

Les démarches prospectives : de l'aide à la décision à la conduite du changement

Jean-Philippe BOOTZ*

Université de Franche-Comté

Régine MONTI

GERPA

Classification JEL : L200, M120 – *Réception* : novembre 2006 ; *Acceptation* : octobre 2007

Correspondance : jpbootz@univ-fcomte.fr

Résumé : Ce travail exploratoire se centre sur l'analyse des dimensions cognitives de la prospective stratégique à travers la construction d'une typologie. Cet exercice de réinterprétation des pratiques de prospective à la lumière des théories de l'apprentissage constitue, d'une part, une grille de lecture permettant aux praticiens de concevoir et de conduire des démarches adaptées aux différents besoins des organisations en prenant en compte leurs dimensions cognitives implicites. Il permet, d'autre part, de considérer qu'au-delà de son rôle traditionnel d'outil d'aide à la décision, la prospective peut être appréhendée comme un outil de management des connaissances et de conduite du changement.

Mots clés : prospective – création de connaissances – apprentissage organisationnel – communauté de pratique – communauté épistémique.

Abstract : This exploratory work focuses on the analysis of the cognitive dimensions of strategic prospecting through the construction of a typology. This reinterpretation of forecasting practices in the light of organizational learning theories constitutes, on the one hand, a conceptual framework enabling managers to conceive and implement processes adapted to various organizations' needs by taking into account their implicit cognitive dimensions. It allows, on the other hand, to stress that beyond its traditional role of assistance in decision making, prospecting may also be regarded as a knowledge management tool and driver of organizational change.

Key words : prospecting – knowledge creation – organizational learning – community of practice – epistemic community.

* Les auteurs sont respectivement, pour Jean-Philippe Bootz, maître de conférences à l'Université de Franche-Comté, rattaché au CEREGO, chercheur associé à l'INSA et au BETA Strasbourg et pour Régine Monti, directrice de mission associée au GERPA et chercheur associée au LIPSOR, CNAM.

Si une certaine forme de consensus semble émerger entre les prospectivistes sur la forte connexité qui lie l'apprentissage organisationnel à leur discipline, à travers notamment la recherche d'intégration entre réflexion (prospective) et action (stratégique), la véritable nature de ce lien demeure floue. En effet, outre la forte hétérogénéité des pratiques considérées, ces différents travaux, issus principalement de praticiens de la prospective, souffrent globalement d'un déficit d'analyse et de compréhension de la notion complexe et ambiguë d'apprentissage organisationnel. Notre travail se centre ainsi sur l'interprétation des pratiques de prospective à la lumière des théories de l'apprentissage. Dans un premier temps, une structuration de la littérature portant sur l'apprentissage organisationnel est proposée afin de construire un cadre théorique cohérent, un modèle interprétatif, à partir duquel les pratiques de prospectives vont pouvoir être évaluées. Cette confrontation s'opère ensuite à travers la réalisation d'une typologie fondée en partie sur une démarche inductive reposant sur la recension des expériences du LIPSOR¹. Il ressort de cette typologie quatre profils de démarches prospectives ayant chacune des potentiels différents sur la dynamique d'apprentissage.

1. L'apprentissage organisationnel : construction d'un cadre théorique cohérent

L'apprentissage organisationnel constitue, aujourd'hui encore, une métaphore ambiguë, complexe et multidisciplinaire, qui ne peut faire l'objet d'une théorie consensuelle (Dogson, 1993). Cette ambiguïté s'exprime à travers l'hétérogénéité des définitions dont elle fait l'objet dans la littérature, reflet d'approches théoriques et de visions de l'entreprise différentes. Afin de construire un cadre théorique cohérent dans lequel les pratiques de prospective vont pouvoir être interprétées nous proposons d'organiser cette hétérogénéité en partant d'une définition large et générale de l'apprentissage organisationnel comme « *processus de création de connaissances, de distribution de celles-ci au sein de l'organisation et de leur inscription dans les pratiques* ».

¹ Laboratoire d'Investigation en Prospective, Stratégie et Organisation du Conservatoire National des Arts et Métiers (Paris).

1.1. La création de connaissance : apprentissage en simple boucle vs. apprentissage en double boucle

La notion de *création de connaissances* fonde la distinction classique et structurante entre l'apprentissage en simple boucle (approche comportementale) et apprentissage en double boucle (approche cognitive) (Argyris et Schön, 1978, 1996). Dans l'apprentissage en simple boucle, le sujet agit pour corriger une erreur, mais sans changer fondamentalement ses représentations, ses « visions du monde ». C'est un apprentissage d'amélioration à l'intérieur de cadres préétablis, ou bien un apprentissage fondé sur la répétition (Fiol et Lyles, 1985) qui procède essentiellement par essais/erreurs et repose sur la notion de routine organisationnelle (Levitt et March, 1988). Fondée sur l'adaptation à un contexte donné, cette forme d'apprentissage se heurte à ses propres limites lorsqu'il doit faire face à des situations nouvelles (Glynn et al., 1994).

L'apprentissage en double boucle implique, quant à lui, une modification des représentations (théories d'action) pour corriger les erreurs détectées. Cette rétroaction jusqu'aux valeurs directrices correspond à une remise en cause plus profonde, qui conduit à une révision des objectifs de base de l'organisation. Ce type d'apprentissage mobilise ainsi face aux dysfonctionnements, non seulement de nouvelles stratégies d'action, mais implique, plus profondément, un changement dans le système de normes, de croyances ou de règles de l'organisation (Ventris et Luke, 1988). C'est un apprentissage intentionnel (Fiol et Lyles, 1985) et non routinier qui cherche à interroger les finalités et les missions de l'entreprise. Il concerne plutôt les hauts niveaux hiérarchiques (Duncan, 1974) et revêt une dimension stratégique (Dogson, 1993). L'apprentissage en double boucle repose, ainsi, sur un processus de création de connaissances qui se traduit par un enrichissement ou une modification des représentations du monde, potentiellement source d'innovation et de créativité. En accord avec les travaux de Leroy et Ramanantsoa (1996) et de Charreire (2003), nous considérons que ces deux formes d'apprentissage ne doivent pas être appréhendées de manière dichotomique² mais comme deux forces complémentaires qui ali-

² C'est notamment le cas de certains cognitivistes qui considèrent l'apprentissage en simple boucle comme un apprentissage mineur, une simple adaptation, alors que l'apprentissage véritable suppose des changements cognitifs, une création de connaissances.

mentent symbiotiquement le processus d'apprentissage organisationnel dans la mesure où « *un changement seulement cognitif menace l'apprentissage d'inaccomplissement, d'ineffectivité. (...) À l'opposé, s'il est seulement comportemental, le changement risque de devenir un automatisme non compris* » (ibid., p. 93). Comme le constatent Easterby-Smith et al. (2006), cette posture fait l'objet d'un consensus croissant.

1.2. L'organisation en tant que « communautés de communautés hétérogènes »

Le second terme de la définition, à savoir « *la distribution des connaissances au sein de l'organisation et leur inscription dans les pratiques* », nous invite à visiter les perspectives situationnistes de l'apprentissage (Lave, 1988 ; Brown et Duguid, 1991 ; Wenger, 1998) qui postulent, notamment, que la dynamique d'apprentissage se joue à travers l'interaction entre les individus et leurs environnements physiques et sociaux (Orlikowski, 2002). Ces travaux identifient, au sein des organisations, des communautés d'apprentissage hétérogènes (Cohendet et al., 2001 ; Cohendet et Diani, 2003 ; Bogenrieder et Noteboom, 2004), c'est-à-dire, des lieux privilégiés de création et de diffusion de connaissances. Une distinction structurante est opérée entre les communautés définies et contrôlées par des mécanismes hiérarchiques « classiques » (groupes fonctionnels et équipes pluridisciplinaires) et les communautés davantage autonomes quant à leur mode de composition et leur objectif (communautés de pratique et communautés épistémiques). Les communautés autonomes sont considérées comme centrales en matière d'apprentissage organisationnel dans la mesure où elle constituent « *the place where the most dramatic knowledge creation is likely to occur* » (Cohendet et al., 2001, p. 307). La communauté de pratique (CP) se compose de membres homogènes partageant la même pratique et qui poursuivent un objectif commun d'amélioration continue grâce à une réflexion sur la pratique. Cette réflexion collective s'appuie essentiellement sur un processus de négociation de sens³ (Wenger, 1998), sur la production d'un répertoire partagé de ressources (routines, sensibilités, artefacts, vocabulaires, styles...) et sur

³ Wenger définit la négociation de sens comme l'attribution de significations à nos expériences ou à nos actions.

l'échange « d'histoires de guerre » (Orr, 1990). Ces communautés sont auto-organisées étant donné que leurs membres y adhèrent volontairement, en dehors de toute contrainte hiérarchique, à la fois par passion pour la pratique et pour développer leurs compétences individuelles⁴. Au sein des CPs, la connaissance est essentiellement le savoir-faire tacite socialement localisé (*know how*) (Brown et Duguid, 1991). Les CPs constituent, ainsi, des lieux de socialisation intense qui contribuent activement à la diffusion des connaissances et à leur inscription dans les pratiques. L'apport des CPs, en matière d'apprentissage et de construction de compétences, en fait un objet d'attention croissante de la part des praticiens dont certains en ont même fait le cœur de leur stratégie de management de connaissances comme Skandia (Naphapiet, 2002) ou IBM (Gongla et Rizzuto, 2001). Les CPs constituent également un champ théorique en pleine expansion même si certains interrogent leur pertinence⁵ (Vaast, 2002).

