

- 1.1) Apprentissage, routines et changement organisationnel
- 1.2) Mise en perspective

2) L'approche cognitiviste de l'apprentissage organisationnel	<i>p.59</i>
---	-------------

2.1) Approche cognitive et changement dans les processus d'apprentissage organisationnel	<i>p.61</i>
--	-------------

2.2) Les niveaux d'apprentissage	<i>p.62</i>
----------------------------------	-------------

- 2.2.1) *L'apprentissage à simple boucle*
- 2.2.2) *L'apprentissage à double boucle*
- 2.2.3) *Le désapprentissage*
- 2.2.4) *Apprentissage et nature du changement organisationnel*
- 2.2.5) *Apprentissage à simple et à double boucles : une distinction pertinente ?*
- 2.2.6) *Un troisième d'apprentissage : le deuterio learning*

Conclusion

III) Le sujet d'apprentissage	p.72
1) Apprentissage individuel, apprentissage collectif et apprentissage organisationnel	p.73
1.1) L'individu apprenant dans l'organisation	
1.1.1) <i>Diversité des individus et richesses des apprentissages</i>	
2) L'organisationnel de l'apprentissage	p.78
2.1) La dimension sociale et collective de l'apprentissage	
2.2) Apprentissage organisationnel et connexionisme	
2.3) La mémoire organisationnelle	
2.3.1) <i>Mémoire organisationnelle, apprentissage et désapprentissage</i>	
3) Un autre sujet d'apprentissage : la population d'entreprises	p.86
IV) Les contenus d'apprentissage et les processus correspondants	p.87
1) L'organisationnel de l'apprentissage et les objets d'apprentissage	p.88
1.1) Connaissances explicites et connaissances tacites	p.90
1.2) Connaissance tacite individuelle et connaissance tacite collective	p.91
1.3) Tacite de la connaissance et articulation	p.92
1.3.1) <i>Le tacite comme de l'explicite à venir</i>	
1.3.2) <i>Le tacite comme ce qui résiste à l'explicitation</i>	
1.4) Type de connaissance et conversion de connaissance	p.98
1.4.1) <i>La combinaison</i>	
1.4.2) <i>L'extériorisation</i>	
1.4.3) <i>La socialisation</i>	
1.4.4) <i>L'intériorisation</i>	
2) L'apprentissage à dominante cognitive et l'apprentissage à dominante comportementale	p.102
2.1) L'apprentissage à dominante cognitive	p.102
2.2) L'apprentissage à dominante comportementale	p.103
3) Les barrières à l'apprentissage organisationnel	p.106
3.1) Une classification des obstacles à l'apprentissage organisationnel	p.109
Conclusion	p.113
V) Configuration inter-organisationnelle et apprentissage	p.116
1) Les alliances	p.116
2) Les fusions-acquisitions	p.117
Conclusion	
B) LES FUSIONS-ACQUISITIONS	p.118
D) Les différents types de fusions-acquisitions	p.118
1) Fusions-acquisitions de diversification liée et synergies	p.119
2) Type de fusions-acquisitions et performance	p.121
II) La mise en œuvre des fusions-acquisitions	p.122
1) La classification de Napier	p.122
2) La classification de Haspeslagh et Jemison	p.124

