



Langage, discours et initiation du changement stratégique : de l'intersubjectivité à l'intrasubjectivité

Jean Louis MAGAKIAN

Doctorant en Sciences de Gestion Lyon III / EM Lyon

EM-Lyon 23 av. De Collongues

Ecully France

E-mail : magakian@em-lyon.com

Résumé

L'objectif de notre article est d'incorporer la dimension intra-subjective du langage issue de la psychologie socio-constructiviste de L. Vygotsky dans le cadre d'un processus intentionnel d'initiation du changement organisationnel. Les échanges de discours et les différentes formes de communications visent à accompagner les individus dans la conscientisation des enjeux stratégiques pour l'organisation. Cependant, si le sens objectif contenu dans ces communications peut en effet créer une tension favorable entre le présent et le futur pour les acteurs du changement, rien n'autorise cependant à prédire que la finalité sera acceptée, intériorisée pour être mis en actes, c'est-à-dire suivies d'une intention volontaire et réflexive sur elle-même en agissant au niveau des représentations premières afin de réaliser les premières étapes nécessaires initiant un processus de changement effectif. Dans le raisonnement d'une préparation au changement intégrant la conscience réflexive de ce changement et des actions qui lui sont liés, nous proposons ici d'inclure une autre forme de discours, le langage exprimé pour soi-même (les soliloques). Cette forme de langage nous permet d'examiner les échanges discursifs dans leurs fonctions intrasubjectives et non pas seulement intersubjectives dans le processus de conscientisation des buts et des enjeux du changement. C'est également en parlant entre eux et à voix haute que les acteurs intériorisent le sens de ce qu'ils perçoivent : les situations d'échanges au cours des réunions formelles et informelles et de commentaires provoquent autant de prétextes pour se parler à soi-même (dimension intrasubjective du langage) que pour communiquer (dimension intersubjective). Dans cette optique, nous exposons une démarche de préparation et d'initiation au changement qui puisse s'inscrire dans le cadre d'une épistémologie socio-constructiviste pour laquelle le langage en société exerce ce rôle capital de tuteur de la conscientisation, d'analyseur des possibles, d'intermédiaire entre la pensée chaotique par nature et le son de la voix comme moyen phonique matériel pour l'expression des idées. Il s'agit pour nous d'initier cette prise de conscience, individuellement et collectivement au travers d'une tension dialectique entre ces deux niveaux. Notre proposition s'appuie sur le discours et la parole comme « signes » et « interfaces » du changement entre deux formes organisationnelles et deux situations dans le temps.

Mots clé

Discours organisationnels, langage, sensemaking, socio-constructivisme, initiation du changement, psychologie cognitive, philosophie du langage.



Langage, discours et initiation du changement stratégique : de l'intersubjectivité à l'intrasubjectivité.

1. INTRODUCTION

L'objectif de notre article est d'incorporer la dimension intra-subjective du langage issue de la psychologie socio-constructiviste de L. Vygotsky dans le cadre d'un processus intentionnel d'initiation du changement organisationnel. La communication occupe un rôle central en management stratégique et notamment suscite l'intérêt au travers des discours, des dialogues ou des conversations dans les processus de changement des actions organisés (Donellon et alii, 1986), aboutissant à ce jour à l'identification du courant de recherche centré sur les discours organisationnels (Grant & alii., 2001), l'analyse des discours dans les organisations (Putman & Fairhurst, 2001), l'acquisition des connaissances dans les organisations (Daft & Huber, 1987 ; Calori & Melin, 2002 ; Weick & Ashford, 2001). Ces discours organisationnels se concrétisent sous forme d'assemblées solennelles, de réunions de travail, de textes et de notes internes. Lors d'un changement radical, l'ensemble est supposé être synthétisé sous forme d'un titre ombrelle ou de slogans (*catch-phrases*) destinés soit à initier le changement en créant une tension mobilisatrice (Hamel, 1991 ; Hamel & Prahalad, 1994) ou une sorte de « poussée active » (*active prodding*) auto-créatrice¹ du sens (Weick, 1995, p. 148), soit à soutenir et consolider l'objectif du projet en cours en mobilisant les attentions (Occasio, W. 1997) et les intentions (Ford, J. & Ford, L. 1995). Ce nom générique associé à ce projet de changement est censé être porteur de la finalité du projet, désigner des comportements adéquats ou l'état organisationnel espéré à la suite du processus de transformation. Ces échanges de discours et de symboles visent donc à accompagner les individus dans la conscientisation des enjeux stratégiques pour l'organisation. Cependant, si le sens *a priori* objectif (Cossette, 1998) contenu dans ces communications peut en effet créer une tension favorable entre le présent et le futur pour les acteurs du changement, rien n'autorise à prédire que la finalité sera acceptée, intériorisée pour être mis en actes, c'est-à-dire suivie d'une intention volontaire et réflexive sur elle-même en agissant au niveau des représentations premières afin de réaliser les premières étapes nécessaires à partir desquelles s'initie un processus de changement effectif. Dans le raisonnement d'une préparation au changement intégrant la conscience réflexive de ce changement et des actions qui lui sont liées, nous

¹ Afin de respecter la distinction faite par l'auteur entre la notion d'auto réalisation de Merton en économie et l'auto réalisation dans le processus de sensemaking, nous préférons traduire ici « self-fulfilling » par « auto-création ». Nous convenons cependant que cette traduction ne remplit pas l'ensemble de la filiation sémantique du terme self-fulfilling telle qu'elle est développée par Karl Weick 1995.



proposons ici d'inclure dans le champ de la recherche sur les discours organisationnels une autre forme de discours : le langage exprimé pour soi-même (les soliloques).

Cette forme de langage ouvre l'examen des actes et productions discursives dans leurs fonctions intrasubjectives et non plus seulement intersubjectives dans le processus de conscientisation des buts et des enjeux du changement. L'influence de cette dimension discursive sur les représentations cognitives entraîne les acteurs de l'organisation dans un processus de réflexion sur leurs propres idées tout autant que ces discours interagissent avec les autres acteurs, permettent les comparaisons des différentes interprétations et entraînent une négociation du sens et de la réalité des situations (Gioia, 1986. p.65). Cette capacité d'introspection et de conscientisation des idées comme des actions s'inscrit dans les travaux fondateurs de Karl Weick (1969 & 1995), lequel s'inspire d'une question empruntée au psychologue G. Wallas (1926) au travers de la question centrale : « Comment puis-je savoir ce que je pense avant d'avoir vu ce que je dis ? », elle-même combinée au constat de l'anthropologue G. Bateson (1972): « Un explorateur ne peut savoir ce qu'il explore tant qu'il n'a pas exploré ».

Notre démarche consiste à considérer que, dans le contexte d'un changement organisationnel ou stratégique entraînant des défaillances d'interprétations du sens liées à l'accroissement de l'ambiguïté, de l'instabilité et de la complexité (Weick, 1995), les discours et les conversations entre les acteurs s'inscrivent également dans la psychologie socio-constructiviste de Lev Vygotsky², c'est-à-dire que le langage et les discours produits par les acteurs sont en premier lieu à l'origine du processus de changement des représentations et donc des actions. C'est en parlant entre eux et à voix haute que les acteurs intériorisent le sens de ce qu'ils perçoivent : ces situations d'échanges et de commentaires provoquent autant de prétextes pour se parler à soi-même (dimension intrasubjective du langage) que pour communiquer (dimension intersubjective).

A partir de cette proposition, l'initiative du changement dans un milieu organisé consiste alors à provoquer des espaces de débats, de susciter des dialogues pour comprendre (Von Krogh & Roos, 1996. p.220) où l'activité langagière exercera le rôle d'outil et de symbole pour étayer

² Lev Vygotsky est un des premiers psychologues (avec Leontiev, Bakhtine et par la suite Luria) qui tentera de sortir la communauté scientifique russe de l'influence de Pavlov. Cela lui vaudra une mise à l'écart des congrès et des publications. Né en 1896 et décédé en 1934, il prendra connaissance des premiers travaux de Jean Piaget mais lui opposera une position historico-culturelle héritée du marxisme. Par contre ses travaux ne furent connus de Piaget que vers les années 60 lorsque les textes russes furent traduits en anglais, et suscitèrent chez le psychologue suisse une profonde admiration pour Vygotsky (voir PIAGET, J., « *Commentaires sur les remarques critiques de Vygotsky* » in Schneuwly, B. et alii, Vygotsky aujourd'hui, Delachaux et Niestlé ed. 1985).



les différentes interprétations qu'elle peut produire entre et sur les individus. Mais surtout, ces discours collectifs à voix hautes exerceront une action de transformation du sens et des représentations cognitives que se sont construites les individus dans la mesure où ils extirpent la conscience collective à elle-même pour se porter vers un futur intentionnel concrétisant une performance au lieu de l'illusion d'un accord ou d'un consensus, en créant de nouvelles façons d'agir. En d'autres termes et en reprenant E. Husserl lui-même cité par J.P. Sartre, nous pouvons dire que ces discours provoquent une conscience réflexive sur elle-même et de l'intention en cours de construction car « toute conscience est conscience de quelque chose ».

