

Apprendre à se préparer à la conduite du changement

ST-AIMS 04 : MACCA MANAGEMENT

Vandangeon-Derumez Isabelle

isabelle.derumez@u-pec.fr

Amina Djedidi

amina.djedidi@u-pec.fr

Laboratoire IRG, Université Paris Est Créteil

Résumé :

Constatant la permanence des changements au sein des organisations et une évolution dans la façon de conduire ces changements (développement des méthodes agiles, démarche d'amélioration continue, etc.), il nous a semblé important de penser autrement notre enseignement de la conduite du changement à des apprenants (étudiants en formation initiale par apprentissage et continue) en master dans une école de management. Si la littérature sur la conduite du changement propose de nombreux modèles, ou la constitution d'un corps de compétences (individuelles, collectives ou organisationnelles) pour faire face au changement, il nous a semblé important d'inscrire notre enseignement dans une nouvelle vision du changement, celui d'un processus continu. Au sein de ce processus les individus sont amenés à mobiliser les connaissances acquises et à en construire de nouvelles. Ainsi, nous avons choisi de nous appuyer sur l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984), afin que les apprenants puissent acquérir les mécanismes qui leur permettent de tirer parti de chaque expérience vécue dans la construction de connaissances et de compétences en matière de conduite du changement. Nous avons élaboré un enseignement stimulant cet apprentissage par

l'expérience sur la base de trois dispositifs pédagogiques. Ce cours de 21h a été déployé auprès d'un public varié dans différentes filières gestionnaires. L'analyse des données (rapports d'étonnement et d'apprentissage, enregistrements des débriefings en séance et observations) souligne les apprentissages réalisés par les apprenants dans le cadre de cet enseignement, ainsi que la façon dont ils réalisent cet apprentissage. Elle met également en avant les savoirs d'actions acquis progressivement par les apprenants. Ces résultats nous permettent alors de discuter la littérature sur la conduite du changement en soulignant l'intérêt d'aborder celle-ci plus comme un processus de construction et de renouvellement de savoirs par l'expérience.

Mots clés : Apprentissage expérientiel, conduite du changement, readiness to change, apprentissage conversationnel.

INTRODUCTION

Le caractère exceptionnel du changement organisationnel est aujourd'hui questionné par la forte incertitude caractérisant les évolutions de l'environnement, par les bouleversements technologiques (transformation digitale) et par le renouvellement des pratiques managériales (développement des méthodes agiles et retour des principes de l'amélioration continue, lean management, notamment). Dans la pratique, un grand nombre d'entreprises françaises (COVEA, Caisse des dépôts, Groupama, EDF, etc.) a pris conscience de la permanence du changement et ont décidé de créer des unités dédiées à l'accompagnement du changement (direction de la transformation ou direction de la transformation digital) dont les missions visent à doter les acteurs organisationnels des capacités nécessaires à conduire le changement sous toutes ses formes (imposé, émergent, continue, projet, etc.).

La question se pose alors de savoir comment préparer au mieux nos apprenants en master dans nos écoles de management, pour leur donner les armes nécessaires pour faire face à ces transformations. La littérature académique tente de nous apporter des réponses en proposant des modèles de conduites du changement, dont les plus connus et repris en entreprise sont relativement anciens (Lewin, 1951 ou Kotter, 1995), ou plus récemment en mettant l'accent sur la nécessité de se préparer au changement (courant de littérature sur le *readiness to/for change* qui s'est également développé dans les années 90 avec les écrits de Armenakis et *al.*, (1993) et qui aujourd'hui connaît un regain d'intérêt). Ce dernier courant s'intéresse alors à deux ensembles de facteurs permettant de préparer le changement au sein d'une organisation. Le premier permet d'évaluer dans quelle mesure les individus sont cognitivement et émotionnellement enclin à accepter et à déployer un changement particulier qui leur est imposé (Armenakis et *al.*, 1993, Rafferty et Minbashian, 2019). Le second ensemble s'intéresse aux conditions selon lesquelles le changement peut être implanté et déployé dans l'organisation (Weiner et *al.*, 2008). Cette littérature, s'intéresse alors à la constitution d'un corps de compétences à la fois individuelles, collectives et organisationnelles, soutenant les conditions du déploiement d'un changement réussi. Si nous ne rejetons pas l'idée que de telles compétences peuvent être utiles pour conduire le changement, nous questionnons toutefois, la façon dont les individus et les organisations peuvent soutenir le développement de telles compétences et leur renouvellement en situation de changement continu. En effet cette littérature inscrit la conduite du changement dans une approche du changement comme

un événement à part de la vie des organisations, avec un début et une fin (modèle de Lewin, 1951), alors qu'aujourd'hui le changement semble plus s'inscrire dans les flux continus de l'organisation (Tsoukas et Chia, 2002). C'est dans cette dynamique continue que nous souhaitons positionner notre enseignement de la conduite du changement, afin d'être en mesure de préparer au mieux les apprenants aux enjeux du changement en entreprise. Cette approche du changement, mais aussi de l'organisation (Tsoukas et Chia, 2002), nécessite d'inscrire l'apprentissage de la conduite du changement dans un processus de construction de connaissances et de renouvellement de ces connaissances en situation. L'apprentissage expérientiel, comme dispositif d'apprentissage, nous semble alors en mesure de répondre à cet enjeu. Ce dispositif pose l'expérience et la réflexion sur l'expérience comme les éléments clés du processus d'apprentissage (Dewey, 1938 ; Kolb, 1984). Ce processus permet alors de questionner les pratiques de conduite du changement, ce questionnement impliquant que celles et ceux qui conduisent le changement soient à même de réaliser des aller-retour entre l'expérience de changement et son abstraction, *i.e.* réflexion (Weick, 2011).

Cet article s'intéresse donc à la façon dont les apprenants, comme futurs managers ou managers en activité, peuvent développer des connaissances sur la conduite du changement organisationnel et les renouveler pour ensuite être en mesure de les déployer en situation. Ainsi à travers cette recherche nous tentons de répondre à la question : **Comment apprendre aux futurs managers à se préparer au changement et à sa conduite en entreprise en mobilisant différentes formes d'expériences ?** Pour cela, nous présentons dans un premier temps les évolutions théoriques et empiriques concernant le changement organisationnel et sa conduite en entreprise, puis l'apport que pourrait constituer l'apprentissage expérientiel pour préparer les apprenants à faire face au changement. Ensuite nous exposerons le déroulé du cours de conduite du changement dispensé aux apprenants (étudiants en formation initiale et par apprentissage et personnes en formation continue) en Master. L'analyse des données collectées (rapports d'étonnement et d'apprentissage, enregistrements des débriefing en cours et observations) permet de souligner, outre les apprentissages réalisés par les apprenants, comment ceux-ci construisent des connaissances sur le changement et sa conduite. Elle met également en avant les savoirs d'actions acquis progressivement par les apprenants. Ces résultats nous permettent alors de discuter la littérature sur la conduite du changement en soulignant alors l'intérêt d'aborder celle-ci plus comme un processus de construction et de

renouvellement de savoirs par l'expérience, que comme un capital de connaissances à acquérir pour se préparer au changement et à son déploiement en entreprise.

1. CADRAGE THÉORIQUE

Dans cette partie nous allons, dans un premier temps, nous intéresser aux défis passés de la conduite du changement, pour en comprendre les enjeux actuels et les réponses apportées par la littérature à la fois académique et managériale. Puis dans un second temps, nous montrerons comment l'apprentissage expérientiel est susceptible de répondre à ces défis pour aider les managers (actuels ou en formation) à se préparer au changement.

1.1. RELEVER LES DÉFIS ACTUELS DE LA CONDUITE DU CHANGEMENT

Comme le soulignait déjà Demers en 1999, la pratique du changement en entreprise, ainsi que les recherches sur le changement organisationnel, ont largement évolué depuis les travaux de Lewin (1947). A cette époque le changement est perçu comme un progrès (Organization Development). Au milieu des années 80, les marchés se libéralisent, les échanges se mondialisent et la concurrence s'intensifie. Dans ce contexte, les entreprises s'engagent dans des changements de grande ampleur, conduits par des dirigeants visionnaires et suivis de longues périodes de relative stabilité (Tushman et Romanelli, 1985). La littérature dominante met alors l'accent sur la nature stratégique, structurelle et culturelle de tels changements, abordant ceux-ci comme des événements à part de la vie des organisations (Van de Ven et Poole, 2005). Elle défend aussi l'idée d'un changement révolutionnaire et « brutal » pour notamment, limiter les coûts liés aux résistances au changement (Miller et Friesen, 1984). Durant cette période, des chercheurs nuancent cette vision balistique du changement. S'appuyant sur l'idée que la stratégie est, tout autant, le résultat d'intentions délibérées que de la prise en compte de phénomènes émergents (Mintzberg et Waters 1985), ces auteurs proposent une vision plus incrémentale du changement (Quinn, 1980) ou encore un changement résultant de la prise d'initiatives induites ou autonomes des acteurs opérationnels (Burgelman, 1991). En parallèle de ces approches théoriques, une littérature plutôt destinée aux managers (en exercice ou en formation) propose de nombreux modèles opérationnels de la conduite du changement (dont les plus connus sont ceux de Kanter et *al.*, 1992 et de Kotter,

1995). Cette littérature vise à donner aux managers des clés de lecture du changement pour ensuite mettre en œuvre, en situation, les outils et leviers proposés (Appelbaum et *al.*, 2012).