III) L'intégration organisationnelle dans les fusions-acquisitions	<i>p.127</i>
1) Fusions-acquisitions et changement organisationnel	<i>p.128</i>
2) Quelques variables à prendre en compte dans l'intégration	<i>p.131</i>
3) La notion de compatibilité organisationnelle et culturelle	<i>p.132</i>
4) La rencontre des cultures dans les fusions-acquisitions	<i>p.134</i>
4.1) Fusion amicale ou acquisition hostile ?	
5) L'intégration culturelle	<i>p.135</i>
6) Les typologies d'intégration	<i>p.141</i>
6.1) La classification de Marks et Mirvis	
6.2) La classification de Cartwright et Cooper	
6.3) La classification de Bastien et Van de Ven	
6.4) Le diagramme de Buono et Bowditch	
IV) Le processus d'intégration	<i>p.148</i>
1) Les étapes du processus	<i>p.149</i>
V) Fusions-acquisitions et apprentissage	<i>p.153</i>
1) L'apprentissage stratégique	<i>p.155</i>
2) L'apprentissage organisationnel	<i>p.156</i>
2.1) Les obstacles à l'apprentissage	
3) L'apprentissage culturel dans les fusions-acquisitions	<i>p.160</i>
4) Les différences organisationnelles et culturelles : obstacles ou déclencheur d'apprentissage ?	<i>p.161</i>
5) L'apprentissage du management des fusions-acquisitions	<i>p.163</i>
Conclusion	<i>p.164</i>
C) ORIENTATIONS DE RECHERCHE	<i>p.165</i>

CHAPITRE II ETUDES DE CAS PILOTES

Introduction	<i>p.170</i>
I) Les thèmes abordés lors des entretiens	<i>p.171</i>
II) Les cas étudiés	<i>p.174</i>
1) Cas Steelcase-Strafor-Facom	<i>p.174</i>
1.1) Steelcase-Strafor	
2.1) Deux acquisitions de Facom : Britool et Usag	
2.1.1) <i>Britool</i>	
2.1.2) <i>USAG</i>	
2) Cas Matra Marconi Space	<i>p.180</i>
3) Cas Saint-Gobain -Norton	<i>p.184</i>
4) Cas Accor	<i>p.188</i>
4.1) Partage et diffusion de compétences	
5) Lafarge-Coppée	<i>p.192</i>
6) Cas Bull	<i>p.193</i>
7) Cas Schlumberger	<i>p.194</i>
7.1) La formalisation des connaissances	
8) Cas Péchiney	<i>p.195</i>
8.1) Politique de management des acquisitions	
8.2) L'acquisition d'American National Can	
8.3) La formalisation des savoir-faire	
9) Cas Shell Chimie	<i>p.197</i>
10) Cas Alsacienne-Belin	<i>p.199</i>
III) Leçons des entretiens pilotes	<i>p.200</i>

CHAPITRE III PROBLEMATIQUE ET PROGRAMME DE RECHERCHE

I) L'apprentissage dans les fusions-acquisitions	<i>p.204</i>
1) L'apprentissage des les fusions-acquisitions horizontales	<i>p.205</i>
2) L'apprentissage comme traitement des différences	<i>p.206</i>
3) Les différences stratégiques, organisationnelles et culturelles comme sources d'apprentissage	<i>p.207</i>
4) Fusions-acquisitions et éventails de compétences transférées ou partagées	<i>p.208</i>
5) Apprentissage, intentionalité et fusions-acquisitions	<i>p.208</i>
II) Processus d'intégration et types d'apprentissage dans la fusion entre Belin et L'Alsacienne	<i>p.210</i>
1) Processus d'apprentissages cognitifs et comportementaux	<i>p.211</i>
2) Nature des compétences et processus d'apprentissages	<i>p.211</i>
3) Processus, objets et agents d'apprentissage	<i>p.214</i>
III) Rapprochement organisationnel et mode de combinaison des compétences	<i>p.216</i>
1) Sélection et exclusion	<i>p.216</i>
2) Addition, transformation, effacement et création de compétences nouvelles	<i>p.216</i>
IV) Processus d'apprentissage et valeur stratégique de l'apprentissage	<i>p.218</i>