2. CARTES COGNITIVES, SOLILOQUES ET LANGAGE POUR SOI-MEME

En sciences de gestion, la préparation au changement sous forme d'espaces de discours partagés, s'intègre pleinement dans la perspective de création de sens (*sensemaking*) de Karl Weick. En effet, pour celui-ci, au-delà des actes, les discours tenus dans les organisations fournissent un cadre interprétatif permettant d'envisager réflexivement la coordination collective en combinant les actions réalisées (*retrospection*) et les actions en cours (*ongoing*) en concordance avec les signaux identifiés de l'environnement de la firme. K. Weick identifie un mouvement de trois périodes dans la conception des façons de voir, d'interpréter et intérioriser les situations dans l'organisation : l'enactement, la sélection, la rétention. La relation dynamique en trois temps au travers du modèle *Enactement, Selection et Retention* (ESR) repose essentiellement sur le paradigme évolutionniste mais également en partie sur une perception piagétienne de la construction, de la mémorisation et de l'équilibration des cartes mentales. Ainsi K. Weick (1969) signale que ces cartes mentales propres aux individus sont modifiées et développées au travers des expériences, lesquelles sont ensuite mémorisées au travers du langage. Les phrases langagières contiennent alors un ensemble de significations dont la cohérence d'ensemble réside au travers des relations causales. Ces relations causales concentrées sous forme de cartes de causalités positives ou négatives se construisent à partir des résultats observés issus des actions, des expérimentations, et l'observation des conséquences pour soi-même ou pour les autres dans le cadre collectif des organisations (Weick & Bougon, 1986). Nous retiendrons ici seulement la notion d'enactement proposé par l'auteur. Elle correspond à un processus de production et de mise en scène des données issues de la diversité environnementale de l'entreprise façonnant la construction du sens individuel et collectif.

Chez Weick, l'action langagière de chacun occupe un rôle de mise en situation des contraintes de l'organisation (l'enactement). Ses travaux proposent une approche de la conception et de la



création du sens dans l'entreprise. Dans cette optique, le processus d'enactement (cette sorte de mise en scène ou si l'on préfère de mise en images par le langage de ce qui importe pour la firme) permet de donner une première interprétation des points d'appuis (focus), laquelle constitue une première « poche de stabilité du sens » (Weick, 1995, p. 153), et à partir desquels les membres de l'organisation (ré)aménageront leurs sens partagés : ce sont les schémas interprétatifs communs (les représentations cognitives collectives) nécessaires à la stabilisation d'une coordination organisationnelle (*ibid.*). Weick distingue donc une fonction intérieure issue de ces discours au cours desquels les organisations se parlent à elles-mêmes dans le but de clarifier leurs environnements. Par *Enactement*, l'auteur propose une perspective résolument constructiviste de la pensée, où « les organisations sont plus actives à construire leur environnement, que ce dernier ne les affecte directement comme cela est communément admis » (Weick, 1977). L'organisation est alors perçue comme un flux d'actions en cours dans lequel chaque membre se base sur ses propres expériences, en tant qu'inférences. A partir de ces dernières et au travers des langages et des mots, les perceptions individuelles et collectives qui constitueront le territoire de l'organisation seront ensuite arrangées cognitivement en cartes causales lesquelles prédisposent à des comportements futurs (les actions) associés à des formes de justifications (*sensemaking*) (K. Weick, 1990). Dans ce sillage, G. Morgan (1986) insistera sur cette dimension de création de la réalité sociale où l'enaction permet de mettre l'organisation en interaction avec des projections d'elles-mêmes : « L'idée d'enaction (...) nous amène à voir que les organisations sont essentiellement des réalités socialement construites, dont les points d'ancrage sont autant dans la tête de leurs membres que dans des ensembles concrets de règles et de relations »

Les soliloques sont une particularité du langage : ce sont les discours d'une personne qui est seule à parler ou semble ne parler que pour elle, bien qu'elle soit en compagnie et dans des conditions qui normalement appelleraient un échange de propos. Ces soliloques n'apparaissent pas dans un but intersubjectif de la communication, mais ils émergent au moment de difficultés ou d'incertitudes et les mots exprimés à voix haute entraînent un apprentissage critique de la situation ou de l'intention (le sens) des propos. Par exemple, pour vérifier notre pensée, nous avons lu et relu plusieurs fois ce texte à voix haute afin d'affiner le plus possible les phrases et les mots tout en cherchant à respecter le sens que nous voulions lui donner mais qui s'affirmera au moment ou nous entendrons nos phrases dans leur écoulement (Husserl, 1928). Du sens issu de l'écoulement des phrases n'émergeront les détails et les différentes interprétations possibles du texte qu'à ce moment précis où nous



entendrons notre propre voix. Ces mêmes soliloques peuvent être tenus au cours de réunions, de rencontres avec les acteurs du changement où ceux-ci expriment et ré-expriment, dès que l'occasion se présente, des propos, des commentaires, des dialogues provoqués et même imposés, voire des commérages sur les situations préoccupantes du moment. Dans une certaine mesure, ces conversations d'arrière-plan (Ford & alii., 2001) offrent la possibilité de contextualiser les interprétations en utilisant un discours narratif (Bruner, 1986).

L'intérêt d'introduire à ce niveau les propositions de L. Vygotsky et du socio-constructivisme consiste à considérer que la pensée consciente en situation critique de changement n'est pas donnée à priori, puis exprimable dans la parole comme «le simple reflet, comme un miroir », mais qu'elle se modifie au fur et à mesure qu'elle se réalise dans le mot (au même titre que la production de connaissances ne peut se séparer de l'action). L'environnement se construit et se transforme (« *s'enacte* ») donc également au fur et à mesure que les organisations s'organisent autour de ces soliloques comme autours des discours pré-conçus destinés à retenir les scénarios futurs. Dans l'action individuelle comme dans l'action collective, l'activité langagière permet alors de construire et d'échanger des plans d'action mais aussi de conscientiser ses propres difficultés. Pour illustrer l'intérêt des propositions de Vygotsky pour notre approche du changement par les discours, nous citerons une des phrases la plus caractéristique de ses travaux : « En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie », il ajoute : « La pensée ne s'exprime pas dans le mot, mais s'y réalise » (Vygotsky, 1934).

Comment exploiter de telles propositions dans un contexte de changement organisationnel? Avant d'exposer une méthode développée en psychologie cognitive et les implications d'une telle méthode dans une phase de préparation du changement organisationnel, nous présenterons les fondements de la psychologie cognitive structuraliste de Jean Piaget et en complémentarité les propositions de Lev Vygotsky ainsi que les similitudes de ce dernier avec les travaux de K. Weick. Puis nous présenterons l'extrapolation que nous proposons d'une telle approche en gestion du changement organisationnel. Signalons dès à présent que nous avons nous-même réalisé une première démarche empirique dans le cadre d'une recherche-action de préparation et initiation au changement en situation de fusion.

3. LE MODELE STRUCTURALISTE DU CHANGEMENT DES REPRESENTATIONS: LE CONSTRUCTIVISME DE JEAN PIAGET.

La conception de l'épistémologie structuraliste de J. Piaget s'appuie sur des caractères qu'il définit comme : « un système de transformations, qui comporte des lois en tant que système et



qui se conserve ou s'enrichit par le jeu même des ses transformations [...]. Une structure comprend ainsi les trois caractères de totalité, de transformation et d'autorégulation » (1968).

A partir de la philosophie kantienne, laquelle considère que toute connaissance présuppose l'expérience (*connaissances à posteriori* dépendantes de l'expérience et contingente que Kant oppose aux *connaissances à priori*, c'est à dire universelles et non vérifiables), et en partie du principe de causalité de David Hume (Piaget, 1967a), Piaget développe l'épistémologie génétique comme « l'accroissement d'une connaissance moins bonne ou plus pauvre à un savoir plus riche (en compréhension et en extension) » (1970). Les apprentissages des individus, leurs nombres et leurs apparitions au cours de l'ontogenèse construisent les compétences et les connaissances. Il écarte ainsi toute perspective innéiste de la connaissance chez l'enfant et par extension étend ses travaux sur la constitution de l'intelligence et de la pensée, comme un processus d'adaptation ou de réadaptation d'un acte « déployé à l'extérieur, ou intériorisé en pensée » (1967b) tendant à établir et rétablir un équilibre lié aux décalages entre structures et milieu : décalages horizontaux quand une même opération s'applique à des contenus différents dans une même période de développement, décalages verticaux consistant à reproduire une structure au moyen d'opérations déjà connues.

Prenant comme point d'origine l'action (l'apprentissage et l'expérimentation) à la constitution des connaissances, Piaget propose trois types de structures (sensori-motrices ; opératoires concrètes et formelles) dont la finalisation du développement s'effectue par stades (paliers d'équilibre) lesquelles aboutissent à un processus d'équilibre final.