Au début des années 2000, alors que le rythme des changements ne cesse de s'accélérer (Demers, 2007), les entreprises développent des boîtes à outil de la conduite du changement pour « aider » les managers à déployer, peut-être plus rapidement et efficacement, les changements. L'accélération du rythme des changements devenant un facteur clé de succès pour les entreprises évoluant dans des environnements incertains, en mutation (Qui, 2001), elle conduit les chercheurs à interroger l'idée d'un changement continu sans début ni fin (Weick et Quinn, 1999). La situation ordinaire de l'organisation devient alors celle du mouvement (Alter, 2000) et le changement s'inscrit dans les flux de l'organisation (Tsoukas et Chia, 2002). C'est alors la vision ontologique de l'organisation qui est questionnée : celle d'une organisation perçue comme une chose, un objet susceptible de prendre différentes formes et soutenant le changement épisodique ; par rapport à une vision ontologique d'une organisation comme un ensemble de processus, de flux, qui se construisent et se reconstruisent à travers le temps (Tsoukas, 2005). La littérature à destination des managers questionne elle aussi les anciens modèles qu'elle défendait. Expliquant que les outils classiques de la conduite du changement, conçus pour accompagner des changements imposés par la direction, atteignent leurs limites dans un monde en mouvement et incertain, cette littérature propose des méthodes alternatives (Autissier et Moutot, 2015). Parmi elles, l'agilité est posée comme un changement de paradigme au sein duquel le changement et l'incertitude seraient perçus comme des opportunités (Dyba et Dingsoyr, 2008). De même, les entreprises s'engageant dans un processus d'apprentissage continu seraient en mesure de faire face aux évolutions continues de leur environnement interne comme externe (Camps et *al.*, 2016). Par exemple, de nombreuses entreprises (Microsoft, Amazone, Google, etc.) ont opté pour une amélioration continue de leur site internet, plutôt qu'une refonte en profondeur engagée de façon ponctuelle (Kohavi et Thomke, 2017). Ces améliorations sont le résultat d'expérimentations conduites sur le site et évaluées directement par les clients du site (Kohavi et Thomke, 2017).

A cette littérature soulignant les défis de la conduite du changement dans les organisations, s'adjoint une littérature portant sur la capacité des individus à faire face au changement. Cette littérature a très largement et durant longtemps, mis en avant les facteurs

individuels de résistance au changement (Oreg, 2003 ; Ford et al., 2008) pour expliquer le taux d'échec des changements relativement élevé. Pour d'autres, ce taux d'échec résulterait d'une mauvaise préparation du changement par l'équipe dirigeante (Beer et Nokia 2000). Dans ce contexte, la littérature sur le *readiness to change* tente d'apporter une réponse à cette question des résistances en portant son attention sur la préparation du changement. En s'appuyant sur le modèle de changement de Lewin (1951) en trois phases (dégel, mouvement et regel), cette littérature porte son attention sur la façon dont le changement peut se préparer (phase de dégel) au niveau individuel, collectif comme organisationnel (Armenakis, et al., 1999 ; Weiner et al., 2008 ; Vakola, 2013). Elle propose tout d'abord, pour mieux appréhender la diversité des comportements des individus face au changement, de se pencher sur les précurseurs cognitifs puis émotionnels de ces comportements (Armenakis et al., 1993). Le *readiness to change* s'appréhende alors comme une aptitude mentale, la construction d'opinions ou de points de vue positifs envers le besoin de changement, lesquelles permettent aux individus d'identifier les répercussions positives du changement pour eux-mêmes et pour l'ensemble de l'organisation (Armenakis et al., 2007). Au delà d'identifier les facteurs explicatifs des attitudes et comportements, cette littérature reconnaît également que les individus ne réagissent pas tous négativement face au changement et que certaines formes de résistances peuvent être bénéfiques pour le changement lui-même, surtout lorsque ces résistants sont en mesure d'avancer leurs arguments (Maurer, 2010).

Le *readiness to change* s'appréhende également au niveau du groupe comme la croyance partagée par les membres d'une organisation de leur capacité à s'engager dans le changement et de leur aptitude à le faire collectivement (Weiner et al., 2008). Pour Vakola (2013) le *readiness to change* au niveau du groupe se fonde sur des perceptions et des croyances collectives selon lesquelles : (1) le changement est nécessaire, (2) l'organisation dispose de la capacité à faire face efficacement au changement, (3) le groupe est susceptible de retirer des bénéfices du changement et enfin (4) le groupe est en mesure de faire face aux exigences du changement.

Enfin, au niveau de l'organisation, au delà des ressources que celle-ci peut déployer pour se préparer (Jones et al., 2005), le *readiness to change* tient compte des mécanismes, processus ou politiques existants en mesure d'encourager ou de perturber le changement, comme par exemple la structure organisationnelle, la culture, le climat social, l'engagement des dirigeants, etc. (Vakola, 2013).

Cependant, malgré cette richesse, la littérature sur le *readiness to change*, présente à nos yeux, deux lacunes pour faire face aux enjeux actuels. Tout d'abord, elle accorde plus d'attention à la mesure de l'état de préparation, qu'à la façon dont les individus, les groupes ou les organisations peuvent développer cette disposition au changement. Par exemple si elle montre comment les croyances des individus envers le changement agissent sur leur attitude, elle s'intéresse peu à la façon dont ces croyances se construisent dans le temps. Ensuite, cette littérature aborde le changement comme un événement à part de la vie de l'entreprise, venant perturber sa stabilité, à l'image du modèle de Lewin (1947) sur lequel elle prend appui. Le changement est alors un état souhaité, souvent par les dirigeants qui cherchent alors à mettre tout en œuvre pour atteindre cet état. Ainsi, si la littérature qui aborde le changement comme une succession de phase a été très utile pour comprendre les trajectoires des organisations (à l'instar de Tushman et Romanelli, 1985), elle peine à rendre compte des micro-processus (ceux engagés par les individus) en œuvre pour soutenir ces trajectoires (Tsoukas et Chia, 2002). Or à l'instar de Prigogine (2000), nous pensons que dans un contexte incertain, où l'avenir n'est pas donné, le rôle des individus est plus que jamais important. Pour appréhender le changement il est donc essentiel de s'intéresser à ce qui se passe dans les interactions entre les individus.

Il nous a donc apparu nécessaire d'inscrire notre enseignement de la conduite du changement dans ces micro-processus, afin de proposer aux apprenants des clés de lecture d'un phénomène aussi complexe que le changement. Nous suivons ainsi les recommandations de Langer (1997) estimant que nos institutions d'enseignement gagneraient à encourager un apprentissage en conscience qui laisse toute sa place à la complexité, au questionnement et à l'enquête. Pour favoriser cet apprentissage nous avons décidé de concevoir notre enseignement sur la base de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) afin d'explorer comment l'expérience de chacun peut aider les individus et les groupes à se préparer au changement. Notre objectif est donc de déployer des méthodes pédagogiques permettant de développer la capacité des apprenants à faire face au changement, tout en les immergeant dans différentes expériences de changement pour en appréhender les micro-processus.

1.2. L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL POUR RÉPONDRE AUX ENJEUX ACTUELS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA CONDUITE DU CHANGEMENT

L'apprentissage expérientiel pose les bases de la pédagogie active (Hiroshi et Nobuo, 2015) qui permet d'impliquer l'apprenant dans des situations d'apprentissage (fictives ou réelles) afin qu'il mobilise ses propres compétences tout en les enrichissant progressivement. L'apprentissage se produit alors lorsque les apprenants sont en mesure de créer du sens par eux-mêmes, charge à l'enseignant de créer les conditions propices pour rendre un tel apprentissage possible (Martensson et *al.*, 2008). Cet apprentissage permet ainsi de dépasser les critiques selon lesquelles l'enseignement du management, à prédominance théorique et passive (Mintzberg, 2005), est incapable de préparer les apprenants aux défis pratiques du monde réel (Taras et *al.*, 2013). En favorisant l'émergence de la connaissance dans le flux de l'action et de la réflexion, l'apprentissage expérientiel se confronte à l'apprentissage conçu comme la transmission de contenus fixes et déterminés à l'avance, ce dernier s'apparentant à une conception « bancaire » de l'enseignement où la formation devient un « acte de dépôt » dans lequel les apprenants sont définis comme des dépositaires et l'enseignant comme le déposant (Dehler et Welsh, 2014).