CHAPITRE IV LA FUSION ENTRE BELIN ET L'ALSACIENNE

I) Le marché et les concurrents	<i>p.221</i>
1) Présentation du marché	<i>p.221</i>
2) Le fort développement des Marques de Distributeurs et des Premiers Prix	<i>p.223</i>
II) Présentation de Belin et de L'Alsacienne	<i>p.224</i>
1) Belin	<i>p.225</i>
1.1) Les forces de Belin	
1.2) Les faiblesses de Belin	
1.3) La fusion comme déclencheur d'apprentissage	
2) L'Alsacienne	<i>p.231</i>
2.1) Les faiblesses de L'Alsacienne	
2.2) Les forces de L'Alsacienne	
3) Lu, marque leader de la branche biscuits de BSN	<i>p.235</i>
III) Le rapprochement entre Belin et L'Alsacienne	<i>p.236</i>
1) La décision de la fusion	<i>p.236</i>
2) Complémentarité des deux entreprises	<i>p.237</i>
3) Les attentes respectives	<i>p.238</i>
IV) Les objectifs de la fusion	<i>p.240</i>
1) Le coût de la fusion	<i>p.241</i>
2) La fusion et la grande Distribution	<i>p.242</i>
V) Les principes de la fusion	<i>p.243</i>
Conclusion du chapitre	<i>p.245</i>

CHAPITRE V METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

I) Principes épistémologiques : une perspective constructiviste	<i>p.248</i>
1) "Ontologie" du constructivisme : statut et réalité de la connaissance	<i>p.248</i>
2) Interdépendance de l'objet et du sujet dans le constructivisme	<i>p.249</i>
3) Insuffisance du modèle hypothético-déductif	<i>p.250</i>
4) Insuffisance du modèle inductif	<i>p.251</i>
5) La méthode constructiviste	<i>p.252</i>
6) Quel est l'objet d'une recherche de nature constructiviste ?	<i>p.253</i>
 II) Principes méthodologiques guidant notre étude	 <i>p.255</i>
1) Une recherche de nature exploratoire et une méthode qualitative	<i>p.255</i>
2) Les auteurs de références dans notre approche méthodologique	<i>p.256</i>
2.1) La "théorie fondée" ou "enracinée" selon Glaser et Strauss	<i>p.256</i>
2.2) L'étude de cas selon Yin	<i>p.263</i>
3) Les études pilotes	<i>p.265</i>
 III) Le cas : la fusion entre Belin et L'Alsacienne	 <i>p.265</i>
1) Pourquoi ce cas ?	<i>p.265</i>
2) Un cas, un seul ?	<i>p.267</i>
3) La durée de l'étude et le calendrier	<i>p.268</i>
4) Le statut de la recherche et du chercheur	<i>p.269</i>
5) Le recueil de données	<i>p.272</i>
5.1) Les méthodes de recueil de données	
5.1.1) <i>La documentation</i>	
5.1.2) <i>L'observation directe</i>	
5.1.3) <i>Une observation participante</i>	
5.1.4) <i>La recherche action</i>	
6) Le recueil de données par entretiens	<i>p.277</i>
7) La technique d'entretien	<i>p.279</i>
7.1) Qui interroger ?	<i>p.279</i>
7.2) Combien d'entretiens ?	<i>p.282</i>
7.3) Que demander ?	<i>p.285</i>
7.3.1) <i>Singularité de la notion d'apprentissage organisationnel</i>	
7.3.2) <i>Structure et contenu des entretiens</i>	
7.3.3) <i>Thèmes abordés lors des entretiens</i>	
8) Traitement et analyse de données	<i>p.292</i>
8.1) Véracité des propos et interprétation	<i>p.294</i>
8.2) Interprétation des divergences	<i>p.294</i>
8.3) Validité des interprétations	<i>p.297</i>
8.4) Nature de l'interprétation	<i>p.300</i>
 Conclusion du chapitre	 <i>p.304</i>