Les structures ainsi équilibrées restent cependant ouvertes aux perturbations extérieures, et sont ainsi capables de s'adapter aux conditions changeantes du milieu. L'équilibration entre structures et milieu apparaît ainsi comme une adaptation intellectuelle coordonnant deux mécanismes : l'assimilation et l'accommodation. L'interaction sujet-milieu est donc au centre de la constitution des schèmes cognitifs à l'origine de la connaissance. De cette interaction il propose une distinction entre apprentissage et développement. A la première il associe les connaissances physiques relatives aux interactions entre les objets et le monde extérieur. A la seconde, il apporte l'idée d'une construction logico-mathématique des outils cognitifs, c'est-à-dire une conception mentale des connaissances axiomatisées dont la projection sur les objets et le monde extérieur induit des conséquences logiques à l'entendement, permettant ainsi la construction graduelle des connaissances et de l'intelligence (associée par l'auteur à la relation de conceptualisation des connaissances à des fins opératoires avec le monde) au cours de l'ontogenèse. L'entendement de Jean Piaget se concrétise au moment de la mise en relation



par l'association et la connexion des conceptualisations des connaissances à des fins opératoires avec le monde, au même titre que Kant considère la raison comme un principe subjectif en fonction duquel l'homme peut orienter sa pensée à des fins spéculatives pour autant tenables avec cette même raison.

L'évolution des connaissances se fait selon deux axes : la reconstruction de l'objet par le sujet, et la construction du sujet par l'intermédiaire de ses interactions avec l'objet (Legendre, 1998, p. 169). L'évolution de l'intelligence en tant que pensée (elle-même en tant que fonction mentale conceptualisante) est conçue par Piaget comme un « système auto-constructeur élaborant sans cesse de nouveaux contenus (apprentissage) et de nouvelles structures de connaissances (développement) » (Legendre, 1998, p. 176). L'ouverture des systèmes cognitifs dépend des possibilités d'échanges avec le contexte externe, et correspond à une capacité d'adaptation conjointe milieu-cognition.

3.1. EGOCENTRISME, CENTRATION-DECENTRATION ET PENSEE SEMIOTIQUE.

J. Piaget appelle égocentrisme « l'indifférenciation du point de vue propre et de celui des autres », « la confusion du point de vue propre avec ceux d'autrui » (cité par J.M. Dolle, 1997). Ce phénomène est exclusivement inconscient et ne peut correspondre à un comportement social dans la mesure où ce dernier manifeste indirectement l'égocentrisme, mais ne le constitue pas.

Cet égocentrisme cognitif, suite à une centration des actions et des pensées constitutives de l'intelligence des individus (des enfants pour les travaux de J. Piaget), comporte des illusions « causées par un point de vue immédiat » (Piaget, 1985). Pour sortir de ce centrisme cognitif - J. Piaget proposera lui-même ce terme de centrisme au lieu d'égocentrisme faisant trop appel à la conception commune d'une hyper-référence à soi-même³ - un processus correctif semble nécessaire : la décentration, c'est-à-dire une reformulation des points de vue antérieurs par un processus de correction des erreurs systématiques.

Par erreurs systématiques, l'auteur envisage qu'il puisse exister des inadéquations entre actions et objets, liées à un effort d'adaptation entre assimilation et accommodation. Le progrès de la connaissance ne correspond donc pas à un processus cumulatif par « simple addition d'items ou de niveaux supplémentaires, comme si une connaissance plus riche était seulement un complément de la précédente plus maigre... » (Piaget, 1985. p.123). En prenant

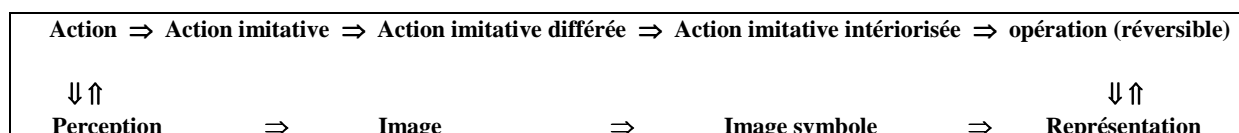
³ « J'ai utilisé le terme *égocentrique* pour désigner l'incapacité initiale à se décentrer, à modifier la perceptive donnée (manque de décentration). Il aurait peut être mieux valu parler simplement de centrisme, mais puisque la centration initiale de la perceptive est toujours relative à nos propres positions et actions, je dis égocentrisme... » J. Piaget, 1985. p. 123



appui sur le passage d'une connaissance cosmologique géocentrique à une connaissance héliocentrique, Piaget illustre le processus correctif de décentration, de telle sorte que celle-ci permet la construction de connaissances nouvelles, une progression dans la connaissance par une perpétuelle reformulation des points de vue antérieurs.

Par pensée sémiotique (ou fonction symbolique), Piaget reconnaît une phase supérieure dans la construction des significations issue de l'étape sensori-motrice : les objets peuvent être évoqués en image au niveau individuel avec des implications au niveau collectif. Le langage, l'imitation différée, l'image mentale, le dessin, le jeu symbolique rendent possibles « les interactions de pensée entre les individus et par conséquent la constitution ou l'acquisition des significations collectives » (Piaget cité par Dolle, 1997. p.148). Le stade ultime est alors atteint lorsque l'intelligence dépassera la barrière de la perception réelle par contact direct, par la mise en place de la fonction sémiotique et donc du langage et de la pensée. Par là, «...[l'enfant] élabore des images qui lui permettent, ..., de transporter le monde dans sa tête » (*ibid.* p.152).

Remarquons une forte distinction entre langage et image chez Piaget. Le premier est un ensemble de signes conventionnels et le second est un arrangement du réel, sorte de souvenir-image et image-copie. La pensée est ainsi dominée par le symbolisme, et ne peut être une pensée socialisée, car incommunicable d'individus à individus. De telle sorte que tout savoir est une construction du sujet en réponse aux sollicitations de l'environnement suivant le chemin :



4. LA FONCTION SOCIALE DU LANGAGE.

Un des apports les plus significatifs de la position épistémologique socio-constructiviste consiste à mettre en évidence le rôle du langage dans le processus de construction du sens. Pour développer cette idée, nous nous appuyerons particulièrement sur la différence fonctionnelle du langage, différence fondamentale de l'approche entre J. Piaget et L. Vygotsky.

Lev Vygotsky débute ses travaux en psychologie cognitive peu avant J. Piaget. Il a notamment travaillé sur les premiers travaux de ce dernier, alors que Piaget ne découvrira



l'importance des propositions de Vygotsky que bien après la disparition de celui-ci. Il est donc important de situer l'Ecole de psychologie soviétique des années trente avec les apports structuro-constructivistes de Piaget.

Nous synthétisons ici les différences fondamentales entre ces deux courants. Nous pourrons par la suite mettre en avant l'intérêt des propositions socio-constructivistes dans la préparation au changement.

Pour Piaget, l'acquisition des connaissances est une construction des possibles d'un environnement, dans laquelle le développement de l'individu (c'est-à-dire de la formation et l'acquisition d'un système de pensée) précède l'apprentissage (possibilités de nouvelles applications physiques). Les deux niveaux étant en interactions réciproques, la formation de la pensée agit sur l'apprentissage, qui à son tour agit sur le développement par équilibration (que Piaget identifiera en tant qu'équilibration majorante). Le rôle du langage est secondaire dans la mesure où la pédagogie s'appuie sur la découverte au travers d'expériences réalisables. Les conflits cognitifs (Doise & Mugny, 1997), soit face à l'environnement soit en relation avec d'autres, où les savoirs sont bousculés, entraînent après une période de décentration, une phase d'accommodation et d'équilibration des schémas cognitifs. L'absence de conflits cognitifs implique une période d'assimilation au cours de laquelle les expériences avec le réel renvoient à des connaissances déjà intériorisées.

A l'inverse, pour Vygotsky, tout apprentissage résulte d'interactions sociales et dépend de la culture, dans le sens de contexte social, dans laquelle l'individu se développe. Cette culture donne une signification sociale aux objets qui importent et le langage joue ici un rôle de médiation entre les individus porteurs de cette signification sociale, gardiens du sens culturel présent, et les « nouveaux venus ». L'apprentissage cognitif pilote le développement et ce dernier induit l'apprentissage actif, dans le sens où le nouveau venu ne peut pas tout découvrir par lui-même, mais bénéficie d'un médiateur qui conduit sa pensée du social à l'individuel. Le langage permet donc surtout et essentiellement l'intériorisation des pratiques sociales.

Piaget fonde ses travaux sur une philosophie kantienne et sur la dualité cartésienne de l'homme objet physique (la nature) et de l'homme sujet pensant (l'esprit) capable d'établir les connexions rationnelles nécessaires à l'acquisition des concepts de connaissance. Vygotsky de son côté s'appuie sur une philosophie moniste inspirée de Spinoza où l'homme et sa pensée est unifiée comme peut l'être la nature avec la nature. D'autre part, il s'inspire également de la pensée intégrative de Hegel et notamment sur l'importance du processus



d'intériorisation des objets culturels dans la conscience. Enfin, la philosophie dialectique de Marx et Engels ne peut être indépendante des travaux de Vygotsky et de l'Ecole de psychologie cognitive soviétique du début du xx^{ème} siècle. Dans un tel cadre, il lui fallait donc rester en ligne avec le monisme spinozien (où la pensée associée à un Etre de raison, ne peut être dissociée de la fonction du langage et des mots, associés à un Etre réel), tout en échappant à l'a priori panthéiste que sous-tendait la référence spinoziste. Enfin la notion de socio-constructivisme est héritée du célèbre « retournement » de Marx et de la pensée hégélienne : la conscience n'est pas à l'origine de la vie socioculturelle de l'homme mais, ce sont les contextes sociaux qui sont à l'origine de la conscience, unifiant ainsi l'homme et son environnement dont les mutations sociales et individuelles sont le résultat d'un dépassement dialectique de chaque situation.