L'Apprentissage Expérientiel ou Experiential Learning Theory (ELT) propose une vision dynamique de l'apprentissage combinant réflexion et action. Cette approche repose sur le principe selon lequel les individus ont une capacité naturelle à apprendre (Reynolds, 2009). L'expérience agit comme un catalyseur pour s'engager dans le processus d'apprentissage. L'apprentissage est alors « le processus par lequel la connaissance est créée par la transformation de l'expérience » (Kolb, 1984: 41). L'expérience vient alors affecter et modifier les comportements et les attitudes de l'individu qui, seul, sait si cet apprentissage répond à ses besoins (Rogers, 1969) et comment le mobiliser par la suite. Ainsi, « *La simple perception de l'expérience ne suffit pas à elle seule pour apprendre ; il faut en faire quelque chose. De même, la transformation à elle seule ne peut pas représenter l'apprentissage, car il doit y avoir quelque chose à transformer, un état ou une expérience sur lequel on agit.* » (Kolb, 1984, p. 42). « *nous apprenons le sens de nos expériences concrètes immédiates en réfléchissant à l'intérieur de nous-mêmes et/ou en agissant ... et en l'étendant ainsi* » (Kolb, 1984, p. 52).

La théorie de l'apprentissage expérientiel s'appuie alors sur 6 propositions (Kolb, 1984) :

- l'apprentissage se conçoit mieux comme un processus que comme un résultat ;
- tout apprentissage est un réapprentissage qui permet de confronter ses idées et ses croyances ;

- l'apprentissage suppose la résolution de conflits. Les conflits, les différences et les désaccords étant les moteurs du processus d'apprentissage ;
- l'apprentissage est un processus holistique d'adaptation au monde qui n'est pas seulement le résultat de la cognition, mais implique également la pensée, les sentiments, la perception et le comportement ;
- l'apprentissage se réalise en interaction avec son environnement ;
- l'apprentissage est un processus de création de connaissances (plus que de transmission).

En s'appuyant sur les philosophes et théories du pragmatisme (Dewey, 1938), l'apprentissage expérientiel se définit non pas par le résultat, à savoir ce que la personne a appris, mais par son processus, favorisant la production de connaissances (Bruner, 1966). Ainsi, Kolb (1984), propose un processus par lequel des connaissances nouvelles sont créées selon deux processus inter-reliés. Le premier vise à appréhender l'expérience, en s'appuyant sur l'expérience elle-même et sur son abstraction ou conceptualisation par la personne vivant l'expérience. Le second vise à transformer l'expérience par la réflexion autour de l'expérience et la mise en action de cette réflexion. Ce processus permet tout autant aux individus de comprendre le monde, en expérimentant les qualités concrètes, tangibles et ressenties de celui-ci, en mobilisant leurs sens et en s'immergeant dans la réalité concrète, que de saisir ou s'emparer de nouvelles informations par la représentation symbolique ou la conceptualisation abstraite - penser, analyser ou planifier systématiquement (Baker et *al.*, 2005).

Le processus d'apprentissage s'effectue alors en boucle, de façon continue, autour de quatre étapes que sont : l'expérimentation, la réflexivité (observation et réflexion), la pensée (formation de concepts abstraits et de généralisations) et l'action. « *Les expériences concrètes constituent la base de l'observation et de la réflexion. Les réflexions sont assimilées et condensées dans des concepts abstraits à partir desquels de nouvelles implications pour l'action peuvent être extraites. Ces implications peuvent être directement testées lors d'expérimentations et servir de guide pour la création de nouvelles expériences* » (Kolb et Kolb, 2008 ; 298-299). Dans ce modèle, l'expérience concrète est le moyen de valider, d'éprouver et de revoir les concepts abstraits. La connaissance, quant à elle, émerge dans le cours d'un processus d'invention et de réinvention (Freire, 1973), résultat de transactions entre l'individu et son environnement (Dewey, 1938). Le processus

d'apprentissage permet alors de saisir le fonctionnement d'une personne dans sa globalité : « *thinking, feeling, perceiving and behaving* » (Dewey, 1938). L'expérience possède ainsi une signification subjective et personnelle qui fait référence à un état propre, interne à l'individu, mais également à son environnement puisqu'elle permet à tout à chacun d'agir donc de modifier son environnement, tout autant qu'à l'environnement d'influencer l'action. L'apprentissage expérientiel est donc, selon Dewey (1938), un apprentissage situé. Dès lors il est important, comme le soulignent Kolb et Kolb (2005), de créer des espaces d'apprentissage qui favorisent la production d'expériences pour les apprenants.

Si les auteurs de la théorie de l'apprentissage expérientiel s'accordent à lier expérience et apprentissage, ils n'envisagent pas le lien de la même façon (Balleux, 2000). L'approche de l'apprentissage expérientiel proposée par Kolb (1984) est un processus qui implique la prise en compte du fonctionnement d'une personne dans son entier. Ses travaux s'inscrivent donc dans un processus de construction de savoirs et une approche plutôt individuelle du processus d'apprentissage (Balleux, 2000). Alors que pour Lindeman (1926), la vie elle-même étant source d'apprentissage, l'expérience est naturellement la première source d'apprentissage. Lindeman (1926) propose alors un chemin vers la construction de sens (Balleux, 2000). L'attention est alors portée sur la dimension sociale du processus de création de sens. Certains travaux de l'*experiential Learning* intègrent ces deux approches à la fois individuelle et collective (Reynolds, 2009). Pour soutenir cette inclusion de l'individu et du collectif nous avons choisi, de compléter l'approche de l'apprentissage expérientiel par celle de l'apprentissage conversationnel (Baker et *al.*, 2005). Cette forme d'apprentissage, qui s'appuie sur les fondements de l'apprentissage expérientiel, propose un processus par lequel les apprenants construisent un nouveau sens et transforment leurs expériences personnelles et collectives en connaissances, à travers leurs conversations (Baker et *al.*, 2005). Cette démarche est par ailleurs cohérente avec l'idée que dans une organisation, la dimension sociale de l'activité est non négligeable. Elle permet également de répondre aux enjeux, soulevés dans le paragraphe précédent, visant à appréhender les interactions sociales en place pour soutenir le changement comme constituant de l'organisation. Nous avons donc choisi de faire travailler les apprenant en groupe afin de favoriser les échanges et de consacrer des temps de discussion avec l'ensemble de la classe (avec des débriefing notamment) afin que les apprenants soient en mesure de s'ouvrir aux idées des autres, de réviser leurs propres apprentissages.

2. MÉTHODOLOGIE

Le cours a été élaboré par l'un des auteurs de l'article, en s'appuyant sur trois dispositifs différents d'apprentissage par l'expérience. Le premier engage les apprenants dans un processus d'apprentissage s'appuyant sur leurs expériences personnelles passées en matière de changement et mobilise, entre autre, le dessin comme support de production de connaissances. Le deuxième engage les apprenants dans une expérience de conduite simulée où ils doivent choisir eux-mêmes les leviers, pour convaincre des personnes de s'engager dans leur projet de changement. Et le troisième s'inspire de l'expérience vécue par d'autres personnes pour permettre aux apprenants de construire leur propre expérience. Chaque dispositif d'apprentissage expérientiel engagé par les apprenants a donné lieu à la rédaction d'un rapport individuel ou collectif d'étonnement et d'apprentissage (cf. tableau 1). Ainsi, comme le souligne Rogers (1969), l'apprentissage résultant l'expérience étant susceptible de modifier et d'affecter les comportements et les attitudes des individus, seuls ceux-ci sont en mesure d'évaluer cet apprentissage. Ces différents rapports ont fait l'objet d'une analyse et d'une évaluation par l'enseignant. Plus que le contenu de l'apprentissage (notamment sur le changement et sa conduite), cette notation prend en compte la façon dont les apprenants ont été en mesure ou non de produire des connaissances.

2.1 UNE EXPÉRIMENTATION CONDUITE DANS LA CADRE D'UN COURS DE « CONDUITE DU CHANGEMENT » MOBILISANT TROIS DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL DIFFÉRENTS.

Nous avons donc expérimenté trois dispositifs d'apprentissage expérientiel dans le cadre d'un cours de conduite du changement structuré autour de 3 séances d'une journée (soit au total 21h de cours sur 3 journées de 7h). Ce cours est dispensé depuis septembre 2017 (soit depuis deux ans) à des étudiants en première et en deuxième année de master en formation initiale, en formation en apprentissage et en formations continue. Les apprenants suivent des parcours de Comptabilité, contrôle et audit, de Contrôle de gestion, de Management de projet et de la qualité, et enfin de Banque et Assurance. Au total 178 apprenants ont suivi l'enseignement (sur les deux années) et ont rédigé deux rapports individuels et 1 rapport en binôme. Le tableau 1 présente de façon synthétique ces trois dispositifs.