CHAPITRE VI

UN APPRENTISSAGE A DOMINANTE COGNITIVE : LES CHANTIERS DE FUSION

Introduction	p.310
I) Présentation d'un outil d'intégration : les chantiers de fusion	p.311
1) Les thèmes des chantiers	p.312
2) Hiérarchisation des chantiers	p.314
3) La composition des chantiers	p.317
3.1) Les responsables de chantiers	
4) La mission des chantiers	p.321
5) Le fonctionnement des chantiers	p.322
5.1) Le travail des chantiers	
5.2) La prise de décision	
5.3) La présentation des recommandations	
II) Analyse des chantiers de fusion	p.326
1) Les chantiers de la fonction commerciale	p.327
1.1) Etats des différences	
1.1.1) <i>des produits différents, des attitudes commerciales différentes</i>	
1.1.2) <i>des différences dans l'organisation</i>	
1.1.3) <i>des différences dans la fixation des objectifs</i>	
1.1.4) <i>des différences dans les relations entre le Siège et les vendeurs</i>	
1.1.5) <i>des différences dans les profils des forces de vente</i>	
1.1.6) <i>des différences dans les relations entre le service commercial et le marketing</i>	
1.2) Le chantier de la fonction administrative et commerciale	p.332
1.2.1) <i>le travail du chantier</i>	
1.2.2) <i>les différences</i>	
1.2.3) <i>les recommandations</i>	
1.3) Le chantier Marque de Distributeurs et Premiers Prix	p.338
1.3.1) <i>le travail du chantier</i>	
1.3.2) <i>les différences</i>	
1.3.3) <i>les recommandations</i>	
1.4) Le chantier Merchandising	p.345
1.4.1) <i>le travail du chantier et les différences</i>	
1.4.2) <i>les recommandations</i>	
1.5) Le chantier Formation de la Force de vente	p.348
1.5.1) <i>le travail du chantier et les différences</i>	
1.5.2) <i>les recommandations</i>	
1.6) Le chantier Trade Marketing	p.353
1.6.1) <i>le travail du chantier</i>	
1.6.2) <i>les différences</i>	
1.6.3) <i>les recommandations</i>	
1.7) Le chantier Motivation de la force de vente	p.358
1.7.1) <i>le travail du chantier et les différences</i>	
1.7.2) <i>les recommandations</i>	
1.8) Le chantier Outils de la force de vente	p.361
1.8.1) <i>le travail du chantier et les différences</i>	
1.8.2) <i>les recommandations</i>	
1.9) Le chantier Découpage	p.365

2) Les chantiers de la fonction Marketing	p.366
2.1) Le chantier Portefeuille de produits	p.366
2.1.1) le travail du chantier	
2.1.2) les différences	
2.2) Le chantiers Prévision des Ventes	p.371
2.2.1) le travail du chantier et les différences	
2.2.2) les recommandations	
2.3) Le chantier Logo Packaging	p.374
2.3.1) le travail du chantier et les recommandations	
2.4) Le chantier Plan Promotionnel	p.376
2.4.1) le travail du chantier	
2.4.2) les différences	
2.4.3) les recommandations	
2.5) Le chantier Gestion du Budget	p.380
2.5.1) le travail du chantier et les recommandations	
3) Les chantiers de la fonction administrative et financière	p.380
3.1) Le contrôle de gestion	p.381
3.2) La comptabilité	p.381
4) Les chantiers de la fonction Recherche et Développement	p.382
4.1) L'organisation de la R&D	p.382
4.2) L'impact de la fusion sur la R&D	p.383
4.3) Les différences	p.385
4.4) L'organisation et le fonctionnement des services R&D	p.390
4.5) Les chantiers dans la R&D	p.391
4.6) Le chantier Productivité	p.391
4.6.1) le travail du chantier et les différences	
4.7) Le chantier Qualité	p.393
4.7.1) le travail du chantier et les différences	
5) Les chantiers de la fonction industrielle et logistique	p.395
5.1) Le chantier gestion de la production	p.396
5.1.1) le travail du chantier	
5.1.2) les différences	
5.1.3) les obstacles rencontrés	
- le choix impossible	
- le travail recommencé	
- les critères de choix	
- une aide à la décision : les consultants	
- la visite des sites industriels	
- l'expérimentation	
5.1.4) Les recommandations	
5.2) Le chantier Planification des usines	p.405
5.2.1) Le travail du chantier	
- une focalisation sur les outils ?	
- une perspective plus large	
- construction d'une organisation cible	
5.2.2) Les recommandations	
5.3) Le chantier Logistique	p.411
5.3.1) Le travail du chantier et les recommandations	
5.4) Le chantier Achats	p.412
6) Organisations qualifiantes et fusion	p.413
6.1) Un projet parallèle : les organisations qualifiantes dans les usines	p.413
6.2) Les organisations qualifiantes chez Belin et chez L'Alsacienne	p.413
6.3) Un apprentissage individuel et collectif	p.415
6.4) Organisations qualifiantes et chantiers de fusion	p.416