4.1. LE LANGAGE EGOCENTRIQUE CONSTRUCTEUR DU SENS : LEV VYGOTSKY.

Par langage égoцентриque, Vygotsky identifie le fait d'accompagner à haute voix une action ou une intention d'action. Cette forme de langage est particulièrement significative lors de difficultés rencontrées par les enfants au cours d'une action nouvelle ou complexe. Ainsi, l'enfant accompagne ses gestes avec une sorte de monologue. Ce même langage est utilisé lors des jeux de situations. Ce langage égoцентриque occupe une place fondamentale dans les travaux de Vygotsky. Contrairement à Piaget, qui de son côté considère le centrisme au travers des monologues à voix hautes comme une fonction de centration sur soi et sa pensée, le langage égoцентриque vygotkien est un médiateur du développement dans la constitution de la pensée conscientisée, mais ces monologues à voix hautes possèdent aussi (et surtout) une capacité d'organisation et de régulation de cette pensée. La différence principale entre les travaux de Piaget et de ceux Vygotsky consiste à placer le langage soit à l'issue pour le premier auteur, soit à l'origine de la pensée pour le second.

Pour Piaget, le langage est une étape du développement structurel de l'enfant, et n'exerce ainsi aucun rôle dans la constitution d'une pensée consciente, ou d'une pensée logique (si nous retenons les termes de l'auteur). Le langage intervient pour exprimer de façon grossière, les images symboliques exclusives de la pensée égoцентриée de l'individu : « ...le langage intervient dans le jeu symbolique, ce qu'il véhicule au plan des signifiés, ce ne sont pas des concepts, au sens strict du terme, mais des symboles constitués essentiellement par des significations individuelles et incommunicables et par des images mentales premières, vues et reconnues par le sujet seul au moment où il les évoque, d'où la prédominance de l'intuition intérieure et l'expression de pensée intuitive. Ainsi, la pensée symbolique est essentiellement



constituée d'images et de significations individuelles incommunicables malgré le langage qui l'exprime » (Dolle, 1997.p.22). Les travaux de Piaget portent surtout sur la relation entre pensée, langage et signification pour autrui. Le langage trouve son application dans le champ des relations interpersonnelles, et dans la différenciation entre centrismes cognitifs lors d'une communication entre deux individus. Il place le langage comme production de la pensée égocentrée : « Pour prendre un exemple à partir de la vie adulte, tout professeur novice découvre tôt ou tard, que ses premiers cours étaient incompréhensibles parce qu'il parlait à lui-même attentif à son propre point de vue. Il réalise seulement graduellement et avec difficulté qu'il n'est guère facile de se mettre soi-même à la place des étudiants... » (Piaget, 1985.p.126).

Vygotsky critique résolument cette position de Piaget : « [La thèse de Piaget] est que le langage égocentrique ne remplit aucune fonction objectivement utile, nécessaire dans le comportement de l'enfant. C'est un langage pour lui-même, pour sa propre satisfaction, qui pourrait ne pas exister, ce qui ne changerait rien d'essentiel dans l'activité enfantine. Ce langage entièrement soumis à des motivations égocentriques, presque inintelligible pour l'entourage, est donc une sorte de rêve verbal pour l'enfant ou en tout cas, un produit de son psychisme plus proche de la logique du rêve et de la rêverie que de la logique de la pensée réaliste » (Vygotsky, 1934/1997.p.94).

Il propose en revanche une fonction utile du langage égocentrique en lui conférant une fonction d'accompagnement de l'activité vécue, de instrument de facilitation de la manipulation effective des objets externes (Vygotsky, 1931/1978, p.43) et d'appui aux tournants des actions en cours comme aux inconsistances (les incertitudes de l'instant vécu) : « Nous avons pu observer comment dans les propos égocentriques qui accompagnent son activité pratique, l'enfant reflète et fixe le résultat final ou les tournants principaux de l'opération concrète qu'il effectue ; comment ce langage, au fur et à mesure que se développe l'activité de l'enfant, se déplace de plus en plus vers le milieu, puis au début de l'opération, acquérant une fonction de planification et de direction de l'activité future. Nos expériences ont montré comment la parole, qui exprime le bilan de l'action, est indissolublement entrelacée à cette action, justement parce qu'elle reproduit et reflète les éléments de structure les plus importants de l'opération intellectuelle pratique, parce qu'elle commence elle-même à éclaircir et diriger l'action de l'enfant, la soumettant à une intention et à un plan, la haussant au niveau d'une activité appropriée à un but » (Vygotsky, 1934/1997.p.98). Mais ce qui intéresse plus précisément Vygotsky dans ses recherches, c'est l'évolution de ce langage



égocentrique chez l'adulte (Vygotsky, 1934/1997.p.100). Ce langage extériorisé par l'enfant, s'intériorise peu à peu chez l'adulte en pensée intérieure. Cela ne signifie pas qu'il disparaisse, mais au contraire ce langage intériorisé possède plusieurs caractéristiques distinctes du langage social servant de communication avec les autres. Des similitudes existent cependant entre ces deux particularités du langage égocentrique et intérieur :

- La communauté de fonction entre le langage égocentrique de l'enfant et celui de l'adulte de langage pour soi ;
- Il est incompréhensible aux autres hors du contexte de l'action concrète, car abrégé, néglige ce qui est évident pour le locuteur.

Pour Vygotsky, le langage possède donc trois fonctions :

Le langage social	Le langage égocentrique	Le langage intérieur
Langage explicite se définissant comme la fonction de communication, de liaison sociale et d'action sur l'entourage.	Langage d'accompagnement de l'action consistant à se parler à soi-même comme si on parlait aux autres et dont la fonction est d'accompagner les difficultés en cours d'action.	Base de la pensée par l'intériorisation des mots et du langage en se transformant en conscience.

Le processus de transformation du langage en instrument de la pensée s'effectue alors du milieu social à l'intériorisation du langage selon un mouvement :

Langage social ⇒ Langage égocentrique ⇒ Langage intérieur.

4.2. SOLILOQUES ET LANGAGE EGOCENTRIQUE.

Nous avons vu que pour K. Weick, le langage exerce un rôle de mise en situation des contraintes de l'organisation. Ses travaux ont pour but de proposer une approche de la création de sens dans l'entreprise, et en cela le processus *Enaction, Selection, Retention* permet de donner une interprétation des points d'appuis sur lesquels les organisations aménagent le sens partagé entre les individus. Le rôle des soliloques ne peut être dissocié de la création du sens partagé. Par contre, nous constatons une similarité étroite entre les propositions de Weick et celles de Vygotsky. Ce dernier ne fait pas partie des ouvrages de références de Weick, qui au contraire cite Piaget. Cependant, ses propositions sur le rôle du langage dépassent le sens que lui donne à l'origine Piaget, en raison et nous l'avons vu



précédemment que pour celui-ci le langage n'exerce pas un rôle fondamental dans la pensée réflexive.

Nous insistons ici sur la similitude des propositions entre Weick et Vygotsky :

« Les organisations se parlent à elles-mêmes dans le but de clarifier leurs environnements » pour Karl Weick ;

« En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie » et « La pensée ne s'exprime pas dans le mot, mais s'y réalise » pour Vygotsky (ibid. p.431).

La pensée réflexive n'est donc pas donnée à priori, puis exprimable dans la parole comme «le simple reflet, comme un miroir ». Mais elle se modifie au fur et à mesure qu'elle se réalise dans le mot, tout autant que la production de connaissances ne peut se séparer de l'action. L'environnement se construit et se transforme également au fur et à mesure que les organisations s'organisent autour de soliloques destinés à retenir les scénarios futurs. Dans l'action individuelle comme dans l'action collective, l'activité langagière permet de construire et d'échanger les plans d'action mais aussi de conscientiser ses propres difficultés. De cette manière nous élargissons le cadre interprétatif que donne G. Koenig de l'apprentissage. L'intelligence de l'expérimentation repose sur une élaboration progressive des cadres de pensée par le langage puis dans l'action, sans pour autant penser que les savoirs préexistent à l'action (Koenig, 1997).

Vygotsky s'appuie également sur cette même caractéristique de la pensée et de l'activité :

« [La pensée] prend elle-même naissance non pas dans une autre pensée mais dans la sphère motivante de notre conscience et nos besoins, nos intérêts et nos mobiles, nos affects et nos émotions. Derrière la pensée, il y a une tendance affective et volitive. Elle peut répondre au dernier pourquoi dans l'analyse de la pensée » (Vygotsky, 1934/1997. p. 494).