Tableau 1. Déroulement des 3 séances du cours et documents produits par les apprenants

<i>Séances</i>	<i>Outils pédagogique</i>	<i>Type de travail</i>	<i>Objectifs</i>	<i>Supports théoriques</i>	<i>Rapports produits</i>
Séance 1	Bande Dessinée et représentation visuelle	Individuel et collectif (4 à 5 apprenants)	Comprendre le changement à travers la diversité des représentations et appréhender la construction d'une représentation partagée	Les modèles permettant de caractériser le changement	Rapport individuel d'étonnement et d'apprentissage (rapport 1)
Séance 2	Simulation Harvard, Change management : power and influence V2	En binôme	Agir en situation en mobilisant différents leviers de la conduite du changement, ajuster ses actions en temps réel en fonction des effets inattendus des actions engagées	Les modèles de la conduite du changement (Lewin et Kotter)	Rapport d'apprentissage en binôme (rapport 2)
Séance 3	Étude de cas	Collectif (4 à 5 apprenants)	Porter un regard réflexif sur une situation de changement « bloquée » et proposer une sortie de crise	Les modèles de réactions des individus face au changement et le processus de construction de sens dans le changement	Rapport d'apprentissage individuel (rapport 3)

2.1.1. Première situation : La production d'une BD et d'une image

Pour cette première séance d'une journée l'objectif est double. Tout d'abord placer les apprenants dans une situation nouvelle susceptible d'être déstabilisante (donc pouvant s'apparenter à une expérience de changement). Pour déstabiliser les apprenants nous jouons sur la situation d'apprentissage en leur demandant de réaliser une bande dessinée (BD) puis une image (les apprenants n'ont pas, au cours de leur cursus de master, été placés dans ce type de situation où il leur était demandé de dessiner). Le second objectif est, par la mobilisation de leurs expériences personnelles passées, d'amener les apprenants à construire des connaissances sur le changement organisationnel. Ces connaissances sont ensuite discutées au regard des modèles théoriques donnant à voir différentes « images » ou caractéristiques du changement.

Ainsi, lors de la matinée de la première journée, il a été demandé aux apprenants de se placer en groupe de 4 ou 5 et de produire individuellement une bande dessinée représentant un changement qu'ils avaient vécu. L'idée était alors, comme le soulignent Kolb et Kolb (2005 : 207), que pour « *apprendre par l'expérience, les apprenants doivent d'abord s'approprier et valoriser leur expérience. Les élèves diront : "Mais je n'ai pas d'expérience", c'est-à-dire qu'ils ne croient pas que leur expérience soit utile à l'enseignant ou à l'apprentissage de la matière en question.* ». Il était donc important que la BD parle d'eux. Suivant l'idée que tout apprentissage est un réapprentissage permettant de confronter ses propres idées à celles des autres (Kolb, 1984) et pour déployer la dimension sociale de l'apprentissage en s'appuyant sur la conversation (Baker et *al.*, 2005), nous avons demandé aux apprenants de présenter aux autres membres de leur groupe leur BD et d'en discuter. De cette discussion, il leur été demandé de faire émerger une synthèse portant sur les similitudes et les différences, les éléments clés des histoires. Chaque synthèse a ensuite été présentée et discutée en classe entière.

La deuxième partie de la journée est consacrée à la production commune d'une image du changement sur la base du travail réalisé durant la matinée. Pour produire cette image les apprenants, constitués en groupes (les mêmes que lors de la matinée), sont invités à partir d'une analogie « le changement c'est comme ... », qui leur semble la plus représentative de leur BD. L'image produite est composée de dessins et de mots, ces derniers devant permettre de caractériser le changement au sens large (rythme, durée, processus, comportement des individus, émotions ressenties, etc.). Ces images sont ensuite présentées et discutées en classe entière.

A l'issue de cette première séance, les apprenants doivent produire individuellement un rapport d'étonnement et d'apprentissage portant sur l'expérience vécu en cours, sur ce qu'ils ont appris (qui notamment remet en cause leurs croyances sur le changement) et sur l'intérêt (l'utilité) de ce qu'ils ont réalisé au cours de la journée pour appréhender le changement en entreprise.

2.1.2. Deuxième situation : La simulation Harvard Change management Power and influence

Cette séance d'une journée consacrée à la simulation a pour objectif principal de mettre les apprenants en situation de conduire un changement par eux-mêmes, en les amenant à réfléchir aux actions qu'ils peuvent engager, auprès de qui et dans quel but (effets attendus) ? Durant cette simulation de la plateforme Harvard¹, les apprenants placés en binômes, doivent convaincre 18 des 20 collaborateurs de la ligne managériale d'une entreprise à adopter un projet de changement. Deux scénarii sont proposés : dans le premier, les apprenants endossent le rôle de chef de l'innovation produit qui souhaite développer une nouvelle ligne de produit dans une entreprise qui n'est pas confrontée à une situation d'urgence. Dans le second, les apprenants endossent le rôle de CEO qui, pour éviter le départ du plus gros client de l'entreprise (situation d'urgence), doit développer une nouvelle ligne de produit répondant aux grands principes de la RSE. Pour faire adopter ce projet, les apprenants peuvent mobiliser 18 leviers de changement regroupés en 6 grands ensembles (leviers influençant la crédibilité du leader du changement, leviers de communication, leviers de formation, leviers politiques, leviers techniques et leviers culturels). L'intérêt de cette simulation en situation d'apprentissage expérientiel est double. Tout d'abord, les apprenants s'inscrivent dans un processus d'apprentissage avec un objectif à atteindre, ce qui selon Aranda et *al.*, (2017) oblige les apprenants à modifier constamment les sources et l'utilisation des informations et à adapter leur actions. Ensuite, la simulation leur offre la possibilité d'ajuster en direct leurs actions puisque les binômes sont informés des effets, neutre ou positif, des leviers mobilisés sur les attitudes et comportements des individus à convaincre (est-ce que le levier qu'ils ont mobilisé a permis ou non de convaincre la (ou les) personnes destinataire(s)). Les apprenants s'engagent alors dans un processus d'essai-erreur, en déduisant de leur expérience les ajustements nécessaires des décisions subséquentes (Argote, 2013).

Cette séance se déroule sur une journée en deux temps. La matinée est consacrée au premier scénario, avec un débriefing d'une heure visant à discuter : des choix réalisés par les apprenants, des stratégies de conduite de changement qu'ils ont adoptées, des leviers qui ont/n'ont pas produit les effets attendus. L'après-midi est consacrée au second scénario avec un débriefing de synthèse. Le débriefing porte, comme le premier, sur le fonctionnement des

¹ La simulation est celle de la plateforme Harvard : Change management : power and influence V2. Cette simulation vise à conduire un changement au sein d'une entreprise produisant des lunettes de soleil, en s'appuyant sur le modèle de Kotter.

différents leviers et sur les effets attendus et inattendus de ces leviers sur les individus. Il est également demandé aux apprenants de porter un regard critique sur la capacité de la simulation à les « plonger situation réelle » de changement. Au cours de ce débriefing des éléments théoriques leur sont présentés portant sur le contexte du changement, la position dans l'organisation de celui qui conduit et déploie le changement, et les différents ensembles de leviers. A l'issue de cette journée, chaque binôme remet un rapport d'apprentissage portant sur la simulation elle-même, sur ce qu'il pense avoir appris, sur les difficultés rencontrées lors de la simulation, sur leur stratégie d'action initiale et l'analyse des ajustements réalisés lorsque le levier ne produisait pas l'effet attendu.

2.1.3. Troisième situation : L'étude de cas

La dernière journée, consacrée à l'étude d'un cas de changement non abouti, poursuit un double objectif : celui d'amener les apprenants à réaliser un diagnostic de situation (comprendre le contexte du changement, les attitudes des acteurs face au changement et analyser les actions engagées) ; et celui de proposer la suite de l'histoire, à savoir un plan d'action pour « débloquer » la situation dans laquelle se trouve l'entreprise, en se mettant à la place des différents protagonistes. L'objectif global est alors de porter un regard sur la situation évoquée dans l'étude de cas pour être en mesure de proposer une « sortie de crise » en essayant d'adopter le point de vue de chaque acteur impliqué dans la situation. À travers cette étude de cas, il est attendu des apprenants qu'ils soient en mesure de mobiliser les connaissances qu'ils ont acquises durant les deux journées précédentes pour, les transférer dans un contexte différent (Kolb et Kolb, 2005).

La première partie de la journée commence par une reprise des résultats de la simulation pour identifier les comportements possibles des individus face au changement (diversité des comportements, attitude positive, neutre, etc.) et tenter de trouver une explication à ces comportements. Puis, les apprenants travaillent en groupe de 4 à 5 sur l'étude de cas retraçant l'histoire réelle d'un changement dans une entreprise. Cette étude de cas a été choisie en fonction de plusieurs critères : (1) elle concerne un changement qui se passe mal mais dont l'issue n'est pas encore déterminée ; (2) elle se présente sous la forme d'une narration mettant en scène plusieurs acteurs ; (3) le contexte dans lequel se déroule le changement est exposé en détail ; (4) il est possible d'accéder à la parole des acteurs (présence de verbatim assez nombreux). Nous avons ainsi cherché à retenir un cas qui se raconte comme une histoire présentant une séquence d'action proche du changement réel (Watson, 2001) et une

expérience réelle d'apprentissage du changement (Tsoukas, 1998). L'objectif de ce premier travail de groupe est de réaliser un diagnostic de la situation avec un regard réflexif pour comprendre ce qui s'est passé. Pour aider les apprenants à développer ce regard réflexif un synthèse de 1h30 est réalisée par l'enseignant sur le processus de construction de sens en situation de changement (sur la base des travaux de Weick) et sur le rôle du manager intermédiaire (Travaux de Balogun et Rouleau). Il est ensuite demandé aux apprenants d'élaborer une suite à l'histoire exposée dans le cas, cette suite devant proposer des actions concrètes pour « débloquer » la situation. Pour construire la suite de l'histoire, chaque apprenant du groupe doit se mettre dans la peau d'un personnage de l'histoire et réagir aux actions proposées comme aurait pu le faire le personnage selon leur approche de la situation. Cela doit amener les apprenants à s'engager dans un processus où chacun cherche à influencer l'autre. Le travail terminé, chaque groupe présente son diagnostic de la situation et la suite de l'histoire. Les différents diagnostics et plans d'action sont ensuite discutés en classe entière.