7) Les chantiers de la fonction Ressources humaines	p.417
7.1) Le projet Tremplin	p.418
7.2) Des approches différentes du management	p.420
7.2.1) <i>le management de Belin</i>	
7.2.2) <i>le management de L'Alsacienne</i>	
7.3) La fusion et le changement des règles managériales	p.422
7.4) La communication du processus de changement	p.423
7.5) Le chantier Communication	p.424
7.5.1) <i>le travail du chantier</i>	
8) La fonction Informatique	p.427
8.1) Le chantier Systèmes d'information	p.427
8.1.1) <i>le travail du chantier et les différences</i>	
8.2) Le chantier Interfaces	p.429
III) L'apprentissage dans les chantiers	p.430
1) Le processus d'apprentissage	p.430
1.1) L'apprentissage comme comparaison	p.430
1.2) L'apprentissage comme création de problèmes	p.430
1.3) L'apprentissage comme résolution de problèmes	p.431
1.4) Apprentissage et différences	p.432
2) Le contenu d'apprentissage	p.434
2.1) Un apprentissage informationnel	p.434
2.1.1) <i>les processus de combinaison des connaissances au sein des chantiers de fusion</i>	
2.1.2) <i>l'apprentissage des procédures : un learning how qui ne passe pas encore par la pratique</i>	
2.1.3) <i>quel accès aux pratiques ? Du discours sur les pratiques aux pratiques effectives</i>	
2.1.4) <i>les valeurs et les méthodes de management</i>	
2.2) Le pourquoi des fonctionnements : une approche de second degré permettant une transformation organisationnelle	p.443
2.2.1) <i>le learning why : agent de changement ou frein au changement ?</i>	
3) Deux démarches d'apprentissage : apprendre de soi et du partenaire	p.449
4) De la mise au jour à la mise à jour des pratiques	p.450
5) Les chantiers comme espace de conversation et l'apprentissage dialogique	p.452
5.1) Les chantier de fusion comme espace d'intégration	p.452
5.2) Les chantiers de fusion comme espace de socialisation	p.456
5.3) Les chantiers de fusion comme espace conversationnels	p.458
5.3.1) <i>la communication planifiée</i>	
5.3.2) <i>la communication émergente</i>	
5.3.3) <i>la communication interactive</i>	
6) La communication interactive au sein des chantiers : dialogue ou rapport de force et négociation ?	p.461
6.1) Dialogue, échange et négociation.	p.462
6.2) Le dialogue et le modèle informationnel	p.464
6.3) Impossibilité théorique du dialogue	p.466
6.4) Un dialogue possible ?	p.470
6.4.1) <i>objections concrètes au dialogue dans les chantiers de fusion</i>	
6.4.2) <i>la dynamique des chantiers</i>	
6.5) Les conditions du dialogue	p.475
6.5.1) <i>chantiers de fusion et fonction référentielle</i>	
6.5.2) <i>chantiers de fusion et fonction rétro-référentielle</i>	
6.5.3) <i>chantiers de fusion et fonction co-référentielle</i>	
Conclusion du chapitre	p.478