Cette orientation de la pensée vers l'activité se traduit chez l'auteur par la relation qu'il propose entre le langage égocentrique et l'anticipation progressive de l'activité. Celle-ci se fait par une « séquence de développement définie par une anticipation progressive du langage en rapport avec l'activité » (Rivière, 1990. p. 129). Le langage égocentrique acquiert progressivement une fonction de régulateur et de planification de l'activité. Il sert également d'instrument de résolution des problèmes cognitifs intra-personnels tout autant que le langage sert de résolution aux problèmes cognitifs inter-personnels.



	Weick	Piaget	Vygotsky
Dimensions du langage et des discours	Les soliloques : types de discours où une personne semble seule à parler ou semble ne parler que pour elle dans des conditions qui appelleraient normalement un échange de propos.	Langage égocentré : la pensée est centrée sur elle-même avec une impossibilité de décentration, c'est à dire de sortir de sa propre perception sans apprentissage expérimental.	Langage social, égocentrique et intérieur. Ces trois formes du langage et des discours pour soi ou pour autrui constituent une progression dans l'acquisition des représentations de l'intersubjectif à l'intra subjectif.
Rôle du langage et des discours dans les représentations	Les paroles, comme les actes dans les organisations ou des individus, forment un cadre permettant de comprendre ce qui peut survenir de l'environnement ou dans le futur.	Support des intuitions et des représentations pour autrui.	Fonction utilitaire du discours dans l'accompagnement des difficultés et des inconsistances.

5. LA CONSCIENCE COMME ANALYSEUR.

Dans le modèle de Piaget, les présupposés kantien considèrent que toute connaissance contextuelle et contingente présuppose l'expérience. L'interaction entre les sujets et le milieu est alors une condition « nécessaire, au terme de laquelle certaines propriétés de ce milieu sont enregistrées et conservées » (Bronckart, 1999.p.24). L'approche biologiste de J. Piaget, si elle met en évidence le caractère transformatif des capacités cognitives, évince cependant le caractère discursif de la réflexivité des acteurs.

En acceptant la conscience, dans le sens de réflexivité⁴, comme prémisses à la notion de changement intentionnel (Ford & Ford, 1995), nous pouvons rejoindre les hypothèses fondamentales d'une approche socio-constructiviste. Dans un tel cadre, nous proposons alors un type de préparation au changement réflexif et progressif fondé sur l'apprentissage de nouvelles interprétations au cours duquel les acteurs évaluent leurs pratiques (*théories in use*) (Argyris & Schön, 1978) et se rencontrent pour s'engager dans de nouvelles interprétations liées à l'équivocité du contexte (K. Weick, 1995). Cet effort d'intellectuation, dont la fonction est de « retenir ce qui n'est déjà plus » et « anticiper sur ce qui n'est pas encore » (Bergson, 1911) est la première fonction de la conscience qui se réalise alors au travers du processus d'interprétation, c'est à dire une explication prenant forme au moyen des mots traduisant une vision idéale de soi et des autres (Crossan et alii, 1999), au cours de laquelle le passé est réinterprété en confrontation avec le présent en ré-inspectant les éléments qui étaient subjectivement indisponibles à ce moment là (Berger & Luckmann, 1966. p.222).

⁴ Nous adopterons la définition de P. Ansart : « Capacité pour un sujet de se retourner vers sa propre activité pour en analyser la genèse, les procédés ou les conséquences » ; Dictionnaire de Sociologie Robert Seuil, Paris 1999.



Ce même modèle caractérise les travaux de T. Boudès (1997) lorsqu'il dénonce le penchant d'une sorte de substitution sous-jacente au modèle proposé par K. Lewin (*unfreezing, moving, refreezing*), où « il ne s'agit pas de remplacer la logique véhiculée par le paradigme par une autre logique jugée plus adaptée » (Boudès, 1997. p.319) mais, « à la différence de la préparation qui suppose que l'interprétation des acteurs est tirée par les données, le modèle que nous proposons vise à révéler les interprétations encapsulées dans les pratiques des acteurs afin de permettre leurs discussions et leurs évolutions potentielles ». Le processus de révélation ainsi proposé rejoint les propositions de Bergson sur l'importance que tient la ré-émergence des images du passé pour l'homme d'action conscient: « Plus grande est la portion du passé qui tient dans son présent, plus lourde est la masse qu'il pousse dans l'avenir pour presser contre les éventualités qui se préparent ; son action, semblable à une flèche, se décoche avec d'autant plus de force en avant que sa représentation était tendue vers l'arrière » (*ibid*). En effet pour ce dernier, l'effort intellectuel est indissociable d'une activité consciente, et c'est en cela qu'il exerce une tension sur les représentations de l'individu.

Dans cette optique, notre proposition de démarche de préparation et d'initiation au changement s'inscrit dans le cadre d'une épistémologie socio-constructiviste pour laquelle le langage exerce ce rôle capital de conscientisation, d'analyseur des possibles, d'intermédiaire entre la pensée chaotique par nature et le son de la voix comme moyen phonique matériel pour l'expression des idées (Vygotsky cité par Bronckart, 1999, p.42). La « substance phonique » (Saussure) exerce un rôle de signifiant permettant l'émergence de la pensée consciente, servant ainsi de support à l'analyse auto-réflexive de sa propre pensée tout autant que la constitution de cette pensée. Il s'agit pour nous d'initier cette prise de conscience, individuellement et collectivement au travers d'une tension dialectique entre ces deux niveaux (Spender, 1998. p.31). Notre proposition s'appuie sur le discours et la parole comme « signes » et « interfaces » du changement entre deux organisations et deux situations dans le temps. Ce « retour de l'esprit [conscient] sur lui même via le langage [...] permet une pensée capable de rétroagir sur la pensée, et il permet corrélativement une pensée de soi capable de rétroagir sur soi » (Morin, 1986.p.190). Tout changement reste une révélation ex-post lié aux expérimentations des possibles comme aux interprétations de l'équivocité d'un contexte ambigu et changeant (McCaskey cité par K. Weick, 1995. p. 93) : le changement est donc un concept abstrait que seul le processus d'enactment permet d'en réifier les conséquences en termes de performance effective. Mais cette interaction des acteurs avec le monde réel se fait également en interaction avec leurs propres pensées et à partir de là ils peuvent tracer de



nouvelles distinctions, imaginer de nouvelles façons de voir et imager les situations. Cette faculté de réflexivité liée au langage et aux discours prononcés par chacun exerce cette tension dynamique de reconstitution et de ré-interprétation du passé avec les questions du présent et par cet intermédiaire, fait émerger un processus de reconfiguration des croyances, des savoirs, des actions collectives et individuelles (Tsoukas & Chia, 2002).

5.1. LA METHODE L'AUTO-CONFRONTATION DANS L'ACTIVITE DE PREPARATION DU CHANGEMENT.

L'analyse de la situation et des activités par les échanges de discours, la mise en parole grâce aux dialogues et soliloques permet d'exercer une mise en situation par le langage. Yves Clot propose cette forme d'intervention en pédagogie professionnelle. Il se situe explicitement dans le champ des travaux socio-constructivistes de Vygotsky. Nous exposons au préalable son modèle pour l'adapter ensuite à la situation de préparation au changement en situation de fusion.

Pour Y. Clot, l'analyse des situations au travail ne peut se réduire à une forme d'explicitation transparente du vécu des individus par les individus mêmes, sorte d'extériorisation rationnelle des situations par un langage fidèle reflétant les réalités et les complexités des contextes de travail. En paraphrasant L. Vygotsky sur la fonction du langage dans les concepts réflexifs de la pensée, il signale qu' « en se transformant en langage, les activités se réorganisent et se modifient. Le langage grâce auquel le sujet s'adresse à son interlocuteur dans l'échange que constitue le commentaire sur son activité, retourne vers l'objet analysé les effets de cet échange. Les activités, dès lors, ne s'expriment pas dans des mots qui leur serviraient seulement de véhicules amorphes pour en parler. Grâce au langage adressé à l'autre, le sujet réalise, au sens fort du terme, ses activités ».

La confrontation des individus à leurs propres situations vécues sert également d'auto-confrontation des activités et permet ainsi d'exercer une reconstruction du sens, par rapport aux autres mais surtout destiné à soi-même. L'auto-confrontation est donc une forme d'intervention sur la perception par soi-même des situations. La mise en mots apparaît comme une étape de conscientisation de l'activité. Cette méthode diverge donc de la perspective piagetienne du contexte de confrontation socio-cognitif (Doise & Mugny, 1997) au cours duquel plusieurs protagonistes défendent leurs perceptions de la réalité et les représentations qui en découlent, chacun cherchant à amener l'autre hors de ses propres convictions (décentration de l'autre) par le conflit, mais l'échange parlé permet aux individus de



manifestent des dimensions ignorées jusqu'alors de leurs propres expériences (décentration de soi).