A l'issue de ce cours, il est demandé aux apprenants de réaliser un rapport de synthèse individuel sur les apprentissages réalisés durant la globalité du cours. Dans ce dernier rapport d'apprentissage et de projection (de deux pages minimum) les apprenants répondent aux deux questions suivantes :

- Quelle image vous faites-vous du changement maintenant ? (vous pouvez repartir de celle que vous décriviez lors de la première séance et montrer comment celle-ci a pu ou non évolué).
- Comment envisagez-vous votre rôle de manager dans la conduite (l'accompagnement) du changement dans votre entité à l'avenir ?

La figure 1 présente l'organisation du cours autour des trois processus d'apprentissage expérientiel. Ces processus d'apprentissage s'effectuent en boucle autour de quatre étapes que sont : l'expérience, la réflexion autour de l'expérience, la pensée (formation de concepts abstraits et de généralisations) et l'implication pour l'action (Kolb, 1984). Il s'appuie également sur un apprentissage conversationnel (Backer et al. 2005).

A la suite, le tableau 2 reprend les éléments concernant l'organisation des 3 séances en lien avec le processus d'apprentissage expérientiel, les supports d'expérience mobilisés et les connaissances susceptibles d'être produites par les apprenants à l'issue de chaque séance.

Figure 1. Les processus d'apprentissage expérientiel des trois dispositifs pédagogiques

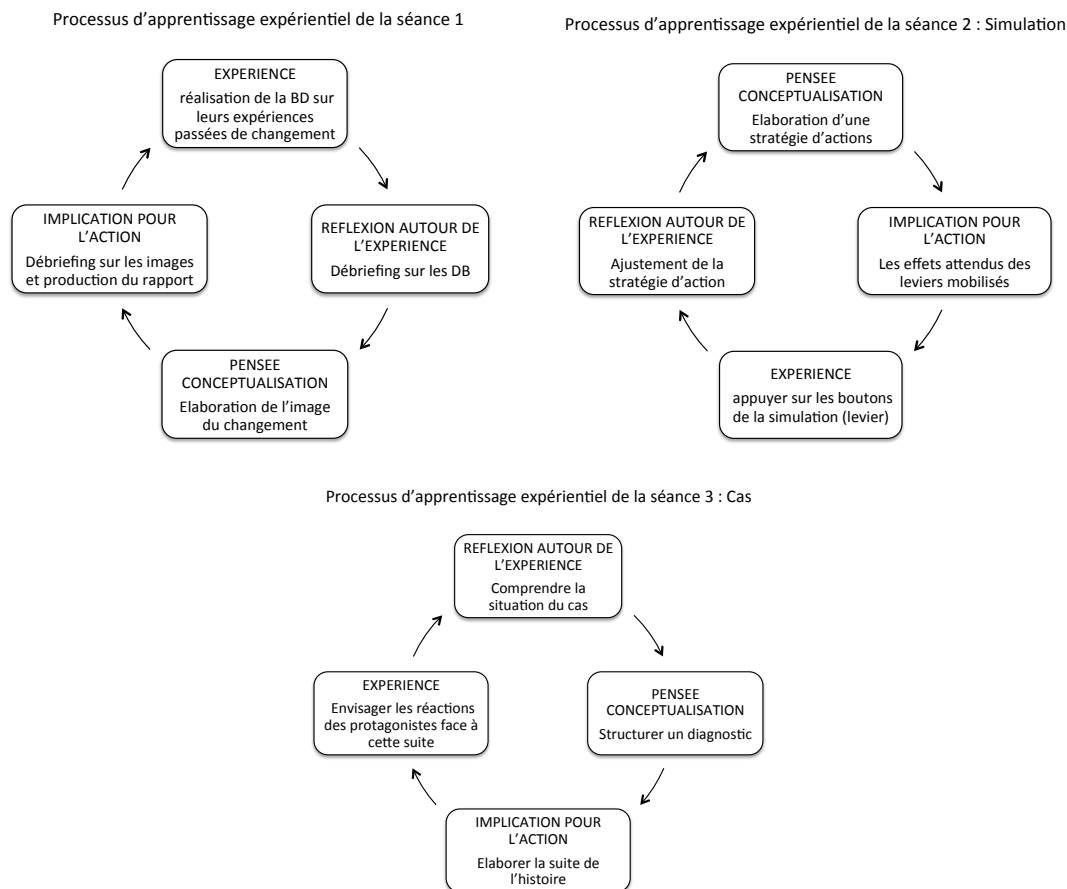


Tableau 2. Synthèse des attentes de l'enseignant par rapport au cours

	<i>Séance 1</i>	<i>Séance 2</i>	<i>Séance 3</i>
Le processus expérientiel : organisation des 4 étapes	L'expérience : la BD. La réflexion autour de l'expérience : le premier débriefing. La pensée (concepts) : l'image. L'implication pour l'action : le second débriefing.	La pensée : la stratégie de conduite du changement. L'implication pour l'action : les effets attendus du choix des leviers. L'expérience : la simulation (appuyer sur le bouton et observer les effets produits). La réflexion autour de l'expérience : ajustement de l'action (itérations successives).	La réflexion autour de l'expérience : comprendre la situation. La pensée : élaborer un diagnostic. L'implication pour l'action : élaborer les scénarii possibles pour la suite de l'histoire. L'expérience : être en mesure de proposer des actions concrètes.
L'expérience support d'apprentissage	L'expérience passée : comment les apprenants ont appréhendé le changement dans le passé.	L'expérience actuelle : les difficultés rencontrées par les apprenants pour convaincre les personnes à adopter le projet de changement dans la simulation.	L'expérience des autres : comment chaque apprenant est en mesure d'appréhender l'expérience vécu par d'autres pour les aider à progresser dans le changement.
Connaissances produites	Sur le changement et ses caractéristiques.	Sur la conduite du changement pour atteindre un objectif donné.	Sur le comportement des individus et sur l'accompagnement du changement.

2.2 LE CODAGE DES DONNÉES

Comme nous l'avons évoqué, l'objectif général du cours n'était pas l'apprentissage d'un modèle particulier de changement, ou d'une théorie spécifique sur le changement, mais d'apprendre à se préparer à la conduite du changement en entreprise. Il s'agit alors d'amener les apprenants à se préparer au changement et à se mettre en capacité, dans l'avenir, à conduire le changement dans leur entreprise. Même si notre cadrage théorique a guidé la façon dont nous avons construit le cours, les effets produits par les trois dispositifs sur les apprenants étaient quant à eux incertains. Pour cette raison, nous avons opté pour une démarche de codage abductive (autorisant des aller-retour entre la littérature et les données). Les rapports issus des trois journées ont été codés sur Nvivo, de même que les débriefings réalisés lors des 3 séances (chaque débriefing a été enregistré et retranscrit). Nous avons également enrichi notre analyse par nos observations réalisées durant les trois séances du cours. Le tableau 3 présente la grille de codage.

Tableau 3. Grille de codage

Sources	Code de niveau 1	Code de niveau 2
Rapport 1 Rapport 2 Rapport 3 Débriefings séances 1 et 2	- connaissances sur le changement - connaissances sur la conduite du changement - connaissances sur les individus en situation de changement	Ce que les apprenants retiennent de chaque expérience
Rapport 1 Rapport 2 Débriefings séances 1 et 2	- le travail fait sur soi - le travail collectif - l'expérimentation	Comment les apprenants produisent-ils des connaissances (processus d'apprentissage)
Rapport 1 Rapport 2 Étude de cas Rapport 3	- capacité à lier expérience personnelle et expérience en entreprise - capacité à se projeter comme manager en activité	Les apprenants se sentent-ils préparés au changement

Pour le premier et le dernier rapport nous avons également analysé le dendrogramme (outil de clustering de Nvivo), qui, en comparant les mots entre eux deux à deux et en mesurant la corrélation entre ces mots, permet d'identifier des groupes de mots présentés de manières concomitantes. Cet outil est très utile pour comprendre les proximités (Bazeley et Kristi, 2016). Ce dendrogramme a été réalisé sur chaque rapport séparément et ensuite sur l'ensemble des rapports.