Pour Cowan et al. (2000), les communautés épistémiques (CE) rassemblent des groupes d'agents hétérogènes qui partagent un objectif cognitif commun de création de connaissances⁶ et une structure commune permettant une compréhension partagée de celles-ci (Cohendet et Diani, 2003 ; Cohendet et al., 2001 ; Créplet et al., 2001). L'unité de la communauté est assurée par la création d'un « *codebook* » permettant la synergie des variétés individuelles et l'existence d'une autorité procédurale, c'est-à-dire un ensemble de règles définissant les objectifs de la communauté et les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre et régissant les comportements collectifs au sein de la communauté. L'apprentissage organisationnel, tel que nous l'appréhendons, va ainsi être contingent aux modes d'interaction entre CE orientée vers l'exploration de connaissances (double boucle) et CP centrée sur l'exploitation de connaissances (simple boucle) (Noteboom, 2006). Cohendet et al. (2003) opèrent à ce titre une distinction entre deux modes d'interaction différents. Dans le « mode 1 » les communautés en

⁴ Pour Brown et Duguid (1991), les CPs, en étant centrées sur les pratiques réelles, suscitent l'échange de compétences concrètes et contribuent à ce titre à compenser les défaillances du travail prescrit.

⁵ Vaast (2002) indique, notamment, la difficulté d'opérationnalisation du concept et met en exergue l'ambiguïté théorique dont les travaux fondateurs font l'objet.

⁶ On retrouve au sein de la littérature d'autres termes pour désigner ces structures sociales dédiées à la création de connaissances. Lynn et al. (1997) parlent ainsi de communautés d'innovation, Andriessen et al. (2004) de communautés stratégiques et Sawney et Prandelli (2000), de communautés de création.

charge de créer de nouvelles connaissances (CE) sont déconnectées des activités et des pratiques auxquelles ces connaissances sont destinées. Ce sont ainsi des départements isolés qui produisent et distribuent les connaissances aux départements qui les utilisent pour améliorer leurs activités (CPs, groupes fonctionnels). Ces derniers peuvent, dans le cadre de leurs activités quotidiennes, développer de nouvelles connaissances mais de manière non intentionnelle à travers notamment le « *learning by using* » ou le « *learning by doing* ».

Le « mode 2 » repose essentiellement sur l'interaction entre les deux communautés autonomes. Dans ce cadre, les communautés en charge de créer des connaissances nouvelles (CE) et les communautés qui les utilisent (CP) sont couplées et parviennent, ainsi, à gérer de manière simultanée la production, la circulation des connaissances et à faciliter leur inscription dans les pratiques.

Nous considérons que les objectifs, le mode de fonctionnement et les critères d'appartenance des groupes de travail d'études prospectives s'apparentent aux caractéristiques des CE. Les démarches prospectives collectives mobilisent, en effet, des groupes de travail composés de représentants hétérogènes, généralement des spécialistes des différents domaines de la problématique abordée (économique, technique, environnementale, politique, sociologique, ...). Dans ce cadre les outils utilisés servent surtout à structurer la réflexion collective en favorisant la création d'un langage commun et le processus de création de connaissances⁷. La constitution de ce « *codebook* » facilite ainsi les interactions et les échanges de connaissances entre les divers participants. Le rôle d'autorité procédurale est généralement tenu par le « *méthodologue*⁸ » qui encadre et accompagne la démarche. C'est en effet ce dernier qui, en accord avec les commanditaires de la démarche, définit l'objectif cognitif à atteindre (généralement la construction de scénarios permettant de dessiner des images contrastées du futur) et les moyens pour y parvenir (en proposant les méthodes de structuration de la réflexion). C'est également lui qui, à travers sa fonction d'animation

⁷ Cf. notamment Bootz (2001) qui souligne que les méthodes prospectives, en faisant interagir les connaissances tacites et explicites à travers les quatre modes de conversions de connaissances décrits par Nonaka et Takeuchi (1995) sont sources de création de connaissances. Ces résultats théoriques sont du reste étayés par un exercice d'observation participante (Bootz, 2005).

⁸ On peut l'appeler aussi prospectiviste. S'il s'agit d'un collectif, on parlera d'équipe méthodologique ou de comité technique.

du groupe de travail, gère les comportements collectifs des différents membres et qui mesure la contribution de chacun à l'objectif cognitif, en cherchant notamment à éviter les « effets de *leader* » et la pression vers la « conformité⁹ ». L'impact des démarches prospectives sur l'apprentissage organisationnel nécessite, dès lors, de se pencher sur la manière dont la connaissance créée localement par la CE est valorisée au niveau organisationnel.

2. Les fondements méthodologiques de la typologie

2.1. *Le champ d'application fondant la typologie : la communauté de pratique du LIPSOR*

La construction de notre typologie se fonde sur une démarche empirico-inductive reposant principalement sur les expériences de la communauté de pratique qui s'est développée au sein du LIPSOR¹⁰. Ce dernier constitue une plate-forme importante d'échanges et de réflexions d'acteurs différents autour des pratiques prospectives. Il réunit ainsi son réseau de chercheurs, des cabinets de conseil et d'anciens auditeurs devenus praticiens grâce à la formation en prospective dispensée dans le cadre des enseignements du Conservatoire¹¹. La recension des expériences de cette communauté de pratique est fondée sur les échanges fréquents que nous avons pu entretenir avec les praticiens en tant que membres de celle-ci, sur des cas ayant fait l'objet de publications dans le cadre d'ouvrages ou d'articles et sur nos propres expériences. Le choix de fonder notre analyse sur cette communauté de pratique permet, d'une part, de recenser un large champ d'expériences

⁹ La conformité correspond à un processus qui pousse l'individu à modifier son comportement ou son attitude afin de les mettre mieux en harmonie avec le comportement ou l'attitude du groupe (Moscovici, 1984).

¹⁰ Le LIPSOR revêt en effet les caractéristiques d'une CP dans la mesure où ses membres se rencontrent régulièrement pour chercher à améliorer leur activité à travers une réflexion sur leurs pratiques. Pour cela, ils l'appuient sur un répertoire partagé construit au fil des années, notamment autour des méthodes prospectives, et sur un engagement mutuel. La participation des membres se fait de manière volontaire par chacun afin d'améliorer ses compétences ce qui procure à cette structure sociale un caractère auto-organisé.

¹¹ Les activités de formation et d'enseignement du LIPSOR constituent ainsi un moyen de dynamiser le développement de la communauté de pratique en formant les nouveaux venus à la pratique et en facilitant ainsi leur insertion au sein de la communauté et leur acculturation.

(théoriquement, l'ensemble des expériences des membres de la communauté de pratique), d'autre part, une large base de réflexion sur ces expériences, l'objet de la communauté étant précisément d'améliorer l'activité grâce au partage d'expériences.

Ce choix méthodologique participe d'une volonté de disposer d'une vision large et possédant une certaine représentativité des pratiques de prospective. L'utilisation d'une approche comparative aurait limité le champ de l'étude, notamment en raison des contraintes temporelles liées à ce type de démarche de recherche, à quelques études de cas et n'aurait, à ce titre, pas été suffisamment représentative. Ensuite, construire notre analyse sur la base de la somme des études prospectives ayant fait l'objet d'une publication ne nous semblait pas davantage réalisable dans la mesure où la dimension confidentielle que revêt ce type d'exercice rend difficile d'accéder à suffisamment d'études pour constituer un échantillon représentatif. De plus, les informations disponibles dans ce domaine sont marquées par d'importants biais du fait qu'elles sont généralement utilisées comme un moyen de communication. Ces études présentent, enfin, dans la plupart des cas l'objectif, les résultats obtenus, parfois la méthode, mais ne laissent pas apparaître les dimensions cognitives des processus de décision et d'action qui les composent. Fonder notre typologie sur la communauté de pratique du LIPSOR, nous permet ainsi d'avoir accès à une somme importante d'expériences que la communauté a capitalisées durant plusieurs années et aux dimensions implicites qui accompagnent ces pratiques. Le fait que nous nous appuyions sur cette communauté particulière concentre le champ d'analyse sur la France et sur un type spécifique de pratiques centré essentiellement sur les applications contingentes de la méthode des scénarios. Afin de limiter ce biais, nous nous sommes également basés, de manière complémentaire, sur des expériences dépassant le cadre de notre communauté de pratique pour fonder et illustrer notre typologie (Group Planning de Shell, EDF...).