Par cette prise de conscience, l'individu ne produit pas seulement le sens de son activité, mais il produit également un nouveau sens à cette même activité; ce que Clot interprète comme étant une forme de valeur ajoutée à l'activité décrite, sorte d'interprétation des possibles, d'investigation des potentialités. Par l'analyse de l'activité, les sujets ne produisent pas des échanges rationnels illustrant différentes représentations, lesquels seraient la production finalisée de leurs consciences des situations vécues, mais, sous la contrainte du dialogue avec d'autres, les sujets construisent et reconstruisent leurs propres conceptions des situations. C'est à partir de cette activité que les individus peuvent changer le sens des activités et donc leur conférer de nouvelles significations :

« Cette situation dans laquelle le sujet dialogue avec lui-même sous la contrainte d'un commerce avec l'autre, lui rend sa propre expérience étrangère. Cet effet peut devenir la cause d'une transformation de l'activité. On dira alors que celle-ci peut changer de sens en se réalisant dans des significations nouvelles, après s'être déliée des anciennes significations où la pensée s'était prise » (Clot, 2000).

Pour réaliser cette situation de conscientisation des activités, Y. Clot propose une méthodologie fondée sur la contrainte d'instructions à fournir à un sosie imaginaire: « Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu voudrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? ». Le chercheur veillera sur la « *présence virtuelle* » de ce sosie, et l'acteur (en l'occurrence un musicien pour la recherche menée par Yves Clot) devra lui fournir suffisamment d'instructions pour lui permettre de le remplacer dans ses activités quotidiennes (au sein de l'orchestre) sans que quiconque ne se doute de la substitution. Il s'agit donc d'un contexte d'auto-confrontation avec autrui (le sosie), où l'individu exerce une mise en parole de ses activités. Par les questions posées, le sosie emmène le sujet vers une zone de conscientisation des choix qui ont été effectués par le sujet. Ce dernier redécouvre ses propres activités et les alternatives en les organisant d'une autre manière. Le sosie cherche tous les possibles du sujet, et le sujet essaye d'être ce qu'il pense qu'il devrait être (projection), le sosie cherchant lui à être ce qu'il devra être (identification). « C'est finalement une rétroaction à laquelle le sosie invite le sujet. Il ne cherche pas à lui faire évoquer le passé, de l'action vécue mais à lui faire partager les difficultés à la reproduire » et au-delà de cette conscientisation des actions vécues « le comment focalisé sur



le déroulement procédural des opérations débouche paradoxalement sur le pourquoi de l'action, c'est-à-dire sur les inhibitions qui la précèdent ».

En étant propulsé dans un tel contexte projectif à partir du passé où son propre langage reconstruit le sens de ses actions, le sujet bénéficie de cette indépendance psychologique que lui confère l'auto-production d'un discours qu'il destine à lui-même. Il peut revenir ainsi sur les destinations et les intentions de ses actions en situation de travail. Il se permet ainsi d'enrichir la description et de mettre du possible dans ses activités.

Yves Clot conclut cette recherche par l'auto-confrontation par: « Ce qui est formateur pour le sujet, c'est-à-dire ce qui accroît son rayon d'action et son pouvoir d'agir, c'est de parvenir à changer le statut de son vécu : d'objet d'analyse, le vécu doit devenir moyen pour vivre d'autres vies ».

5.2. L'AUTO-CONFRONTATION DANS LE CADRE DE LA PREPARATION AU CHANGEMENT EN SITUATION DE FUSION

En nous appuyant sur cette perspective socio-constructiviste, initier une phase de préparation au changement en situation post-fusionnel consiste à conduire les acteurs à s'engager dans une condition d'initiative délibérée pour s'interroger activement (Louis & Sutton, 1991.p.60), que les auteurs différencient de deux autres conditions (l'apparition d'une nouveauté ou d'une contradiction) au cours desquelles les membres d'une organisation s'engagent dans un processus cognitif conscient d'interprétation contrairement à un mode cognitif automatique(*ibid.*), lequel s'engage à partir des schémas cognitifs. Ce type d'initiative collective permet aux membres de l'organisation de se questionner : qui sommes nous ?; de se projeter : qui voulons nous être ?; et à réinterpréter leurs propres actions : comment changer ce qu'il faut pour être ce que nous voulons être ? A provoquer des situations organisationnelles qui vont représenter des opportunités (*ibid*, p.57) pour les individus ou des groupes de réactiver leur façons de penser, et au moyen desquelles les individus vont, par le langage et les paroles échangées, se construire une nouvelle relation entre le contexte actuel : exploitation de la mémoire de l'entreprise; et l'activité future qui leur semble possible : exploration des possibles (March, 1991). Ces rencontres vont restaurer les rétentions organisationnelles de la mémoire collective (Walch & Ungson, 1991) et constituer (*embody*) les scénarios hypothétiques de l'organisation auxquels se confrontent (Gioia & Chittipeddi, 1991) afin d'en reconstituer le sens : ces rencontres et ces formes de réunions sont alors qualifiées de *sense-maker* par Karl Weick (1995. p.187).



Si nous acceptons les propositions de Vygotsky, le rôle de ces rencontres prend un sens précis dans la prise de conscience qu'ont les acteurs à réinterpréter par eux-mêmes le contexte grâce aux discours qu'ils échangeront avec d'autres mais qui agiront essentiellement sur eux-mêmes. D'une fonction intersubjective, le langage exerce donc aussi la fonction de construction de son propre sens intérieur. Cette pensée conscientisée par le langage pour soi-même (les soliloques) survient au moment où les acteurs redécouvrent leurs propres activités. Il permet de reconstruire le sens des actions, les situations d'activité et de délibérer avec les autres acteurs des conséquences organisationnelles à prendre en compte (Calori, R. & Melin, L., 2001) mais aussi avec soi-même. A l'aide de la méthode du sosie initiée par Y. Clot, il nous semble possible d'amener les acteurs à expliciter leurs actions, d'en redéfinir le sens dans l'organisation et finalement de les resituer dans le contexte de changement qui s'engage. Dans un contexte de changement comme par exemple une fusion entre deux firmes, en provoquant une situation où le langage inter-individuel s'expose à voix haute, les discours de chacun reconstruisent de nouvelles interprétations aux actions. Le problème consiste alors à provoquer ces espaces de discours et de langage à voix haute en prenant comme thème explicite les pratiques actuelles de l'entreprise et de provoquer ainsi le dévoilement, une confrontation, avec les aspects implicites de l'organisation qui ne sont généralement jamais exprimés ou discutés entre les membres du management (Nonaka & Takeuchi, 1995 ; Polanyi, 1962). D'autre part, il nous faut mobiliser le plus possible des différentes facettes d'une organisation, caractéristiques de sa complexité : les mots qui seront prononcés affecteront les pensées de ceux qui les diront et la richesse des discours est une ressource cruciale pour engager la création de sens (Weick, 1995.p.90). Dans cette optique, il nous faut recourir à un dispositif d'intermédiation⁵, non pas seulement destinés à rapprocher les points de vue de chacun (Avenier, 2001. p. 173), mais qui puissent servir de prétextes pour chacun à s'exprimer sur le comment fonctionne l'entreprise en prenant le plus de ses aspects possibles et à partir desquels l'attention individuelle et collective serait provoquée et maintenue au travers des discours, « sans chercher à les amener à adhérer à des représentations pré-définies » (*ibid.*).

Dans le cadre de notre intervention en situation de fusion nous avons utilisé le concept de tissu culturel de Gerry Johnson (1988). Au cours de cette recherche-action, il nous permettra d'objectiver les différentes représentations partagées (schémas cognitifs) entre les acteurs du

⁵ M.J. Avenier définit ce dispositif d'intermédiation « d'intermédiaire immatériel (tel un processus ou une procédure) ou matériel (telle une image projetée sur un écran (...)) qui, jouant le rôle de tiers par rapport aux acteurs en présence, favorise le dialogue et l'échange entre eux » (Avenier, 2001.p.179).

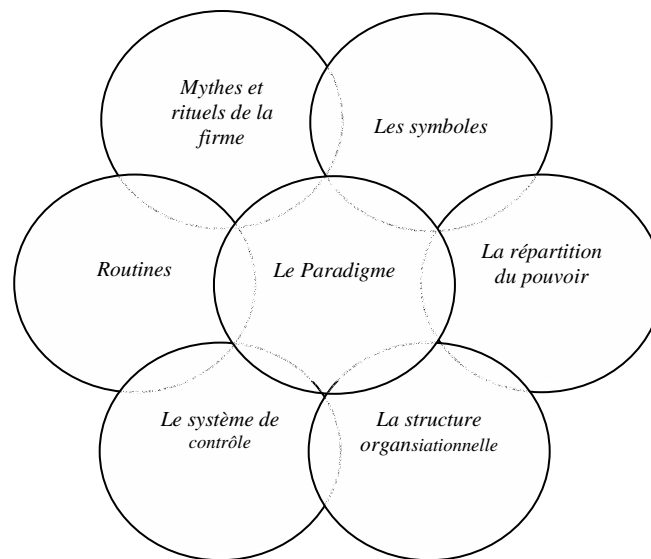


Comité de Direction auprès duquel nous sommes intervenus. L'exposition de cette objet-conceptuel en tant que signe qui représente l'organisation auprès des acteurs qui l'interprètent dans leurs esprits en tant que signe équivalent (Pierce, 1897/1978) nous permet de créer cette situation recherchée où les acteurs vont pouvoir s'auto-confronter à leurs propres pratiques collectives et individuelles afin de les projeter dans le contexte d'intrusion d'une seconde firme et d'en envisager ainsi les compatibilités comme les impasses.