CHAPITRE VII
UN APPRENTISSAGE A DOMINANTE COMPORTEMENTALE :
LA MISE EN OEUVRE DES RECOMMANDATIONS DES CHANTIERS

I) Des recommandations des chantiers à leur mise en œuvre	<i>p.482</i>
1) Le rapport du cognitif et du comportemental	<i>p.484</i>
II) Un modèle d'analyse des apprentissages	<i>p.488</i>
1) Apprentissage accompli et absence d'apprentissage	<i>p.488</i>
2) L'apprentissage bloqué ou forcé	<i>p.491</i>
3) L'apprentissage expérimental	<i>p.493</i>
III) Retour à la fusion	<i>p.497</i>
1) La présentation des recommandations	<i>p.497</i>
2) Apprentissage et programmes de formation	<i>p.499</i>
2.1) La formation aux produits et aux marchés	<i>p.500</i>
2.2) La formation aux techniques et aux outils	<i>p.501</i>
2.3) La formation aux procédures	<i>p.503</i>
2.4) La formation aux outils d'évaluation des compétences et aux valeurs	<i>p.504</i>
2.5) Formation et socialisation	<i>p.505</i>
2.6) Formation et apprentissage	<i>p.505</i>
IV) L'apprentissage expérimental dans la fusion	<i>p.506</i>
1) Vers un apprentissage achevé : l'apprentissage par confirmation et une application relativement fidèle des recommandations	<i>p.506</i>
1.1) La gestion de la production	<i>p.506</i>
1.1.1) <i>la formation</i>	
1.1.2) <i>la mise en place d'un nouveau système à Evry</i>	
- un apprentissage bi-directionnel	
1.1.3) <i>conflits des apprentissages ?</i>	
Conclusion	
2) Quand la pratique corrige les recommandations : apprentissage expérimental et amélioration incrémentale des recommandations	<i>p.514</i>
2.1) Les petites améliorations	<i>p.515</i>
2.2) La planification des usines : un apprentissage expérimental conduisant à une révision en profondeur des recommandations des chantiers	<i>p.517</i>
2.2.1) <i>un apprentissage par observation</i>	
2.2.2) <i>un apprentissage par expérimentation : le maquettage</i>	
2.2.3) <i>pourquoi cette remise en cause des recommandations du chantier de fusion ?</i>	
2.2.4) <i>d'un changement d'outil à un changement d'état d'esprit</i>	
2.2.5) <i>un nouveau projet : le Juste-à-Temps</i>	
3) Un apprentissage discret et informel : la socialisation	<i>p.528</i>
3.1) La socialisation : une approche théorique	<i>p.529</i>
3.2) Les sources de socialisation	<i>p.530</i>
3.2.1) <i>les documents et les procédures émanant de l'institution</i>	
3.2.2) <i>le supérieur hiérarchique</i>	
3.2.3) <i>les collègues de travail</i>	
3.3) Les objets de socialisation	<i>p.532</i>

3.4) Le processus de socialisation	p.532
3.5) Considérations générales sur les processus de socialisation dans la fusion	p.534
3.5.1) <i>la socialisation dans les chantiers de fusion et la socialisation lors de la fusion des équipes</i>	
3.5.2) <i>le déménagement et l'intégration du personnel de L'Alsacienne</i>	
3.5.3) <i>certain agents facteurs privilégiés de socialisation</i>	
3.6) Socialisation et nature du contenu d'apprentissage	p.538
3.6.1) <i>socialisation et tacite de l'objet d'apprentissage</i>	p.539
3.6.2) <i>socialisation et contenu d'apprentissage dans le service Marketing</i>	p.540
3.6.3) <i>socialisation et contenu d'apprentissage dans le service R&D</i>	p.542
- accès à la connaissance tacite dans la R&D : socialisation et/ou explicitation	
3.6.4) <i>socialisation dans la force de vente</i>	p.548
- un processus de socialisation limité sur le terrain, plus ample au Siège	
- le Congrès de la force de vente	
- l'appréhension du contenu d'apprentissage dans la force de vente : l'apprentissage par la narration	
3.7) Fusion et intégration de nouveaux entrants	p.556
3.7.1) <i>un environnement plus complexe</i>	
3.7.2) <i>digestion ou combinaison ?</i>	
3.7.3) <i>la gestion des différences</i>	
III) L'apprentissage bloqué	p.561
1) L'apprentissage annulé : l'ADMC	p.561
1.1) des problèmes d'ajustements avec les partenaires internes de l'entreprise	p.563
1.2) la remise en cause des recommandations	p.563
1.3) le changement permanent	p.564
1.4) démultiplication des mémoires organisationnelles	p.566
1.5) démultiplication de l'incertitude	p.567
2) Le conflit cognitif : les objectifs de la force de vente	p.568
3) L'apprentissage bloqué : la rigidité des recommandations	p.570
4) L'apprentissage bloqué : la pression de l'environnement	p.571
5) L'accroissement de la complexité et l'apprentissage comme frein à la performance	p.572
6) De la diversité et du conflit des apprentissages à leur consolidation dans l'organisation	p.576
Conclusion du chapitre	p.577