2.2. Description de la typologie

Notre typologie discrimine les démarches prospectives en fonction de deux dimensions principales : leur impact stratégique¹² et le niveau

¹² La réflexion prospective débouche-t-elle de manière directe ou indirecte sur des actions stratégiques ? Par actions stratégiques, nous entendons des actions difficilement réversibles, qui portent sur le long terme et qui impliquent un changement de cadre or-

de mobilisation¹³ atteint. Ces deux critères déterminés *a priori* à partir du fruit de l'expérience de la communauté renvoient parallèlement aux problématiques principales de l'apprentissage organisationnel tel que nous l'appréhendons à l'issue de la construction de notre cadre théorique, c'est-à-dire qu'ils ont un impact sur la forme plus ou moins accomplie d'apprentissage générée, le « profil » des communautés d'apprentissage mobilisées et la nature de leurs interactions. Cette double discrimination aboutit à l'identification de quatre types de démarches¹⁴ : l'aide à la décision, l'orientation stratégique, la mobilisation et la conduite du changement (figure 1). Ces différentes démarches sont analysées et comparées sur la base des critères d'analyse suivants : l'objectif poursuivi¹⁵, les méthodes employées¹⁶ et les dispositifs mobilisés. Concernant l'impact des démarches en termes d'apprentissage organisationnel, notre attention se porte, dans un premier temps, sur la forme que revêt la communauté épistémique (en termes de composition et de nombre de participants) contingente au dispositif mis en œuvre. Ce dernier demeure-t-il local en ne mobilisant qu'un groupe de travail restreint ? Se traduit-il par un apprentissage en double boucle organisa-

organisationnel. Dans le cadre d'un processus de décision stratégique, la réflexion prospective correspond à une phase exploratoire et les choix stratégiques à une phase normative, à ce titre ils ne peuvent être totalement confondus. Nous considérons, toutefois, qu'il existe un degré d'implication stratégique différent selon les démarches. Certaines marquent une séparation nette entre la phase exploratoire et la phase normative et n'ont ainsi qu'un impact indirect sur les décisions stratégiques. D'autres, en revanche, sont plus directement « impliquantes », soit parce qu'elles sont marquées par une forte volonté d'incitation à l'action, soit parce ces deux phases sont portées par les mêmes acteurs, en l'occurrence, les décideurs.

¹³ La réflexion prospective fait-elle appel à un faible nombre de participants en mobilisant uniquement un groupe de travail restreint ou bien implique-t-elle une large partie des membres de l'organisation dans le cadre de démarches hautement participatives ?

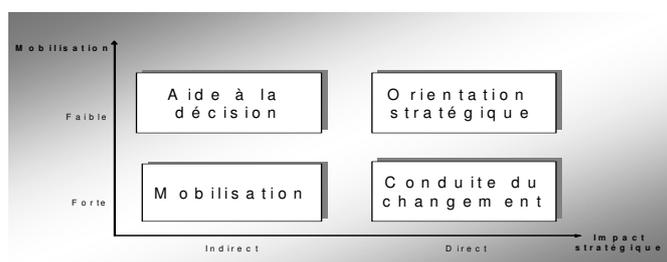
¹⁴ Les termes utilisés ont été choisis afin de qualifier des démarches prospectives et se distinguent, à ce titre, des champs de recherche qu'ils peuvent évoquer.

¹⁵ Nous différencions, ici, l'objectif de la démarche et l'objectif de la réflexion. L'objectif de la réflexion correspond à la première étape de la démarche qui consiste, essentiellement, à repérer le questionnement pertinent de la thématique étudiée. L'objectif de la démarche peut se confondre avec cette première étape mais il est souvent plus large. En effet, l'organisation qui mène une réflexion prospective souhaite être éclairée sur les futuribles de tel ou tel domaine mais poursuit, généralement en parallèle, d'autres objectifs comme la mobilisation du personnel, la cohésion de l'équipe de direction, la préparation au changement stratégique et organisationnel, le partage de vision stratégique, etc.

¹⁶ L'alternative principale repose sur le fait d'avoir recours à des méthodes formelles faisant appel à des outils spécifiques (analyse structurelle, Mactor, réseaux bayésiens, analyse morphologique, ...) ou bien à des approches intuitives.

tionnel en se centrant sur la sphère dirigeante et les décisions stratégiques ? Touche-t-il une large partie des membres de l'organisation dans le cadre d'une réflexion fortement mobilisatrice ? Nous analysons ensuite les liens qu'entretient la communauté épistémique avec les autres communautés d'apprentissage (notamment avec les communautés de pratique) afin de déterminer si l'architecture cognitive de la démarche favorise ou non la distribution et l'inscription dans les pratiques des connaissances créées (mode 1 vs. mode 2). Le dernier point concerne les formes d'apprentissage que développent les membres de l'organisation suite à la diffusion des connaissances créées par la communauté épistémique. S'agit-il d'apprentissage à dominante comportementale (qui se traduit, par exemple, par l'adaptation à un nouveau cadre organisationnel) ? D'apprentissage à dominante cognitive (dans le cadre d'une réflexion faisant appel à une forte mobilisation) ? Ou d'une interaction des deux dans le cadre d'un apprentissage « accompli » ?

Figure 1 – *Typologie des démarches prospectives*



Chaque démarche fait également l'objet d'une description par un cas qui se veut davantage illustratif que représentatif. Cette typologie ne se veut, ni totalement analytique, ni totalement normative, mais interprétative. Pour répondre à la complexité et à l'opacité des phénomènes étudiés (création de connaissances, apprentissage), nous adoptons, à partir d'une posture constructiviste, une approche qualitative. Notre démarche de recherche vise, en effet, à expliquer, à représenter et à comprendre les phénomènes d'apprentissage organisationnel dans un contexte particulier, celui des pratiques prospectives. Les construits théoriques que nous élaborons à partir de l'analyse de la notion d'apprentissage organisationnel n'ont pas vocation à faire émerger des hypothèses testables pour ensuite les vérifier sur le terrain (déduction)

mais constituent des modèles interprétatifs de la réalité. Nous cherchons, ainsi, à construire, par la confrontation des théories établies et émergentes du champ de l'apprentissage organisationnel aux pratiques prospectives, des représentations intelligibles et plausibles afin de susciter le questionnement et de stimuler la réflexion. Notre démarche a pour objectif « *d'expliquer la réalité en élaborant une représentation par l'exercice de l'intelligence* » (Wacheux, 1996, p. 43) et de comprendre les phénomènes par la construction d'une conceptualisation explicative du monde. Il s'agit, ainsi, d'aider les acteurs à prendre conscience des théories implicites de l'action afin d'améliorer leurs pratiques en leur transmettant des propositions raisonnées, « une actualisation des possibles ».

Dans ce cadre, nous considérons que chaque démarche, qualifiée au départ sur la base de résultats observés empiriquement (en termes d'impact stratégique et de mobilisation), constitue également une réponse à un objectif précis. Ce dernier constitue, en effet, l'élément moteur qui va configurer les autres déterminants de la démarche dans la mesure où nous postulons que le résultat des démarches est dépendant de l'adéquation entre l'objectif, le dispositif et la méthode. De plus l'impact des démarches sur l'apprentissage organisationnel, tel que nous l'appréhendons à l'issue de la construction de notre cadre théorique, est lié aux dispositifs, c'est-à-dire à la manière dont est concrètement menée la démarche en termes de rôle et de composition des groupes d'individus mobilisés dans la réflexion. Les dispositifs reposent sur un ensemble d'« organes » qui vont être, ou non, activés en fonction de l'objectif de la démarche : le comité de pilotage, le comité technique, le groupe de travail principal, les groupes de travail secondaires. Les différents critères d'analyse retenus sont ainsi corrélés entre eux. Chaque démarche constitue ainsi un « idéal-type¹⁷ » auquel les praticiens vont pouvoir se référer. En tentant de faire émerger les lignes directrices de la diversité des pratiques prospectives, notre essai typologique constitue une simplification et non une reproduction du réel (Desreumaux, 2005).

¹⁷ L'idéal-type est un concept weberien qui désigne des formes pures de l'entendement qui ne se retrouvent jamais telles quelles dans la réalité mais dont la fonction heuristique facilite l'appréhension sensible de situations (Wacheux, 1996).