5.3. LE TISSUS CULTUREL.

G. Johnson définit le tissu culturel (ou paradigme) comme un « ensemble de croyances et hypothèses, étant relativement communes à toute l'organisation, permettant d'accorder et de discerner au travers des discours et explications des managers, comment jouer un rôle central dans l'interprétation des stimuli environnementaux et la configuration des réponses stratégiques et organisationnelles » (1988. p.84). Au travers de cette perspective culturelle, l'auteur considère que l'organisation effective (c'est à dire qui prend effet sous forme d'actions collectives) peut être interprétée comme le résultat de convictions implicites et de routines organisationnelles. D'un autre côté, alors que « la stratégie et les valeurs d'une organisation peuvent être facilement explicitées, les hypothèses tacites qui fondent le paradigme partagé ne peuvent être mis en évidence qu'au travers des conversations quotidiennes ou au travers des comportements observables » (*ibid.*).

Pour utiliser ce mode de médiation par la projection discursive et la mise en débats du paradigme de l'entreprise, nous avons provoqué deux séminaires résidentiels de trois et deux jours comprenant tous les membres du comité de direction d'une des deux firmes de la fusion. Au cours du premier séminaire nous avons commenté le schéma symbolisant tous les aspects du paradigme d'une firme en demandant aux acteurs de commenter leur propres perceptions pour leur entreprise. Puis nous les avons invités à travailler en trois groupes sur la projection des actions qu'ils leur semblent pertinents à conserver pour conjuguer les deux firmes en prenant comme point d'entrée la proposition suivante : « imaginez que vous aviez à décider d'une organisation intermédiaire à celle de ce jour avec laquelle il vous semble possible d'intégrer les pratiques de la firme partenaire de la fusion ». Ce deuxième travail sera exposé lors du second séminaire. Nous installons alors les groupes de travail engagés dans le changement dans une situation de dialogues sur chaque élément du paradigme de la firme. Au cours de ces discours, les individus se parlent essentiellement pour eux-mêmes constatant leurs propres interprétations, en les découvrant chargées de significations nouvelles, s'autorisant de nouvelles interprétations aux actions.



G. Johnson; "The cultural Web of an organization" in "Rethinking incrementalism", Strategic Management Journal, 1988, p. 85.

Ce processus d'auto-confrontation collective se concentre alors sur la mise en débat du paradigme afin d'en faire émerger chaque composante, d'en recréer son sens, d'en réactualiser la signification au moment des discours, de faire apparaître les connections. Ce travail joue le rôle de médiateur entre les acteurs de l'organisation et le changement potentiel servant ainsi de « laboratoire de transformation » de la réalité sociale (Berger & Luckmann, 1966. p. 215). Les participants sont plongés dans un contexte d'explicitation de leurs propres pratiques. A partir des deux ateliers de réflexion que nous avons accompagnés, les acteurs se sont dévoilés les pratiques tacites de l'organisation. Pour paraphraser L. Vygostky, nous pouvons dire que « cette expérience vécue de l'expérience vécue » permet de créer une augmentation de l'activité réflexive collective autour du changement qu'impose le contexte de fusion. Cette étape permet d'activer la projection collective autour de ses débats qui sont destinés à faire la distinction entre les pratiques qui devront être préservées et celles qui devront être abandonnées ou encore modifiées pour être compatibles avec le nouveau contexte post-fusionnel. Dans ce cas, insistons sur le fait qu'il s'agit alors de faire émerger un compromis provisoire (*temporary resting point*) entre une situation présente et une situation future en constante mutation (Ford & Ford, 1994, p.765) selon les interprétations dévoilées par les acteurs de la fusion. Lors de nos interventions, nous veillerons à localiser chacune de ces étapes dans « l'ici et maintenant ».

Nous pouvons alors proposer un cadre plus précis de préparation et d'initiation au changement en contexte de fusion comme dans les contextes de changements stratégiques :



Installer les acteurs en situation d'auto-confrontation réflexive, dans le but de créer une situation de développement des interprétations du possible par le langage. Au cours de ces échanges, les discours prennent finalement la forme de soliloques où les acteurs vont expliciter pour eux-mêmes le sens de leurs propres actions et faire émerger les possibles qui leur sembleront envisageables à partir de leurs pratiques actuelles grâce à l'équivocité qu'elles sous-tendent. L'auto-confrontation avec le signe de médiation que représente le tissu culturel de l'organisation comme toutes autres occasions de *sense-making* (Weick, 1995) permettent d'étayer les discours et de faire apparaître ainsi les possibilités d'arrangements avec les perceptions qu'ont les acteurs du contexte à venir et donc de s'ouvrir réflexivement vers de nouvelles interprétations de leurs actions.

6. CONCLUSION

En introduisant les propositions de Vygotsky dans le processus de préparation et d'initiation du changement organisationnel, de nouvelles voies s'ouvrent en complétant le rôle des discours et du langage allant de l'inter-sujetif à l'intra-sujetif.

Au travers des discours à voix haute, les individus se sont autorisés à revisiter leurs pratiques individuelles et collectives, en les confrontant à un futur conscientisé. La production de discours dans ce contexte a permis de faire émerger et d'explicitier le sens de pratiques enfouies jusque là et perçues à priori comme incompatibles dans le nouveau contexte post-fusionnel. Cette conscientisation par le langage permet surtout d'envisager un autre sens aux actions qu'il convient de préserver au moment du changement, en se donnant une nouvelle finalité individuelle tout en garantissant la continuité biographique du collectif.

En conférant aux acteurs de l'organisation l'interprétation de leurs expériences vécues il leur est ainsi possible d'en conserver le bien-fondé et surtout la légitimité. A travers l'analyse des activités, les sujets ne produisent pas seulement un échange communicationnel entre différentes représentations exprimées au moyen de différentes productions d'arguments (Habermas, 1981/1987), lesquelles devraient être alors le résultat d'une production finalisée de leur conscience (la raison) des situations vécues. Mais, sous la contrainte du dialogue avec d'autres, ils se construisent pour eux-mêmes de nouvelles connaissances et significations (Weick, 1969.p.64) initiant par eux-mêmes et pour eux-mêmes le sens à donner à la situation. Y. Clot démontre au travers de la méthode de l'auto-confrontation, que les individus bénéficient ainsi de cette indépendance psychologique indispensable pour réactiver les intentions et les significations des actions en situation de travail. Par cet exercice, les



individus s'autorisent à mettre du possible dans leurs activités élargissant ainsi leurs potentialités d'action.

En conclusion l'objectif de notre communication était d'exposer cette dimension intra-subjective du langage à partir des travaux de L. Vygotsky et de l'envisager dans le cadre d'un processus intentionnel d'initiation du changement organisationnel. Ceci explique que nous ayons délibérément mis de coté dans notre texte de nombreuses implications de l'activité langagière dont nous ne pouvons faire l'économie dans le cadre des changements dans les organisations (comme notamment les aspects sociologiques de l'exercice du pouvoir au travers des discours). En cela, la recherche et l'expérience dont nous relatons en partie les faits reste un contexte spécifique de fusion nous ayant permis d'envisager nos propositions de recherche et notamment de mettre en évidence la notion de langage égocentrique et plus particulièrement d'envisager une perspective intra-subjective du changement. Ce contexte ne prête à aucune généralisation, mais nous percevons de nouvelles implications de recherche en management des organisations vue sous l'angle de la cognition ou du courant des discours organisationnels. A partir de cette dimension s'ouvre également une voie d'investigation entre management et les philosophies du langage, notamment en clarifiant les fondements permettant de relier ces philosophies avec le développement organisationnel et plus particulièrement la capacité d'exploration d'une organisation qui serait alors liée positivement aux formes de discours de l'ensemble de ses membres (au niveau collectif, groupal et individuel) et notamment de l'impact des discours égocentriques et des soliloques comme à l'origine des actes de création ou d'innovation organisationnelle.

7. REFERENCES

- ARGYRIS, C. & SCHÖN, D., *Organizational Learning: A Theory Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading, MA, 1978.
- AVENIER, M.J., « *Intermédiation et catalyse* », in LORINO, P., *Enquêtes de gestion : à la recherche du signe*, L'Harmattan, 2001. pp. 153-201.
- BATESON, G. & BATESON, M., *Steps to an ecology of mind*, University of Chicago Press Ed., 1999 (1972 1ere éd.).
- BERGER, P. & LUCKMANN, T., *La construction sociale de la réalité*, Armand Colin, 1997.