3. RÉSULTATS

3.1 – CE QUE LES APPRENANTS RETIENNENT DES DIVERSES EXPÉRIENCES

3.1.1. Connaissances sur le changement

Les apprenants qualifient le changement en lui-même comme un phénomène complexe qui peut prendre différentes formes. Ils questionnent également le caractère exceptionnelle *versus* permanent du changement, ainsi que la nécessité pour un futur manager d'en comprendre les mécanismes, pour mieux l'appréhender.

« Cet exemple concret, ainsi que le module m'ont fait comprendre que le changement est bien plus complexe à mettre en place et à faire accepter qu'on ne l'imagine. » (R3CR). « Il est donc essentiel de retenir que le changement est dans l'ordre naturel des choses... » (R3HM). « Dans un monde en perpétuel mouvement, où l'environnement technologique, social et économique évolue de plus en plus rapidement, j'ai compris la nécessité pour les hommes – et de fait pour les organisations - de s'adapter à ces évolutions. » (R3GA).

Ce résultat est confirmé par le dendrogramme, réalisé à partir des trois rapports, qui souligne l'émergence d'une image du changement et de sa conduite en associant les notions de complexité, d'adaptation et d'observation avec celles de temps, d'entreprise, d'acteurs, de situation des collaborateurs et de conduite du changement.

3.1.2. Connaissances sur la conduite du changement

Le dendrogramme réalisé sur le rapport 3 illustre la façon dont les apprenants associent la conduite du changement à l'univers professionnel et à la nécessité d'accompagner le changement auprès des collaborateurs en mobilisant des leviers tels que la formation, la communication. Ils associent également cette conduite du changement à la nécessité de comprendre la situation de l'entreprise pour adapter la mobilisation des leviers.

Il n'est donc pas étonnant de retrouver, dans les rapports 2 et 3, la mobilisation des différents leviers pour accompagner le changement. Parmi ces leviers la communication sous différentes formes (réunions, entretiens etc.) est souvent citée. Les apprenants évoquent également l'importance d'adapter le levier à la situation dans laquelle se trouvent les individus impactés par le changement.

« Conduire un changement est complexe, il nécessite de s'adapter aux différentes personnes car elles ne réagissent pas toutes pareil. Certaines personnes sont réticentes aux changements, sont inquiètes et ont donc besoin de plus d'accompagnement, d'un soutien que d'autres. » (R3AG).

La notion de temps est également souvent abordée par les apprenants qui appréhendent le changement comme un phénomène prenant du temps notamment dans la gestion des impacts du changement sur les individus (dimension humaine). Un autre élément intéressant, mis en évidence par les apprenants, concerne le caractère unique du changement nécessitant d'adapter sa conduite aux spécificités de celui-ci :

« En tant que manager qui accompagne le changement dans une entreprise, il est important de prendre le temps d'impliquer chaque individu dans les projets. Il est évidemment impossible de convaincre tout le monde, mais il faut prendre le temps d'intéresser chacun des participants. » (R3LB) « Un changement est unique et ne ressemble à aucun autre. Il a ses propres caractéristiques : sa nature, son objet, son degré d'intensité, plus ou moins brutal, son rythme, et des ressources mobilisées adaptées » (R3AL).

3.1.3. Connaissances sur les individus en situation de changement

Le dendrogramme issu des 3 rapports montre que les apprenants associent la conduite du changement aux réactions des individus face au changement. Ainsi, un premier sous-ensemble de mots associe l'idée de changement à celle d'un voyage, qui permettrait l'évolution de chacun et donnerait, ainsi, du sens à la vie. Ce sous-ensemble est associé ensuite à un autre sous-ensemble qui, lui, fait plus référence au changement en entreprise joignant l'idée d'acceptation difficile du changement par les acteurs à celle de situation et de contexte organisationnel. Le comportement des acteurs est alors associé aux impacts et à la situation. Dans leurs 3 rapports, l'idée que chacun peut avoir de sa propre représentation du changement ressort fréquemment. Cette idée a d'ailleurs été abondamment discutée lors des débriefings des séances 1 et 2. Par exemple, il n'est pas rare que les apprenants évoquent comme expérience personnelle de changement un voyage ou un déménagement. Mais lorsqu'ils discutent entre eux ils prennent conscience que chacun expose une histoire différente de celle des autres. Au cours du débriefing, ce constat les amène à questionner l'idée d'une conduite de changement identique pour chaque individu.

« Personnellement, j'aurais parfois réagi différemment que les autres dans les situations qu'ils décrivaient. Les aspects tels que le doute, la difficulté à avancer, se remettre ne question et trouver ses nouveaux repères ont en particulier bien été évoqués, au moins dans notre groupe. » (R1 CJ). « Un même changement n'est pas perçu de la même

manière par tout le monde, et parfois de manière totalement opposée : menace, opportunité, soulagement etc. Et c'est là qu'il faut s'adapter à la personne, ce qu'elle pense du changement. » (Débriefing 2 séance 1)

Le dendrogramme réalisé sur les 3 rapports montre que les mots « visions » et « différentes » sont très souvent associés entre eux et que leur fréquence d'apparition est à peu près identique.

3.2 – COMMENT LES APPRENANTS PRODUISENT-ILS DES CONNAISSANCES

Le cours s'appuyant sur le processus d'apprentissage plus que sur le contenu en lui-même (même si comme nous venons de le voir les apprenants sont en mesure avec ce cours de produire des connaissances sur les caractéristiques du changement et sur sa conduite), il est important de comprendre comment les apprenants produisent ces connaissances.

3.2.1. Le travail fait sur soi

Le travail d'introspection sur soi est important dans le processus d'apprentissage expérientiel et dans l'apprentissage en général. Il permet de questionner ses propres croyances. Les rapports des séances 1 et 3, et notamment le rapport de la première séance, soulignent ce travail réalisé par les apprenants. Ainsi, au cours de la séance 1 les apprenants vivent-ils une expérience de changement particulière qui les amène à réfléchir sur eux-mêmes et sur l'image qu'ils se faisaient du changement. Ce travail les aide également à se construire leur propre vision du changement, qu'ils seront ensuite en mesure de partager avec les autres apprenants.

« L'activité de dessin et d'introspection m'a permis de me mettre dans une situation de réflexion et ainsi de pouvoir me faire une idée de ce qu'est le changement, une sorte de définition personnelle et singulière » (RIPL).

3.2.2. Le travail collectif et les débriefings

Cette réflexion personnelle s'enrichit de celle des autres. Le travail collectif est, pour certains, posé comme une condition d'apprentissage, soulignant l'importance du dialogue avec les autres pour élargir leur propre perception du changement et faire face à ses craintes.

« Dans le cadre du changement, j'ai ainsi appris l'importance de la réflexion personnelle à travers différents supports, de l'écoute des autres et du travail collectif. Des étapes essentielles pour conduire le changement en entreprise. » (RITD). « Le travail collectif était pour moi le pilier du changement. Travailler ensemble dans un objectif commun

était pour moi la clé de réussite. En effet, cela permet d'échanger et de partager des expériences personnelles et/ou professionnelles et d'en tirer le meilleur de chacun pour atteindre l'objectif. » (R3VL)

Les rapports des apprenants soulignent ainsi le caractère à la fois personnel et collectif du processus qui leur a permis d'apprendre sur les caractéristiques du changement lors de la séance 1 et sur sa conduite lors de la séance 2. Ces apprentissages réalisés collectivement leur permettent alors de se projeter en situation de changement au sein d'une entreprise et d'en appréhender les dimensions à la fois individuelles, le travail sur soi et le travail à réaliser avec les autres. Le poids des interactions entre les individus en situation de changement prend alors tout son sens.

3.2.3. L'expérimentation

D'une certaine façon, comme il avait été envisagé lors de l'élaboration du cours et de la première journée en particulier, les apprenants expérimentent eux-mêmes le changement, à travers une approche pédagogique nouvelle pour eux. Ils prennent conscience lors de la séance 1, à la fois de l'intérêt de leurs expériences antérieures pour appréhender le changement et de l'expérience qu'ils sont en train de vivre (dessiner durant un cours de conduite du changement pour produire par eux-mêmes des connaissances sur le changement).

« Aborder le changement sur des domaines très variés (vie privée, environnement, expériences personnelles) et pas uniquement dans une optique d'entreprise était intéressant. La multiplicité des paramètres, des expériences et de leur sens fait prendre conscience qu'effectivement le changement recouvre des paramètres très différents et que leur ressenti peut également être très variable suivant les individus. » (R1CJ)

Au cours de la séance 2 (la simulation) les apprenants ont appréhendé l'apprentissage par essai erreur. Cela leur a permis de réfléchir à la fois sur le plan d'action qu'ils avaient mis en place et sur les actions qu'ils engageaient progressivement. Ils prennent alors conscience du caractère imprévisible du déploiement du changement au sein d'une organisation et de l'importance d'être en mesure de s'adapter et de tirer des enseignements de leurs expériences passées qu'elles soient positives ou négatives.