3. Les démarches d'aide à la décision

3.1. Objectif, dispositif et méthode

L'utilisation des démarches de prospective en tant qu'outil d'aide à la décision représente, en termes de volume, une majorité des cas recensés et constitue ainsi la vision « classique » des pratiques de la prospective d'entreprise. Ces démarches sont caractéristiques des pratiques des grandes entreprises dans lesquelles la prospective est plus ou moins institutionnalisée et où les résultats sont utilisés pour alimenter les réflexions stratégiques des directions fonctionnelles et opérationnelles ou pour orienter les politiques de recherche et développement (EDF, GDF, RATP...). L'objectif des démarches d'aide à la décision consiste à générer de l'information sur les enjeux du futur afin d'alimenter les réflexions stratégiques¹⁸ de l'organisation. Les résultats de la réflexion prospective sont utilisés en tant qu'éléments d'aide à la décision au même titre que d'autres outils (veille, *benchmarking*...) et ne constituent, ainsi, qu'une des composantes prises en compte dans le processus de décision. Ce type de démarche mobilise, généralement, un groupe de travail principal composé d'experts internes et externes encadrés, éventuellement, par un ou plusieurs experts méthodologiques internes (dans le cas où la compétence est présente dans l'organisation) et/ou externes (consultants).

Dans la plupart des cas, le dispositif ne comprend pas de comité de pilotage, c'est-à-dire d'organe ayant pour fonctions principales, d'une part, d'orienter la réflexion, d'autre part, d'assurer le transfert des résultats vers la stratégie. L'objectif est, en effet, de parvenir à générer de l'information pertinente pour aider à la décision, mais sans volonté marquée d'incitation à l'action. La réflexion prospective ne se veut pas normative mais exploratoire et se distingue clairement du processus de décision en se situant bien en amont de celui-ci. En ce qui concerne les aspects méthodologiques, les démarches d'aide à la décision s'appuient généralement sur des outils formels afin de renforcer la pertinence des résultats et leur transparence en favorisant, notamment, la traçabilité des raisonnements. Cependant, l'usage de ce type d'outils nécessite un

¹⁸ Ce que nous désignons par « réflexion stratégique » ne désigne pas forcément des questions qui engagent l'ensemble de l'entreprise ou sa « tête » mais simplement une division ou un département disposant d'une marge d'autonomie en matière de choix stratégiques.

effort pédagogique particulier pour faciliter l'appropriation de la démarche par les commanditaires et éviter ainsi l'effet « usine à gaz ».

3.2. Aide à la décision et apprentissage organisationnel

Le groupe de travail au centre des dispositifs encadrant les démarches d'aide à la décision est organisé en communauté épistémique tournée vers la création de connaissances. Mais, cette création de connaissances, qui se traduit notamment par une remise en cause de la part des participants de leurs représentations, demeure le plus souvent confinée à un niveau local. En effet, généralement, les résultats ne sont pas diffusés (ou de manière très ciblée : rapports, présentations) à ses membres et ne débouchent pas directement sur des actions stratégiques. Les apprentissages individuels et collectifs, qui s'opèrent au niveau des acteurs de la réflexion prospective, ne parviennent pas ainsi à atteindre un niveau ontologique supérieur (Nonaka et Takeuchi, 1995) et ne peuvent, dès lors, être qualifiés d'organisationnels. La communauté épistémique formée par le groupe de travail se retrouve, dans ce cas, isolée du reste de l'organisation et, notamment, des communautés en charge d'utiliser les connaissances créées (groupes fonctionnels, communautés de pratique). On se situe, ainsi, dans une architecture cognitive de « mode 1 » où la création et la diffusion de connaissances reposent essentiellement sur la manière dont les membres de la communauté épistémique rapatrient les connaissances acquises dans le cadre de la réflexion prospective au sein de leurs groupes fonctionnels d'origine. L'apprentissage organisationnel demeure, à ce titre, relativement marginal et local.

Encadré 1 - Les études prospectives menées par le groupe E51 (EDF R&D) : des démarches d'aide à la décision¹⁹

Le groupe E51 (EDF R&D) avait pour mission, de 1990 à 1998 de réaliser des études prospectives pour le compte de clients internes. L'activité du groupe se centrait sur le développement marginal des usages de l'électricité dans différents secteurs (sidérurgie, emballage, peintures industrielles, raffinage pétrolier, transport, habitat, tertiaire...). La

¹⁹ L'analyse de l'activité du « groupe » est réalisée sur la base des rapports internes des études prospectives conduites durant une dizaine d'années (de 1990 à 1999) et d'entretiens menés auprès des membres du groupe. L'accès à ce terrain particulier s'est déroulé dans le cadre d'un contrat Cifre.

dizaine d'études prospectives conduites durant cette période relève de démarches résolument orientées vers l'aide à la décision. Ces études étaient principalement destinées aux directions marketing et commerciales afin d'alimenter leurs réflexions stratégiques. Il s'agissait ainsi, généralement, de fournir à ces dernières une vision à long terme d'un secteur donné en focalisant l'analyse sur l'évolution de l'usage électrique de ce secteur (consommation, applications). L'objectif consistait ainsi, d'une part, à affiner les pratiques commerciales grâce à une meilleure connaissance du secteur, d'autre part, à orienter l'offre par la proposition et l'évaluation d'actions de recherche et développement adaptées. En termes de dispositif, ces démarches s'appuyaient systématiquement sur un groupe de travail restreint composé d'experts internes et externes encadrés par un comité technique regroupant des experts méthodologiques internes (membres du groupe E51) et/ou externes (consultants). Elles n'étaient pas encadrées par un comité de pilotage clairement constitué, mais par des pilotes occupant des postes de responsables au sein des entités ayant commandité l'étude. D'un point de vue méthodologique, ces démarches s'appuient sur des méthodes formelles et mobilisent, dans la plupart des cas, une analyse structurelle pour construire une représentation globale et transverse du secteur et la construction de scénarios, soit à l'aide des outils proposés par les cabinets de conseil, soit à l'aide d'outils développés en interne.

En matière de prolongement stratégique des réflexions prospectives, les membres du groupe E51 ont, au fur et à mesure des études, marqué leur volonté de mener des démarches répondant aux préoccupations opérationnelles de leurs clients. Cependant, conscients de porter des réflexions dans le cadre de processus d'aide à la décision, ces derniers cherchent essentiellement à fournir une information la plus riche et pertinente possible aux décideurs sans volonté d'intervenir sur leurs prérogatives. Les actions ainsi évaluées dans le cadre de certaines études ne constituent, en fait, que des propositions soumises aux jugements des décideurs, destinées à éclairer leurs choix et ne se veulent nullement normatives. En matière d'apprentissage organisationnel, les démarches conduites par E51 sont sources d'apprentissage en double boucle pour les membres des groupes de travail qui enrichissent leurs représentations à travers le processus de réflexion collective (Bootz, 2005, 2006). Mais cette création de connaissances ne fait pas l'objet d'une forte valorisation au sein de l'organisation et demeure, de ce fait, confinée à un niveau local. Les résultats se concrétisent, en effet, principalement par la production d'un rapport dont la diffusion varie d'un cas à l'autre, mais est souvent restreinte et leur impact stratégique n'est pas directement mesurable en termes d'actions concrètes.

4. Les démarches d'orientation stratégique

4.1. Objectif, dispositif et méthode

L'objectif des démarches d'orientation stratégique est de contribuer aux processus de décision stratégique en permettant aux dirigeants d'explorer ensemble les différents futuribles. La démarche prospective, en limitant le cercle de réflexion à la sphère dirigeante vise, ainsi, à utiliser les vertus cognitives de la réflexion prospective pour parvenir à un partage et/ou une remise en cause de la vision stratégique. Elle contribue, en ce sens, à la mise en place d'actions stratégiques. L'orientation stratégique constitue, en effet, par rapport à l'aide à la décision, une démarche plus directement en prise avec les décisions stratégiques dans la mesure où la réflexion prospective et les actions stratégiques sont, dans ce cadre, portées par les mêmes acteurs, en l'occurrence les dirigeants de l'organisation.

Le dispositif mobilisé dans ce type de démarche comprend, généralement, un groupe de travail restreint composé par les membres du comité de direction de l'organisation, assistés éventuellement d'experts méthodologiques internes et/ou externes. La mise en place d'un comité de pilotage formel n'est pas requise étant donné que les décideurs sont aussi les initiateurs et les acteurs de la réflexion. Ce rôle peut, toutefois, dans certains cas, être tenu par un pilote stratégique isolé. Un comité technique, dans ce contexte, est souvent constitué afin de faciliter les travaux de groupe du travail principal, ses membres disposant généralement de peu de temps de préparation à la réflexion. Il a pour rôle de procéder en cas de nécessité à la collecte des informations externes (documentation, audition d'experts préalable...), de proposer une architecture de la démarche et, éventuellement, le recours à des outils, de préparer les travaux du groupe de travail principal et d'assurer, le plus souvent, la restitution formelle des résultats.