CHAPITRE VIII SYNTHESE ET PERSPECTIVES

Introduction	<i>p.583</i>
I) Apprentissage et contenu d'apprentissage	<i>p.584</i>
1) Reprise du modèle : la transformation des connaissances	<i>p.584</i>
2) Connaissance explicite et connaissance tacite	<i>p.584</i>
3) Type de connaissance et conversion de connaissance	<i>p.585</i>
3.1) La combinaison	
3.2) L'extériorisation	
3.3) La socialisation	
3.4) L'intériorisation	
4) Les difficultés de conversion comme autant d'obstacles à l'apprentissage	<i>p.592</i>
5) Pertinence du modèle ?	<i>p.594</i>
II) Les processus et les objets d'apprentissage	<i>p.597</i>
1) Les processus d'apprentissage	<i>p.597</i>
1.1) L'apprentissage dans les chantiers	
1.2) L'apprentissage lors de la phase de mise en œuvre et du démarrage de la nouvelle entité	
2) Les objets d'apprentissage	<i>p.599</i>
3) Un apprentissage informationnel (" <i>learning that</i> ")	<i>p.600</i>
4) Un apprentissage de nature procédurale (" <i>learning how</i> ")	<i>p.602</i>
5) Un apprentissage des causalités et des raisons (" <i>learning why</i> ")	<i>p.603</i>
6) Tableaux des objets et des processus d'apprentissages	<i>p.605</i>
7) L'importance des outils comme objets d'apprentissage dans le développement du processus d'apprentissage.	<i>p.612</i>
8) Apprentissage de l'objet et construction de l'objet d'apprentissage	<i>p.614</i>
9) Les obstacles à l'apprentissage dans la fusion	<i>p.616</i>
III) Apprentissage organisationnel et stratégie	<i>p.621</i>
1) Un apprentissage véritable ?	<i>p.621</i>
1.1) Une réorientation de la stratégie et de l'organisation de Belin	
1.2) Les résistances comme signes de désapprentissage	
2) Apprentissage organisationnel et apprentissage stratégique	<i>p.626</i>
2.1) De l'individuel ou du collectif à l'organisationnel	<i>p.627</i>
2.2) La dimension organisationnelle de l'apprentissage dans la fusion entre Belin et L'Alsacienne	<i>p.629</i>

3) La dimension stratégique de l'apprentissage organisationnel : des relations entre le stratégique et l'organisationnel	p.630
3.1) De l'organisationnel au stratégique	p.630
3.2) Impact stratégique de l'apprentissage organisationnel dans la fusion	p.631
3.3) Une absence "d'apprentissage à triple boucle"	p.632
3.4) Vers l'organisation apprenante et ses dilemmes	p.634
3.5) Du stratégique à l'organisationnel	p.638
4) Contributions de la théorie de la ressource	p.639
4.1) Apports respectifs de compétences dans la fusion entre Belin et L'Alsacienne	p.642
4.2) Les apports de L'Alsacienne	p.643
4.3) Les apports de Belin	p.643
IV) Une approche évolutionniste des fusions-acquisitions	p.647
A) Reprise théorique	
1) La fusion comme source de variation	p.648
2) Les objets de variation-sélection-rétention	p.652
3) Les routines organisationnelles	p.652
4) Routines, histoire et apprentissage	p.653
5) Routines et fonctionnement organisationnel	p.654
6) Routines et changement	p.654
7) Théorie évolutionniste et théorie de l'écologie des populations organisationnelles	p.656
B) Reprise empirique	
Les processus de variation-sélection-rétention dans la fusion entre Belin et L'Alsacienne	p.657
1) Les objets de variation-sélection-rétention.	p.657
2) La phase de variation	p.657
3) La phase de sélection	p.658
4) Le processus cognitif de sélection	p.659
4.1) les critères de choix des chantiers de fusion	
5) le processus comportemental de sélection	p.663
6) Le processus de rétention	p.665
7) Rétention et désapprentissage	p.666
8) Le processus de variation-sélection-rétention : changements incrémentaux et mutations organisationnelles.	p.667
9) Changement incrémental et nouveauté	p.667
10) Changement brusque et nouveauté	p.669
11) Une nouvelle organisation optimale ?	p.671
Conclusion du chapitre	p.673
CONCLUSION GENERALE	p.676
BIBLIOGRAPHIE	p.691