- BERGSON, H., « *La conscience et la vie* », texte de la conférence Huxley, 1911, reproduit dans « *L'énergie spirituelle* », PUF, Paris, 1972. pp. 1-28.
- BOUDES, T., « *L'organisation de la préparation au changement dans les grandes entreprises dominantes menacées* », Thèse de Doctorat de l'École Polytechnique, 1997.
- BRONCKART, J. P., « *La conscience comme analyseur* » in CLOT, Y.(dir.). *Avec Vygotsky*, La Dispute, Paris, 1999.
- BRUNER, J., « *Actual Minds, Possible Worlds* », Harvard University Press, 1986.
- CALORI, R. & MELIN, L., « *Organizational Learning : Dialogue, Deliberation and Communicative action* », Third European Conference on Organizational Knowledge, learning and capabilities. Athéna 2002.
- CALORI, R., « *Philosophie et développement* » in DURAND, R. (dir.), « *Développement de l'organisation* », Economica, 2002. ch.8.
- CLOT Y., « La formation par l'analyse du travail » in MAGGI B., *Manières de penser, Manières d'agir*, PUF, 2000.
- COSSETTE, P., “*The Study of Language in Organizations : a Symbolic Interactionist Stance*”, Human Relations, 1998, Vol. 51, N°11. pp. 1355-1377.
- CROSSAN, M., LANE, H. & WHITE, R., “*An Organizational Learning Framework: from Intuition to Institution*”, Academy of Management Review, 1999. Vol.24. N°3. pp. 522-537.
- DAFT, R.L. & HUBER, G.P., “*How Organizations Learn: a Communication Framework*”, Research in the Sociology of Organizations, 1987, Vol.5, pp. 1-36.
- DOLLE, J.M, *Pour comprendre Piaget*, Dunod, 1997. p. 21.
- DONELLON, A., GRAY, B.& BOUGON, M., “Communication, Meaning and Organized Action”, Administrative Science Quarterly, 1986, Vol. 31, N°1. pp. 43-45.
- DOISE, W. & MUGNY, G., *Psychologie sociale et développement cognitif*, A. Colin, 1997.
- FORD, J. & FORD, L., “*logic of Identity, Contradiction, and Attraction in Change*”, Academy of Management Review, 1994, Vol.19; pp.756-785.
- FORD, J. & FORD, L., “*The role of conversations in producing intentional change in organizations*”, Academy of Management Review, 1995, Vol.10; pp.541-570.
- FORD, J., FORD, L. & Mc Namara, R., “*Resistance and the Background Conversations of change*”, Journal of organizational change Management, Vol. 15, 2002. pp. 105-121.
- GIOIA, D. & CHITTIPEDDI, K., “*Sensemaking and Sensegiving in Strategic Change Initiation*”, Strategic Management Journal, 1991. Vol.12. pp. 567-582.



- GRANT, D., KEENOY, T. & OSWICK, C., “*Organizational discourse: Key Contribution and Challenges*”, International Studies of Management & Organization, 2001, Vol.31, N°3. pp5-24
- HABERMAS, J., *Théorie de l’agir communicationnel*, T1, Fayard, 1987 (1981 1ere éd.).
- HAMEL, G. & PRAHALAD, C.K., *La conquête du futur*, Dunod, 1994.
- HAMEL, G., “*Breaking the Frame : Strategy as stretch and leverage*”, Working Paper, London Business School, 1991.
- HUSSERL, E., *Leçons pour phénoménologie conscience intime du temps*, Presses Universitaires de France, Epiméthée, 1994 (1928 1ere éd.).
- JONHSON, G., “*Rethinking incrementalism*”, Strategic Management Journal, 1988. Vol. 9, p. 84
- KANT, I., *Qu’est ce s’orienter dans la pensée ?*, Vrin (1784 1ere éd.) 1991.
- KOENIG, G., « *Apprentissage organisationnel* », Encyclopédie de Gestion, Economica, 1997. T1. p. 173.
- LEGENDRE, M.F., « *Apport du modèle de l’équilibrage à l’étude de l’apprentissage chez l’adulte* » in DANIS, C. & SOLAR, C. (dir.), *Apprentissage et développement des adultes*, Ed. Logiques, Québec, Canada, 1998. p. 169.
- LOUIS, M.R. & SUTTON, R.I., “*Switching Cognitive Gears: From Habits of Minds to Active Thinking*”, Human Relations, Jan. 1991. pp. 55-79.
- MARCH, J., “*Exploration and Exploitation in Organizational Learning*”, Organization Science, 2, 1991.
- MORGAN, G., *Images de l’Organisation*, Presses de l’Université Laval, Quebec, 1989. p. 144. Traduction de *Images of Organization*, Sage Publications, USA, 1986.
- MORIN, E., *La Méthode : La connaissance de la connaissance*, T3, Points Seuil, Paris, 1986.
- NONAKA, I. & TAKEUCHI, H., *La connaissance créatrice*, De Boeck éd., 1997 (1995 1ere éd.)
- OCASIO, W., “*Toward an attention-based view of the firm*”, Strategic Management Journal, Chichester, Summer 1997, Vol. 18; pg. 187.
- PEIRCE, C.S., « *Théorie des signes : la sémiotique* » in *Ecrits sur le signe*, Ed. du Seuil, 1978 (1ere éd. 1897). pp. 120-190.
- PIAGET, J.(a), *La construction du réel chez l’enfant*, Delachaux & Niestlé (1967 1ere éd.) 1977. ch.3.
- PIAGET, J.(b), *La psychologie de l’intelligence*, A. Colin. (1967 1ere éd.) 1991.



- PIAGET, J., « *Commentaires sur les remarques critiques de Vygotsky* » in SCHNEUWLY, B. et alii, *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé ed. 1985.
- PIAGET, J., *L'épistémologie génétique*, Coll. Que sais je ? P.U.F. (1970 1^{ère} ed.) 1992
- PIAGET, J., *Le structuralisme*, Coll. Que sais je ? P.U.F. (1968 1^{ère} ed.) 1996.
- POLYANYI, M., "*Tacit Dimension*", Peter Smith Publisher Inc, 1983 (1962 1^{ère} éd.).
- PUTMAN, L.L. & FAIRHURST, G.T., "*Discourse Analysis in Organizations: Issues and Concerns*" in JABLIN, J. & PUTMAN, L. (dir.), *Organizational Communication*, SAGE Pub., 2001.
- RIVIERE, A., *La psychologie de Vygotsky*, P. Mardaga éd., Liège, Belgique, 1990.
- SARTRE, J.P., *L'être et le néant*, Tel Gallimard, Paris, 1997 (1943 1^{ère} éd.).
- SCHÖN, D., "*The Reflective Practitioner: How Professionals think in action*", Ashgate Pub, 1995 (1983 1^{ère} éd.).
- SHAW, P., *Changing Conversations in organizations*, Routledge, 2002.
- SPENDER, J.C., "*The Dynamics of Individual and Organizational Knowledge*", in EDEN, C. & SPENDER, J.C., *Managerial and Organizational Cognition: Theory, methods and Research*, Sage Pub., 1998.
- TSOUKAS, H. & CHIA, R., "*On Organizational Becoming: Rethinking Organizational Change*", *Organization Science*, 2002. Vol.13, N°5. pp.567-582.
- VON KROGH, G. & ROOS, J., "*Conversation Management for Knowledge Development*", in *Managing Knowledge*, Sage Pub. 1996. pp. 218-226.
- VYGOTSKY, L.S., *Mind in Society*, Harvard University Press, 1978 (1931 1^{ère} éd.)
- VYGOTSKY, L.S., *Pensée et Langage*, La Dispute, Paris, 1997 (1934 1^{ère} éd.)
- WALLAS, G., "*The Art of Thought*", Harcourt Brace, New York, 1926.
- WALSH, J. & UNGSON, G.R., "*Organizational Memory*", *Academy of Management Review*, 1991. Vol. 16. N°1. pp. 57-91.
- WEICK, K.E. & ASHFORD, S.J., "*Learning in Organizations*" in JABLIN, J. & PUTMAN, L. (dir.), *Organizational Communication*, SAGE Pub. , 2001.
- WEICK, K.E. & BOUGON, M.G., "*Organizations as Cognitive Maps: Charting Ways to Success and FAILURE*" in SIMS, H.P. & GIOIA, D.A. (dir.), *The Thinking Organization*, Jossay-Bass, 1986. pp. 102-135.
- WEICK, K.E., "*Enactment Process in Organizations*" in *Making Sense of the Organization*, Blackwell, Massachusetts USA. 2001 (1977 1^{ère} éd.).
- WEICK, K.E., « *Enactment Process in Organizations* » in SHAW, B. & SALANCIK, G. in *New Directions in ORGANIZATIONAL Behavior*, Chicago, 1977. reproduit dans



WEICK, K.E., *Making Sense of the Organization*, Blackwell, Massachusetts USA, 2001.
p.179.

- WEICK, K.E., *Sense making in Organizations*, Sage Publications, USA, 1995.
- WEICK, K.E., *The Social Psychology of Organizing*, Reading, MA: Addison-Westley, USA, 1969.
- WEICK, K.E., “*Cartographic Myths in Organizations* » in Huff, A. (dir.), *Mapping Strategic Thought*, John Wiley, New York USA. 1990.