Concernant l'aspect méthodologique, l'usage d'outils formels n'est pas indispensable dans la mesure où le cercle de réflexion est restreint et que les résultats ne font pas l'objet d'une diffusion hors de ce cercle. La réflexion collective doit, toutefois, faire appel à une structuration minimum (*brainstorming*) pour permettre l'interaction des différentes visions des décideurs. L'utilisation d'outils flexibles et légers peut parfois être recommandée par le besoin de pertinence des résultats et par les fortes contraintes de temps qui accompagnent souvent ce type

d'exercice. On retrouve, ainsi, en pratique, aussi bien des démarches plutôt intuitives et non formelles comme celles du Group Planning de Shell qui utilisent les scénarios comme un jeu (« *scenarios entertainment* ») contribuant à l'apprentissage et à la pédagogie des responsables (de Geus, 1988 ; Schwartz, 1993), que des démarches structurées par des outils (AXA France).

4.2. Orientation stratégique et apprentissage organisationnel

La sphère dirigeante mobilisée dans le cadre des démarches d'orientation stratégique est organisée en communauté épistémique afin de mener à bien la réflexion prospective. Elle est ainsi source de création de connaissances. Mais, à la différence des démarches d'aide à la décision, cette création de connaissances se traduit par un apprentissage en double boucle organisationnel, dans la mesure où l'orientation stratégique constitue un questionnement des théories et des systèmes de règles existants, correspond à la définition de nouvelles missions pour l'organisation, concerne les hauts niveaux hiérarchiques et revêt une dimension stratégique. Les démarches d'orientation stratégique, en permettant l'extériorisation des futuribles des membres de la sphère dirigeante, contribuent ainsi à la remise en cause et au partage de la vision stratégique qui s'exprimera lors des prises de décisions ultérieures. Mais au-delà de l'impact sur la vision stratégique, ces démarches ont un impact plus direct sur la stratégie, dans la mesure où les résultats de la réflexion prospective peuvent faire l'objet d'un prolongement sous forme d'actions stratégiques.

Ce prolongement est plus ou moins formalisé selon que le mode de fonctionnement et les outils de structuration de la réflexion de la communauté épistémique sont maintenus ou dissous lors de la phase de prise de décision. Dans le cas plus courant, où l'organisation, pour des raisons souvent liées à son mode de fonctionnement habituel, va décider de dissoudre la communauté épistémique pour élaborer sa prise de décision selon des modalités plus « classiques » (Shell, AXA), l'impact de la réflexion prospective sur les actions stratégiques est alors plus difficile à estimer parce qu'il s'inscrit dans un processus dynamique dont les effets ne sont pas immédiatement mesurables. Dans le cas où des actions stratégiques sont mises en œuvre à l'issue de la réflexion prospective, ces dernières induisent une modification du cadre organisationnel, c'est-à-dire de la structure et du mode de fonctionnement de

l'organisation. Le caractère le plus souvent confidentiel de ce type de démarche implique que les membres de l'organisation, regroupés au sein de leurs groupes fonctionnels et de leurs communautés de pratique, ne sont généralement ni impliqués dans la réflexion prospective, ni avertis des résultats. Rien ne les incite, dès lors, à redéfinir leurs théories d'action, leurs représentations du monde (Argyris, Schön, 1974). Ils doivent, ainsi, se contenter d'interpréter et de s'adapter au nouveau cadre organisationnel issu du changement stratégique. Cette forme d'adaptation passive se traduit par un apprentissage à dominante comportemental (simple boucle). Mais, dans la mesure où cet apprentissage comportemental n'est pas en phase avec un apprentissage cognitif (les membres n'ayant pas été mobilisés durant la réflexion prospective), on ne parvient pas à atteindre une forme « accomplie » d'apprentissage organisationnel (Leroy et Ramanantsoa, 1996).

Des blocages et des résistances à la nouvelle stratégie proposée par la hiérarchie peuvent ainsi apparaître, par exemple, par la mise en place de routines défensives (Argyris, 1995). Ce risque est d'autant plus grand que ce type de démarche se heurte au phénomène « *d'injonction paradoxale* » (Watzlawick, 1991), selon lequel on demande à des gens de changer de comportements, d'attitudes, alors que leur perception du contexte est restée la même. Ainsi, rien n'assure que la création de connaissances, traduite sous forme d'actions stratégiques trouve un prolongement dans les routines et les pratiques organisationnelles. Et ce d'autant plus que l'on se retrouve dans une architecture cognitive correspondant au mode 1, c'est-à-dire une configuration dans laquelle la communauté en charge de créer des connaissances nouvelles (la communauté épistémique composée des dirigeants) est déconnectée des communautés chargées de les utiliser (les communautés de pratique et les groupes fonctionnels).

5. Les démarches de mobilisation

5.1. Objectif, dispositif et méthode

Dans une acception élargie, il s'agit de toute démarche impliquant un grand nombre de personnes, sans finalité stratégique directe et ayant pour objet une réflexion sur l'avenir de l'organisation. Elles sont généralement utilisées dans un contexte de forts changements, afin de faire mieux comprendre aux acteurs de l'organisation, les nouveaux enjeux

issus des évolutions de l'environnement. Il s'agit ainsi de faire naître « une pensée prospective » par la mobilisation de l'intelligence collective, afin de préparer les mentalités aux changements qui attendent l'organisation dans le futur.

Encadré 2 - Le cas de planification par scénarios au sein d'AXA France²⁰

En 1994, sous l'impulsion de son directeur « Plan Budget Résultat », AXA France décidait de recourir à une démarche prospective afin de préparer le plan 1996-2000. Alors qu'auparavant chaque filiale établissait son plan sur la base de ses propres hypothèses d'évolution de l'environnement posant ainsi des problèmes d'hétérogénéité, l'objectif de la démarche consistait à coordonner l'ensemble grâce à une réflexion collective réalisée en amont du processus de planification. Au-delà de cet objectif « technique », la démarche devait contribuer à faire émerger une vision stratégique partagée entre les directeurs des différentes filiales par l'identification en commun des menaces, des opportunités et des ruptures éventuelles. Pour cela, il était donc nécessaire d'identifier les futurs possibles et de repérer parmi ceux-ci, les plus probables, en un mot de construire des scénarios de l'environnement d'AXA FRANCE. L'horizon choisi fut 2005. Étant donné l'objectif stratégique de la démarche, le groupe de travail principal était composé par les membres du comité de direction comprenant les directeurs de filiales et des directeurs fonctionnels (PBR, informatique, RH).

Afin de préparer et d'alléger les travaux du groupe de travail, un comité technique a été mobilisé. Ce dernier était constitué de l'initiateur de la démarche (directeur PBR), d'un cadre de la direction PBR, d'une chargée de communication interne et de consultants méthodologiques. Le responsable de la branche AXA France tenait le rôle de pilote stratégique. Compte tenu des fortes contraintes de temps qui pesaient sur les membres du groupe de travail, la construction des scénarios d'environnement n'a pas été réalisée en suivant pas à pas l'ensemble des étapes de la méthode des scénarios (Godet, 2001), mais en ayant recours à une sélection d'outils spécifiques (ateliers de prospective, analyse morphologique, Smic Prob-Expert). La sélection de neuf scénarios représentatifs des futurs possibles d'AXA France à l'horizon 2005 acheva la phase prospective proprement dite. Le passage à la phase de planification a consisté à retenir le scénario le plus probable des probables (appelé « scénario central »), tout en intégrant les risques de ruptures correspondants aux alternatives envisagées dans les autres scénarios. Un référentiel commun utilisable par toutes les filiales dans le cadre de

²⁰ La description de ce cas repose sur une recherche-action de R. Monti qui a fait, par la suite, l'objet d'une publication (Benassouli et Monti, 1995).

leur processus de planification a ainsi été construit à partir du scénario central et des hypothèses de ruptures.

Du point de vue de l'apprentissage organisationnel, les membres du comité de direction organisé en communauté épistémique sont orientés vers la création de connaissances. Cette dernière s'exprime, tout d'abord, à un niveau individuel, à travers notamment la naissance dans l'esprit de chacun d'une « maturité prospective » qui se traduira, le moment venu, par une meilleure prise en compte de l'incertitude dans les décisions stratégiques. D'un point de vue collectif, cette création de connaissances s'exprime par l'émergence d'une vision stratégique partagée entre les différents membres du comité de direction.

Ce partage est facilité par l'usage d'outils formels qui favorisent l'expression des visions du futur de chacun. Pour le pilote stratégique, la révélation de ces visions et l'émergence d'une forme de partage constituent les principaux apports de la démarche dans la mesure où cela contribue, par la suite, à gagner en efficacité lors des prises de décisions stratégiques grâce à une meilleure compréhension de certaines positions de principe et de certains désaccords fondés sur des visions différentes de l'avenir. La création de connaissances s'exprime, ensuite, de manière plus explicite à travers l'élaboration d'un cadre de référence commun. Les risques d'obstacles à la diffusion des connaissances inhérents aux démarches d'orientation stratégique, liés notamment à leur dimension confidentielle, ont été limités par la mise en place d'un dispositif compensatoire qui consistait, pour chaque filiale, à mettre en place un groupe de travail chargé d'adapter les scénarios à leur propre contexte.