« Les imprévus font partie du changement, et il faut donc questionner les actions afin de trouver un moyen de se recentrer sur l'objectif initial. La conduite du changement passe par une révision continue des plans d'actions. Si ce n'est pas le cas, nous parlons

alors d'une procédure et non d'un projet de changement. (R2MN). « Grâce à cette simulation, nous avons également compris qu'une seule stratégie n'était pas valable pour faire accepter le changement. Celui-ci n'est pas une donnée linéaire puisqu'au sein même de ce changement, il est nécessaire d'adopter des actions correctives à notre stratégie initiale » (R2OA).

3.3 – LES APPRENANTS SE SENTENT-ILS PRÉPARÉS AU CHANGEMENT ?

Le cours visant à former les apprenants à la conduite du changement il est important de regarder, au delà des connaissances produites, si les apprenants sont en mesure de les remobiliser plus tard en entreprise. Ainsi nous avons codé dans les trois rapports, le lien que les apprenants étaient en mesure de faire entre ce qu'ils avaient appris et ce que pouvait être le changement en entreprise. Pour la séance de l'étude de cas nous avons essentiellement évalué la façon dont, dans la suite de l'histoire, ils étaient en mesure de tenir compte de la réaction des différents protagonistes. Enfin, dans le dernier rapport nous leur avons demandé comment ils envisageaient leur rôle de futur manager en situation de conduire le changement.

3.3.1. Capacité à lier expérience personnelle et expérience en entreprise

Bien que les situations ou les événements que les apprenants ont illustrés dans leur BD et leur image leurs semblent difficilement reproductibles en situation professionnelle, ces deux réalisations ainsi que les réflexions autour de ces réalisations ont permis à certains d'entre eux de réfléchir à la façon dont ils pouvaient se positionner par rapport à une situation de changement en situation professionnelle.

« Appliqué à l'entreprise, ce genre de démarche doit permettre de s'affranchir, au moins un moment des contraintes liées à l'environnement (très présentes en entreprise) et d'avoir l'esprit plus ouvert et plus réceptif aux possibilités qui s'offrent à nous. » (RINT)

Toutefois, si lors de la première séance certains apprenants sont en mesure d'appréhender le lien entre ce qu'ils ont réalisé en cours et comment ils peuvent s'en servir en entreprise, d'autres ne sont pas en mesure de réaliser ce lien. Ainsi, il n'est pas toujours évident pour les apprenants de transposer les acquis de leur expérience personnelle de changement, à ce qu'ils sont susceptibles de vivre en entreprise.

« Malheureusement je n'ai pas trouvé que cette journée fut utile pour conduire le changement en entreprise. Mis appart le fait qu'il s'agissait pour nous d'un changement

de méthode de travail, je n'ai pas eu le sentiment d'apprendre à savoir comment gérer et manager un groupe qui se retrouve face à un changement soudain. » (RIEB).

Au cours de la deuxième séance, la simulation donne en instantanée les effets produits sur les individus par les leviers mobilisés, permettant ainsi aux apprenants de réfléchir à l'impact des actions qu'ils viennent d'engager. Comme dans un processus de changement, les apprenants apprennent alors à ajuster leurs actions et à s'adapter à l'imprévu.

« Nous avons aussi pu observer qu'avoir une stratégie initiale était important pour avoir une ligne directrice, mais qu'il fallait être capable de l'adapter. En effet, on peut prévoir certains effets, mais on ne peut pas prévoir la totalité des effets qui vont impacter le changement. Nous devons être capable de comprendre les causes d'un échec ou d'un refus et pouvoir réadapter la stratégie régulièrement. » (R2DT)

Comme le souligne le verbatim suivant la simulation offre également un droit à l'erreur qui semblerait ne pas être possible d'obtenir en situation réelle.

« Nos choix agissent directement sur les résultats de la simulation, nous pouvons y simuler leurs impacts sur notre crédibilité ou l'adhésion des acteurs. Comme il n'y a aucune conséquence réelle, nous pouvons aussi sortir de nos processus habituels et en tester de nouveaux en s'adaptant aux résultats antérieurs (R2DD)

Cette idée que finalement ce n'est qu'une simulation est reprise par certains qui soulignent alors une réalité peut être plus complexe.

« Néanmoins cela ne reste qu'une simulation : en effet, plusieurs notions ne sont pas prises en compte : l'historique et la culture d'entreprise. Aussi la dimension humaine n'est pas représentative, nous pouvons avoir des opposants féroces au projet qui le sont pour des raisons "politiques" car eux-mêmes proposent d'autres solutions » (R2RCLF).

« Nous avons le sentiment d'être limité en terme d'action : menace de perdre son emploi, offrir une prime sont des exemples réels qui ne figuraient pas dans les propositions, formulation de la communication. » (R2RL)

Ainsi, au cours de cette séance le lien avec le monde de l'entreprise semble se faire plus facilement, aussi bien dans la comparaison entre la situation de la simulation et la réalité de l'entreprise, que de la façon dont elle s'en distingue.

Pour autant, lors de la séance, les apprenants ont souvent interpellé l'enseignant sur le fait que la simulation était limitée parce qu'elle ne donnait pas d'explication quant aux effets

produits sur les individus et qu'ils devaient alors chercher par eux-mêmes en faisant des hypothèses sur les raisons motivant les réactions des individus. L'enseignant a alors demandé aux apprenants s'ils pensaient qu'en entreprise ils pouvaient avoir accès à ces informations et si oui comment ?

Lors de la dernière séance les études de cas rendues par les groupes montrent que les apprenants ont encore du mal à élaborer la suite de l'histoire. Ainsi, s'ils identifient des éléments de diagnostic de la situation, qu'ils sont parfois en mesure de structurer, ils ont plus de mal à « rentrer dans la peau » des différents protagonistes de la situation étudiée. Ils élaborent alors la suite de l'histoire en endossant le rôle de celui ou celle qui conduit le changement et, pour la grande majorité des groupes, proposent des actions qui ne tiennent pas compte des réactions potentielles des destinataires du changement. D'ailleurs le rapport 3, rendu à la fin du cours, fait peu état des apprentissages réalisés au cours de cette séance. Ce résultat nous amène alors à questionner l'étude de cas comme dispositif pédagogique d'apprentissage expérientiel pour apprendre sur la conduite du changement.

3.3.2. Capacité à se projeter comme manager en activité

Lorsqu'il est demandé aux apprenants de se projeter comme futur manager pour accompagner le changement, ils font d'abord référence à la nécessité de réfléchir sur le changement et ses impacts. Ils mettent alors en avant l'importance de préparer le changement en réalisant, pour certains, le lien avec leur bande dessinée. D'autres sont allés plus loin en proposant une forme de métaphore du changement ou de leur rôle à venir en tant que manager.

« Finalement, en tant que manager qui opère un changement, je penserais agir comme un conducteur de travaux. Il faut beaucoup plus de temps pour évaluer les surfaces disponibles, obtenir les autorisations de construire, former les équipes, communiquer sur le futur. La préparation est importante, ensuite les travaux suivent leur cours, mais en tant que conducteur, il ne faut jamais laisser échapper un détail. Toujours garder un œil sur l'avancement du chantier, sur la sécurité et la motivation de chacun. Ériger un bâtiment est aussi une conduite du changement : étage après étage le bâtiment naît, l'extérieur puis l'intérieur sont soignés. Petit à petit un nouvel élément voit le jour, il faut l'intégrer à l'ensemble et continuer à avancer sans perdre son objectif de vue ! » (R3AG)

L'analyse des rapports finaux met en évidence la capacité de certains apprenants à prendre du recul par rapport à certaines situations de changement qu'ils auraient pu vivre cadre de leur contrat d'apprentissage ou au cours d'un stage.

« J'ai pu assister à une réunion concernant les changements dans les agences (regroupement d'agence, fermeture des plus petites, développement des nouvelles technologies comme les tablettes dans les agences) avec le recul j'ai réalisé que les dirigeants de cette réunion étaient là pour nous informer de ce changement qui commence petit à petit à se réaliser. Cela était très réussie car convainquant à l'aide d'exemples, d'échange de question/réponse et de participation active des collaborateurs. Le changement a donc bien été défini et anticipé, ce qui a permis de transmettre le message à l'ensemble des agences de façon rapide. » (R3JS)

Toutefois dans ce rapport final un certain nombre d'apprenants ne semble pas en mesure de se projeter en tant que manager en charge de conduire le changement au sein de leur unité. Ainsi, leur réponse à la question portant sur ce qu'ils feraient reste assez désincarnée, évasive ou très générale, souvent en lien avec quelques éléments théoriques dispensés durant le cours :

« Mon but est donc de donner conscience à l'équipe du changement et de mobiliser l'équipe. Dans le cas où je n'arriverais pas à obtenir l'acceptation du changement par mon équipe, je prendrais en compte cette difficulté et tenterais de prendre la meilleure solution pour changer le point de vue des collaborateurs. » (R3ME)

4. DISCUSSION

Comme annoncé en introduction, à travers trois dispositifs pédagogiques différents, ce cours avait comme principal objectif de permettre aux apprenants d'apprendre à se préparer à la conduite du changement en s'appuyant sur différentes expériences : celles qu'ils avaient vécues par le passé, celles qu'ils étaient en train de vivre et celles vécues par les autres.