RESUME

L'apprentissage organisationnel est souvent considéré comme un facteur contribuant à la compétitivité des entreprises : il leur permet de mieux s'adapter à leur environnement et aussi de se transformer et d'améliorer leur fonctionnement interne. L'apprentissage est ainsi compris à la fois comme adaptation et comme processus de détection et de correction d'erreurs.

Dans cette recherche, nous étudions l'apprentissage dans le cadre d'une configuration inter-organisationnelle. Plus précisément, nous l'abordons comme un partage de connaissances et de savoir-faire se produisant à l'occasion d'une fusion. Il s'agit donc de montrer comment une entreprise peut apprendre d'une autre à l'occasion d'un rapprochement organisationnel fort. Dans cette perspective, les entreprises engagées dans la fusion doivent en effet s'adapter l'une à l'autre et le rapprochement est compris comme un moyen de repérer et de corriger certains dysfonctionnements : les connaissances, les représentations, les savoir-faire, les pratiques sont comparés puis améliorés au sein de la nouvelle entité résultant de la fusion. Le processus d'intégration est donc envisagé ici comme une modalité d'apprentissage fondée sur la comparaison, l'interaction et la collaboration.

Dans notre analyse en profondeur d'une fusion, nous avons repéré différents processus d'apprentissage et nous avons été conduits, en nous appuyant à la fois sur la littérature et sur l'étude empirique, à étudier les modifications cognitives et comportementales entraînées par le rapprochement. Parallèlement, nous avons mis en relation processus et objets d'apprentissage, ces derniers étant analysés en fonction de leurs caractéristiques et plus particulièrement de leur degré de "tacite". Cela nous a permis de construire un cadre d'analyse de l'apprentissage combinant changement cognitif et changement comportemental. Nous y avons intégré les objets d'apprentissage et nous avons précisé comment ces objets se transformaient dans le processus d'interaction entre les entreprises. Nous identifions ainsi un apprentissage informationnel, un apprentissage du "pourquoi" et un apprentissage du "comment". Notre étude nous a aussi permis de repérer les agents et les lieux d'apprentissage. Cela nous a conduits à aborder les liens entre apprentissages individuel, collectif et organisationnel et aussi de recenser quelques obstacles aux processus d'apprentissage.

La fusion entre les deux entreprises étudiées nous a enfin permis d'aborder la dimension stratégique de l'apprentissage organisationnel et d'analyser les liens entre le stratégique et l'organisationnel. Le rapprochement a en effet été une source de mutation organisationnelle qui a pris la forme d'une addition, d'une combinaison ou d'une construction de compétences permettant de modifier le profil de l'entité et d'améliorer sa compétitivité.

Mots clés : Apprentissage organisationnel – Apprentissage cognitif – Apprentissage comportemental – Fusion-acquisition – Intégration organisationnelle – Gestion post-fusion – Connaissance organisationnelle – Conversion et création de connaissance – Changement organisationnel – Evolutionnisme – Routine organisationnelle – Compétence – Théorie de la ressource et des compétences de la firme – Constructivisme