Ce travail a ainsi facilité l'appropriation du nouveau cadre de référence et sa prise en compte effective lors de la constitution du plan. Par contre, en ce qui concerne la mise en œuvre effective du nouveau plan au sein des filiales (autrement dit, l'inscription dans les pratiques de la connaissance créée), le dispositif compensatoire n'a pas permis de contourner les risques de résistance de la part des membres de l'organisation contraints de s'adapter au changement de cadre organisationnel sans avoir participé à la réflexion préalable (apprentissage comportemental). Les groupes de travail au sein de filiales ne comprenaient, en effet, que des personnes chargées de la conception du plan et non celles concernées par sa mise en œuvre. Les communautés char-

gées de créer des connaissances nouvelles étaient ainsi déconnectées des communautés chargées de les utiliser (mode 1).

Dans la mesure où la démarche de mobilisation implique un nombre important de participants, le dispositif chargé d'encadrer cette large réflexion est relativement lourd. Il comprend ainsi généralement plusieurs groupes de travail centrés chacun sur un aspect particulier de la problématique abordée. Ces différents groupes sont coordonnés par un comité technique qui a, notamment, pour rôle d'organiser les travaux des groupes, d'assurer la restitution collective des résultats de chaque groupe dans le cadre de réunions plénières et d'en effectuer la synthèse. Le recours à un comité de pilotage n'est pas indispensable étant donné que l'on ne cherche pas *a priori* à prolonger la réflexion sous forme d'actions stratégiques²¹. Concernant les aspects méthodologiques, le recours à des outils formels n'est pas systématique en particulier dans les démarches de mobilisation utilisées comme outils de motivation ou de communication. Dans ce cas, l'importance de la qualité de la réflexion étant souvent considérée comme secondaire, il est possible d'avoir recours à des outils d'animation classiques pour structurer les travaux des groupes. À l'inverse, dans le cas d'opérations de mobilisation à visées « réflexives », l'usage d'outils formels est plus couramment rencontré afin de parvenir à structurer l'ampleur de la réflexion collective qui accompagne ce type de démarche. Ce recours dépend fortement des pratiques participatives préexistantes dans l'organisation²².

5.2. Mobilisation et apprentissage organisationnel

Les différents groupes de travail mobilisés dans le cadre des démarches de mobilisation forment ensemble une « méta-communauté épistémique » orientée vers la création de connaissances. Cette large réflexion collective est ainsi source d'apprentissage à dominante cognitive (double boucle) dans la mesure où les membres de l'organisation

²¹ Les décideurs peuvent néanmoins se retrouver dans le comité technique en compagnie des experts méthodologiques, afin d'observer la manière dont cette large consultation interne se déroule et de se tenir informés des résultats qui en découlent.

²² On peut ainsi observer de fréquentes démarches prospectives de mobilisation, notamment au sein des sociétés mutualistes (différentes caisses du Crédit Mutuel, MAAF Assurances, etc.), qui ne s'appuient pas sur l'utilisation d'outils de structuration de la réflexion, et dont la qualité des résultats est remarquable.

sont amenés à redéfinir leurs théories d'action et leurs représentations. L'ampleur de la mobilisation implique que les représentants des groupes fonctionnels et des communautés de pratique se retrouvent impliqués dans la réflexion et font, ainsi, partie intégrante de la communauté épistémique. Cette interaction entre la communauté produisant les connaissances et les communautés chargées de les utiliser (mode 2) facilite la gestion simultanée de la production et de la circulation des connaissances. Elle contribue, également, à faciliter l'inscription de ces connaissances dans les pratiques, étant donné que les membres des communautés de pratique mobilisés dans le cadre de la démarche prospective vont pouvoir nourrir leurs réflexions des connaissances qu'ils ont contribué à créer. Ils peuvent ainsi être amenés à réviser leurs pratiques. Dans certains cas, la réflexion prospective va ainsi se prolonger dans l'action en rebouclant directement avec les communautés de pratique²³. Mais ces cas demeurent exceptionnels, généralement les démarches de mobilisation s'arrêtent, en effet, au stade de la réflexion. Elles peuvent ainsi parfois être source de frustration pour les individus qui se sont réellement impliqués dans la réflexion et qui en attendent des répercussions concrètes. Dans ce cas, le cadre organisationnel demeure inchangé et les individus ne sont pas incités, de ce fait, à modifier leurs comportements. Les changements cognitifs risquent ainsi de ne pas se traduire en action et de n'avoir alors que peu d'influence sur l'organisation.

6. Les démarches de conduite du changement

6.1. *Objectif, dispositif, méthode*

L'objectif des démarches de conduite du changement consiste à parvenir à élaborer des résultats actionnables d'un point de vue stratégique en s'appuyant sur une réflexion prospective mobilisant un nombre important d'acteurs de l'organisation. On cherche, ainsi, en quelque sorte

²³ Ainsi, dans le cas de MAAF Assurances, le projet d'entreprise « horizon 2005 » a été le fruit d'une démarche de mobilisation impliquant près de la moitié des salariés de l'organisation et a débouché sur le maintien des groupes de travail qui ont, par la suite, une fois la stratégie du groupe définie par la direction, exploré les pistes d'actions à mener. Cette capacité de certaines organisations à passer, à l'issue d'opérations de mobilisation prospective, à une réflexion participative sur les actions, dépend à nos yeux, comme relevé plus haut, des pratiques participatives de l'organisation.

à associer les objectifs des démarches d'orientation stratégique et de mobilisation, considérant qu'ils sont complémentaires. Ces démarches correspondent, pour partie tout au moins, à ce qui est désigné au sein de la littérature de « prospective stratégique » (Godet, 2001). Pourtant, paradoxalement, relativement peu d'exercices correspondent d'une façon complète à cette conception de la pratique prospective. Ces approches de conduite du changement représentent davantage un « idéal-type » qui, s'il n'est pas toujours atteint, constitue une ligne directrice pour la conception et la conduite de nombre de démarches de prospective au sein des organisations.

La mise en œuvre d'une telle démarche s'appuie généralement sur un dispositif que l'on peut qualifier de « complet » dans la mesure où il mobilise l'ensemble des organes : comité de pilotage, groupes de travail et comité technique. Le dispositif vise, en effet, à faciliter l'appropriation par le haut et mobilise ainsi un comité de pilotage chargé d'assurer le transfert des résultats vers la stratégie et l'appropriation par le bas en associant un maximum de personnes durant la réflexion dans le cadre de plusieurs groupes de travail. Enfin, un comité technique, composé notamment d'experts méthodologiques, se charge de la mise en œuvre de la réflexion prospective, coordonne les différents groupes de travail et assure l'interface entre le comité de pilotage et les groupes de travail. En ce qui concerne les aspects méthodologiques, l'utilisation d'outils permet de gérer la forte mobilisation qui caractérise ces démarches et de produire des résultats structurés pouvant être intégrés dans les processus de décisions stratégiques.

6.2. Conduite du changement et apprentissage organisationnel

Du point de vue de l'apprentissage organisationnel, les démarches de conduite du changement permettent de croiser les effets des démarches d'orientation stratégique et de mobilisation et d'en dégager les synergies. La création de connaissances issue de la « méta-communauté épistémique » que forme l'ensemble des acteurs de la réflexion, se traduit par un apprentissage en double boucle organisationnel. La réflexion revêt, en effet, une dimension stratégique et implique les décideurs grâce notamment au rôle du comité de pilotage. Les actions stratégiques engagées à l'issue de la réflexion prospective entraînent une modification du cadre organisationnel à laquelle les individus vont devoir s'adapter en développant des apprentissages comportementaux.

L'adaptation des individus à la stratégie nouvelle est d'autant plus facilitée qu'ils ont été mobilisés durant la réflexion et qu'ils ont ainsi développé des apprentissages à dominantes cognitives (enrichissement de leurs représentations, redéfinition de leurs théories d'action). On se retrouve, ainsi, dans une configuration d'apprentissage accompli au sein de laquelle les changements comportementaux et cognitifs interagissent et limitent ainsi les risques de blocage et de résistance face aux changements.

Encadré 3 - BASF Agriculture : un processus dynamique de mobilisation ²⁴

Au milieu des années 90, la Division produits pour l'agriculture de BASF souhaitait renforcer de façon durable ses relations avec ses principaux clients de la distribution afin de pérenniser la mise en marché de ses produits. Son objectif visait, plus particulièrement, à nouer des contacts forts avec les directeurs généraux des sociétés de distribution afin d'élargir la nature de la relation commerciale qui, traditionnellement, n'impliquait que les directeurs d'achats. Une démarche prospective est ainsi apparue comme un moyen original pour répondre à cet objectif de politique commerciale. Le processus prospectif fut lancé en mars 1995, dans le cadre d'un séminaire qui rassemblait 45 dirigeants de la distribution et 15 cadres de BASF autour d'une réflexion commune sur l'avenir de la filière de distribution agricole. Les résultats produits durant le séminaire ont convaincu les participants de l'intérêt de la démarche et de la nécessité d'approfondir certains thèmes communs particulièrement importants pour leur avenir (demande, offre, concurrence). C'est ce qui a été réalisé l'année suivante.

Cette nouvelle phase de la démarche poursuit l'optique initiale de mobilisation en étant utilisée, avant tout, pour préparer les esprits (en interne et au niveau des distributeurs) au changement souhaité (rapprochement fournisseur distributeurs). Le dispositif mis en place ne s'est pas appuyé sur un comité de pilotage dans la mesure où « l'appropriation par le haut » ne constituait pas, initialement, un enjeu majeur. La mobilisation autour de cette réflexion étant relativement importante (trois groupes de travail répartis sur les trois thèmes retenus), un comité technique a été constitué pour chaque thème retenu. Composé de deux distributeurs, d'un responsable BASF, d'un consultant en prospective et d'un consultant spécialiste du secteur agricole, il avait pour mission de préparer les réunions. Ce travail préparatoire servait de base aux membres des groupes de travail qui le validaient ou l'amendaient

²⁴ Ce cas s'appuie sur l'observation participante de R. Monti et sur l'article de Monti et al. (1996).

avant d'approfondir leurs réflexions dans le cadre d'échanges structurés par les méthodes de prospective.

Une grande variété d'outils a été utilisée sur les différents thèmes afin de gérer l'importance de la mobilisation (30 participants) et la complexité des problématiques abordées. L'ensemble des résultats des trois groupes de travail a été restitué dans le cadre d'un séminaire tenu à Lisbonne, au mois de mai 1996. Ce séminaire rassemblait les trente distributeurs ayant participé activement à la démarche, l'encadrement de la Division Agriculture de BASF et une dizaine de distributeurs extérieurs à la réflexion qui ont été invités à cette occasion. Cette présentation finale des résultats a permis la validation des réflexions menées séparément tout au long de l'année par les trois groupes et au directeur de la Division Agriculture de BASF (B. Lafourcade) de proposer aux dirigeants des sociétés de distributions présents sa nouvelle orientation commerciale qui désormais « *s'appuiera sur un réseau de distributeurs agréés selon les nouvelles réglementations en vigueur, sur son engagement de ne pas vendre directement aux agriculteurs et sur la volonté de promouvoir et de favoriser le circuit de distribution le plus efficace pour la mise en marché de ses produits*²⁵ ».

En matière d'apprentissage organisationnel, la démarche prospective menée à l'initiative de BASF a favorisé des apprentissages en double boucle de la part des participants à la réflexion (dirigeants de société de distribution et responsables BASF). Cette création de connaissances se traduit par une nouvelle manière d'appréhender la filière de distribution agricole, c'est-à-dire comme une organisation qui, compte tenu des évolutions à venir, nécessite une étroite collaboration entre distributeurs et fournisseurs autour d'enjeux communs. Ce changement de représentation facilite ainsi le dessein commercial de BASF et, ce, d'autant plus qu'il est partagé par un nombre important de représentants des sociétés de distribution ayant participé à la réflexion. Ce changement de perspective transparait également à travers la volonté des protagonistes de poursuivre « en filière » la réflexion en analysant plus en profondeur le thème de l'environnement qui est apparu, tout au long de la démarche, comme une source potentielle de rupture pour l'avenir du secteur. Une réflexion sur « *la filière agricole et l'environnement* » (Chapuy et Monti, 1998) fut ainsi engagée l'année suivante, poursuivie ensuite par l'approfondissement du thème de la « *sécurité alimentaire* » (Chapuy et Godet, 1999). Ce processus de réflexion prospective collective est à l'heure actuelle toujours en cours au sein de la filière.

La nouvelle stratégie sera ainsi mieux comprise et acceptée du fait que les membres de l'organisation ont activement contribué à son émergence. On retrouve ainsi les caractéristiques du « triangle grec » de Godet (2001) qui lie réflexion prospective, stratégie et mobilisation.

²⁵ Déclaration de B. Lafourcade dans Monti et al., Op. Cit.

De plus, la diffusion et l'inscription dans les pratiques des connaissances créées durant la démarche sont soutenues par l'architecture cognitive de mode 2 qui caractérise ces démarches liant dans un même processus les communautés épistémiques, les communautés de pratique et les groupes fonctionnels. Comme nous le notions plus haut, peu de pratiques réelles respectent les contraintes drastiques imposées par les démarches de conduite de changement. Les exercices prospectifs menés au sein de l'Enseignement catholique constituent à ce titre une exception notable. Mais, faute de temps, nous ne les développerons pas ici.

Conclusion

L'analyse des démarches prospectives par le prisme de notre typologie, résumée dans la figure 2, met en exergue, en premier lieu l'étendue potentielle des champs d'action de ces processus réflexifs au sein des organisations. En matière d'apprentissage organisationnel, notre grille d'interprétation souligne que les démarches de prospective sont toutes sources de *création de connaissances* dans la mesure où la réflexion collective mobilise, au minimum, un groupe de travail restreint organisé en communauté épistémique. En revanche, en ce qui concerne *la diffusion et l'inscription dans les pratiques de ces connaissances nouvelles*, les démarches ont des effets inégaux et se différencient en favorisant des formes plus ou moins « accomplies » d'apprentissage et des interactions plus ou moins riches et fécondes entre communautés d'apprentissage hétérogènes.

Notre analyse a également permis d'indiquer que la mise en place de dispositifs appropriés pouvait, dans une certaine mesure, compenser les limites des démarches les moins favorables au déploiement de l'apprentissage organisationnel, mettant ainsi en exergue le lien indissociable qui unit l'apprentissage organisationnel aux dispositifs. La typologie proposée fournit ainsi aux praticiens une grille d'analyse explicite les aidant à concevoir et à mettre en œuvre des démarches de prospectives adaptées aux objectifs des organisations et, ce, non seulement sur un plan pratique lié aux dispositifs et aux méthodes mais aussi au niveau des processus cognitifs sous-jacents qui accompagnent et qui structurent ces démarches. Il apparaît ensuite qu'intrinsèquement ce sont les démarches de conduite du changement qui sont potentiellement

les plus « vertueuses » en matière d'apprentissage organisationnel. Elles favorisent, en effet, un apprentissage en double boucle organisationnel, une confrontation des changements comportementaux et des changements cognitifs (apprentissage accompli) et l'interaction entre les communautés chargées de produire les connaissances et celles qui les utilisent (mode 2). Elles jouent ainsi sur l'ensemble des leviers de l'apprentissage organisationnel.

Figure 2 - Synthèse de la typologie des démarches prospectives

Type de démarche	Aide à la décision	Orientation stratégique	Mobilisation	Conduite du changement
Objectif	Alimenter la réflexion stratégique	Partage et / ou remise en cause de la vision stratégique	Préparer les esprits aux changements possibles et souhaitables	Parvenir à des actions stratégiques sur la base d'une large réflexion collective
Dispositif	Groupe de travail restreint composé d'experts internes et externes assistés d'experts méthodologiques	Groupe de travail restreint composé des décideurs assistés d'experts méthodologiques	Plusieurs groupes de travail coordonnés par un comité technique	Dispositif complet comprenant un comité de pilotage, un comité technique et plusieurs groupes de travail
Outils	Formels	Simple et flexibles	Transparents pour être appropriables	Transparents pour être appropriables
Apprentissage organisationnel	Apprentissages locaux isolés (participants) Séparation entre CE et CPs	Apprentissage organisationnel en double boucle Apprentissage comportemental Séparation entre CE et CPs	Apprentissage cognitif Interaction entre CE et CPs	Apprentissage en double boucle organisationnel Apprentissage accompli Interaction entre CE et CPs
Cas illustratif	EDF	AXA France	BASF Agriculture	Enseignement catholique

Cependant, malgré leur riche potentiel cognitif, les démarches de conduite du changement demeurent, en pratique, largement minoritaires et sont même parfois considérées comme des abstractions théoriques difficilement applicables. La cause principale de cet usage marginal relève, nous semble-t-il, d'une forme de tradition héritée de la planification stratégique qui veut que les entreprises focalisent leur atten-

tion davantage sur les résultats que sur les processus des démarches de prospective en appréhendant ces dernières, essentiellement, comme des outils d'aide à la décision stratégique. Cette vision particulière des entreprises rend problématique la promotion de processus davantage participatifs qui mettent en jeu des dispositifs parfois lourds et complexes à gérer. Cette difficulté est, de plus, accentuée par le fait que les praticiens manquent parfois d'arguments convaincants pour expliciter le bien-fondé de ces démarches. Les fondements cognitifs de ces processus réflexifs particuliers, sources de leur légitimation, demeurent, en effet, essentiellement tacites et ne sont pas, à ce titre, utilisés comme éléments de valorisation. Notre grille d'analyse, en étant fondée sur des théories issues des sciences cognitives, fournit ainsi aux praticiens des arguments sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour promouvoir les démarches participatives et, notamment, les démarches de conduite du changement en les appréhendant non plus comme des outils d'aide à la décision stratégique, mais comme des outils de management des connaissances particulièrement riches.

Pendant trop longtemps, la prospective a été considérée comme une discipline difficilement classable dans les manuels des sciences du management, sans doute parce que trop empreinte de l'« épistémologie de la possession ». Ce que laisse entrevoir cette contribution, c'est qu'il est concevable de rapprocher la prospective des méthodes empreintes de l'épistémologie de la pratique. Cet essai peut ainsi être interprété comme une tentative de restituer pleinement la prospective au sein des sciences de gestion. Il reste naturellement un travail complémentaire à entreprendre afin de mettre en perspective ce travail exploratoire. Il serait notamment utile de mesurer de manière plus fine les phénomènes d'apprentissage dans le cadre de recherches empiriques approfondies. À ce titre, l'approche adoptée par Charreire (2003) pourrait inspirer des prolongements possibles à nos travaux. En effet, en cherchant à matérialiser l'apprentissage organisationnel, elle parvient à opérationnaliser le concept : *« processus par lequel les données anciennes (connaissances ou savoirs, pratiques, procédures, représentations) sont combinées avec de nouvelles données et mises en œuvre collectivement dans des actions ou dans la préparation d'actions futures (...) l'apprentissage collectif devient organisationnel si et seulement s'il laisse des traces dans des lieux d'ancrage tangibles et intangibles de niveau organisationnel »* (ibid, p. 120). Elle propose ainsi, au travers de deux recherches empiriques qualitatives, un modèle d'apprentissage

en cinq phases partant de la découverte de l'objet d'apprentissage jusqu'à l'encodage en passant par la mobilisation, l'expérimentation et la légitimation. Ce modèle constitue une grille d'analyse pertinente pour préciser et compléter nos travaux en éclairant davantage l'aval du processus. Il entre également en cohérence avec notre cadre théorique dans la mesure où il repose, lui aussi, sur une complémentarité entre approche comportementale et cognitive de l'apprentissage. Toutefois pour une cohérence globale, il serait indispensable d'introduire dans le modèle proposé par Charreire une dimension « communautaire ».

Bibliographie

- Andriessen J. H., Veld H. et Soekijad M. (2004), « Communities of Practice for Knowledge Sharing », in J.H.E. Andriessen et B. Fahlbruch (Eds.), *How to Manage Experience Sharing : From Organizational Surprises to Organizational Knowledge*, Elsevier Science, p. 173-194.
- Argyris C. (1995), *Savoir pour agir*, InterÉditions.
- Argyris C. et Schön D.A. (1978), *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*, Jossey-Bass.
- Argyris C. et Schön D.A. (1996), *Organizational Learning II : Theory, Method and Practice*, Addison Wesley.
- Bogenrieder I. et Noteboom B. (2004), « Learning Groups : What Types are There? A Theoretical Analysis and an Empirical Study in a Consultant Firm », *Organization Studies*, vol. 25, p. 287-313.
- Bootz J.P. (2006), « De l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel : une perspective socio-cognitive », *Gestion 2000*, n° 6.
- Bootz J.P. (2005), « La prospective un outil de création de connaissances : perspective cognitive et observation participante », *Finance Contrôle Stratégie*, vol. 8, n° 3, p. 5-27.
- Bootz J.P. (2001), « Prospective et apprentissage organisationnel », *Travaux et Recherches de Prospective, Futuribles International*, n° 13.
- Brown J.S. et Duguid P. (1991), « Organizational Learning and Communities of Practice : Toward a Unified View of Working, Learning and Innovation », *Organization Science*, vol. 2, n° 1, p. 40-57.
- Chapuy P. et Godet M. (1999), « Sécurité alimentaire et environnement : analyse du jeu d'acteurs », *Cahiers du Lips*, n° 11.
- Chapuy P. et Monti R. (1998), « La filière agricole et l'environnement. Scénarios 2010 par la méthode Delphi-Abaque de Régner », *Cahiers*

du Lips, n° 9.

Charreire S. (2003), « Les rôles de la migration et de la légitimation des savoirs dans l'apprentissage organisationnel : études de cas », *Finance Contrôle Stratégie*, vol. 6, n° 2, p. 115-153.

Cohendet P., Créplet F. et Dupouët O. (2001), « Organizational Innovation, Communities of Practice and Epistemic Communities : The Case of Linux », in A. Kirman et J.B. Zimmermann (Eds.), *Economics with Heterogeneous Interacting Agents*, Springer, p. 303-326.

Cohendet P. et Diani M. (2003), « L'organisation comme une communauté de communautés : croyances collectives et culture d'entreprise », *Revue d'Économie Politique*, n° 5, septembre-octobre, p. 697-721.

Cowan R., David P. et Foray D. (2000), « The Explicit Economics of Knowledge Codification and Tacitness », *Industrial and Corporate Change*, vol. 9, n° 2, p. 211-253.

Créplet F., Dupouët O., Kern F. et Munier F. (2001), « Dualité cognitive et organisationnelle de l'entreprise : le rôle différencié du manager et de l'entrepreneur », *Revue d'Économie Industrielle*, n° 95, p. 9-22.

Desreumaux A. (2005), *Théorie des organisations*, EMS.

Dogson M. (1993), « Organizational Learning : A Review of some Literatures », *Organization Studies*, vol. 14, n° 3, p. 375-394.

Duncan R.B. (1974), « Modifications in Decision Structure in Adapting to the Environment : Some Implications for Organizational Learning », *Decision Sciences*, vol. 5, p. 705-725.

Easterby-Smith M., Crossan M. et Nicollini D. (2000), « Organizational Learning : Debate Past, Present and Future », *Journal of Management Studies*, vol. 37, n° 6, p. 783-796.

Fiol C.M. et Lyles M. (1985), « Organizational Learning », *Academy of Management Review*, vol. 10, n° 4, p. 803-813.

Geus (de) A.P. (1988), « Planning as Learning », *Harvard Business Review*, vol. 66, n° 2, p. 70-74.

Glynn M.A., Lant T.K. et Miliken F.J. (1994), « Mapping Learning Process in Organizations », in C. Stubbart, J. Maindl et J.F. Porac (Eds.), *Advances in Managerial Cognition and Organizational Information Processing*, vol. 5, JAI Press Inc.

Godet M. (2001), *Manuel de prospective stratégique*, 2 tomes, Dunod.

Gongla P. et Rizzuto C.R. (2001), « Evolving Communities of Practice : IBM Global Services experience », *IBM Systems Journal*, vol. 40, n° 4.

Lave J. (1988), *Cognition in Practice : Mind, Mathematics, and Cul-*

- ture in Everyday Life*, Cambridge University Press.
- Lesourne J. et Stoffaës C. (2001), *La prospective stratégique d'entreprise. De la réflexion à l'action*, Dunod, 1^{ère} édition 1996, InterÉditions.
- Levitt B. et March J. (1988), « Organizational Learning », *Annual Review of Sociology*, vol. 14, p. 319-340.
- Lynn L.H., Mohan Reddy N. et Aram J. D (1997), « Technology Communities and Innovation Communities », *Journal of Engineering and Technology Management*, n°14, p. 129-45.
- Nahapiet J. (2002), « Towards a Framework for the Institutionalization of Renewal Designing for Emergence », Templeton Research Paper /02-04.
- Nonaka I. et Takeuchi H. (1995), *The Knowledge Creating Company*, Oxford University Press.
- Nooteboom B. (2006), « Cognitive Distance in and between COP's and Firms : Where Do Exploitation and Exploration Take Place, and how Are They Connected ? », Paper for DIME workshop on Communities of Practice, Durham, 27-28 October.
- Orlikowski W.J. (2002), « Knowing in Practice : Enacting a Collective Capability in Distributed Organizing », *Organization Science*, vol. 13, n° 3, p. 249-273.
- Orr J. (1990), « Sharing Knowledge, Celebrating Identity : War Stories and Community Memory in a Service Culture », in D.S. Middleton et D. Edwards (Eds.), *Collective Remembering : Memory in Society*, Sage Publications, p. 169-189.
- Sawnhey M. et Prandelli E. (2000), « Communities of Creation : Managing Distribution Innovation in Turbulent Markets », *California Management Review*, n° 4, p. 24-54.
- Schwartz P. (1991), *The Art of the Long View*, Doubleday.
- Vaast E. (2002), « Les communautés de pratique sont-elles pertinentes ? », 11e Conférence de l'AIMS.
- Ventriss C. et Luke J. (1988), « Organizational Learning and Public Policy : Towards a Substantive Perspective », *American Review of Public Administration*, vol. 18, n° 4, p. 337-357.
- Wacheux F. (1996), *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*, Economica.
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press.