Dans un premier temps, nous allons discuter du processus par lequel les apprenants ont été en mesure ou non d'apprendre sur la conduite du changement en entreprise, pour ensuite discuter de l'intérêt d'aborder la préparation au changement à travers le processus d'apprentissage par l'expérience.

Un des résultats qui ressort de notre analyse porte sur l'importance du collectif pour mettre en discussion les différents points de vues sur le changement et sa conduite en entreprise. En effet, de nombreux apprenants soulignent l'importance des échanges qu'ils ont eus entre eux au cours des différentes séances. Ces échanges ont été un levier important de leur apprentissage en ce sens qu'ils leur permettaient de questionner et d'enrichir leur vision initiale du changement. La conversation favorise alors le déplacement des connaissances entre leur forme personnelle et leur forme sociale (Kayes, 2002). Ce déplacement est essentiel pour enrichir l'apprentissage expérientiel tel que proposé par Kolb (1984), plutôt centré sur l'individu et moins sur l'activité sociale (Kayes, 2002). Il est alors utile de consacrer du temps et des espaces pour la réflexion de groupe et la conversation (Baker et *al.*, 2005). Pour Senge (1994), l'apprentissage en équipe est un des cinq (5) piliers de l'organisation apprenante. Il faut savoir penser et apprendre ensemble pour améliorer ses performances. Les discussions de groupes, de même que les débriefings engagés lors de chaque séance, sont également des occasions de construire du sens autour des expériences vécues par les apprenants en séance. En effet, les dispositifs mobilisés dans ce cours ont amené les apprenants à questionner individuellement et collectivement le changement pour construire du sens autour de ce concept. Or cette construction de sens n'est pas anodine lorsqu'on évoque la conduite du changement. En effet, les écrits sont nombreux pour souligner son importance dans les processus de changement, de même que les interactions entre les individus, ceux qui conduisent le changement et les destinataires (Gioia et Chittipeddi, 1991 ; Balogun et Johnson, 2004 ; Rouleau, 2005 ; Bartunek et *al.*, 2011). Ce processus de construction de sens, comme le souligne Weick (1995), s'effectue au sein de groupes de taille restreinte sur la base des interactions et des échanges. Dans nos résultats, les apprenants soulignent l'importance des interactions pour notamment caractériser le changement lors de la première séance. Ces interactions sont également importantes lors de la seconde séance pour ne pas se lancer trop rapidement dans l'action et réfléchir aux leviers qu'il est possible de mobiliser pour convaincre les individus. Mais surtout le sens créé permet à tout un chacun de faire face aux situations ambiguës (telles que celles provoquées par le changement), de se construire des nouveaux repères essentiels à l'engagement dans l'action, de décider, de prévoir, de prescrire, de traiter, de planifier, de budgéter, etc. (Weick, 1995).

Nos résultats montrent également qu'en offrant la possibilité aux apprenants de dépasser l'exercice d'un simple réexamen des expériences ou des événements, en leur

permettant d'agir en conséquence, nous avons favorisé chez certains d'entre eux le développement d'une capacité à lier leur expérience personnelle à celle qu'ils sont susceptibles de vivre en entreprise. Ainsi, ils sont parvenus, au fil du cours, à se projeter dans leur rôle de manager en situation de conduire un changement et à questionner l'importance de celui-ci au sein de l'organisation dans laquelle ils seraient amenés à évoluer. Ils discutent alors le changement lui-même (son intérêt, sa nécessité) et les effets qu'il est susceptible de produire sur les individus (les risques psychosociaux ou l'engagement). Ils reconnaissent la complexité de sa conduite et l'idée qu'il n'y pas de solution toute prête supposant alors d'être en mesure d'adapter ses actions. Ainsi, comme le souligne Hernes (2014) le changement, comme pratique managériale, offre un terrain propice à la réflexion sur la nature dynamique des pratiques qui permettent de remettre en question les modèles ou les « recettes » toutes faites d'un ensemble d'étapes planifiées à suivre (pour – sous-entendu - aboutir « logiquement »/automatiquement, à un « succès »).

Ces différents résultats montrent l'intérêt d'aborder la préparation au changement non pas comme un état préalable à la conduite du changement mais comme un processus d'apprentissage continu. L'apprentissage expérientiel permet alors d'inscrire la conduite du changement dans un processus dynamique d'acquisition de connaissances, qui sont sans cesse réévaluées par l'expérience (Kolb, 1984) permettant ainsi aux apprenants de se préparer au changement. Ces résultats viennent donc compléter la littérature sur le *readiness to change* qui, en mettant l'accent sur la mesure des capacités individuelles, collectives et organisationnelles (Jones et *al.*, 2005), néglige le processus permettant de développer et renouveler ces capacités. Avec cet enseignement nous montrons que pour se préparer à la conduite du changement dans les organisations, les apprenants peuvent s'appuyer sur diverses expériences, personnelles, collectives et même des expériences vécues par d'autres (comme dans la situation 3) pour apprendre à apprendre. Le processus par lequel l'apprentissage expérientiel amène les apprenants à réfléchir sur le changement, à le conceptualiser, à envisager alors de nouvelles façons d'agir puis à les expérimenter, favorise la capacité de projection des apprenants en situation d'accompagner le changement dans leur future rôle de manager. Ils sont alors en mesure d'envisager des modes d'action et de comportement lorsqu'ils seront, dans le futur, en situation de déployer le changement dans leur unité. Cette approche de l'enseignement de la conduite du changement offre des possibilités d'apprentissage, qui selon Reynolds (2009), en donnant un sens à des situations passées ou en

examinant l'expérience actuelle par le biais d'activités, permettent d'apprendre en temps réel sur les processus sociaux composant la vie des organisations et sur les différentes manières dont ils sont construits, vécus et reconstruits.

Il est toutefois nécessaire de noter une limite importante soulevée par nos résultats. En effet, ceux-ci mettent en lumière la difficulté rencontrée par certains apprenants à tirer parti des expériences vécues par les autres (séance 3 portant sur l'étude de cas). Or, accompagner le changement lorsque l'on est manager, c'est également savoir faire preuve d'empathie, c'est savoir être à l'écoute des préoccupations des destinataires du changement (Bareil et Gagnon, 2005). Ce résultat questionne la mobilisation de l'étude de cas comme moyen d'apprendre à partir de l'expérience des autres. Se pose alors la question d'une autre approche de cette forme d'expérience, à travers le théâtre par exemple ou le jeu de rôle.

Pour conclure, ces résultats sont également à mettre en perspective avec l'idée défendue par Mintzberg (2005) selon laquelle seul le manager en situation réelle est en capacité d'apprendre – ce qui l'amène à soutenir qu'il est vain d'enseigner le management à des apprenants en salle de classe. On peut cependant comprendre son propos autrement et considérer que nous pouvons en salle de cours apprendre aux apprenants à apprendre sur le changement et sa conduite. L'expérience, passée ou actuelle, est alors susceptible de les placer en situation pour leur permettre d'apprendre et agir en conséquence (Bauback et Kolb, 2009). L'école de management pourrait, alors, comme nous le proposons avec ce cours, offrir des espaces permettant de mettre l'accent sur le processus d'apprentissage pour développer des savoirs pratiques (Antonacopoulou, 2008), plus que sur des contenus.

CONCLUSION

À travers cet article nous avons cherché à montrer qu'il est possible, par un processus d'apprentissage basé sur l'expérience, de préparer les apprenants à la conduite du changement en entreprise, tout en répondant aux nouveaux enjeux du changement au sein des organisations. Sur la base de trois dispositifs pédagogiques d'apprentissage expérientiel et d'une évaluation par les apprenants eux-mêmes de leur propre apprentissage à travers la rédaction de rapports, nous avons montré comment les apprenants sont amenés à réfléchir sur leurs expériences et à se projeter dans l'action. Ils ont également appris à apprendre ensemble en questionnant individuellement et collectivement les situations de changement dans lesquels

ils étaient plongés au cours de ces différentes séances. Ces résultats permettent de discuter comment, par le travail réalisé sur eux-mêmes, le travail collectif et l'expérimentation, ils ont appris à apprendre sur la conduite du changement.

Cette recherche n'est pourtant pas sans limite. La première concerne les nuances à apporter sur la capacité des étudiants à apprendre sur le changement (par exemple la difficulté à réaliser le lien entre leurs expériences personnelles passées et le changement en entreprise). Il serait intéressant d'approfondir ce constat auprès de ces apprenants afin d'identifier les points de blocage. Il pourrait alors être envisagé d'engager des ateliers de discussion pour que les apprenants évoquent par eux-mêmes les difficultés qu'ils ont rencontrées dans leur démarche d'apprentissage. La seconde limite concerne l'analyse du processus d'apprentissage à plus long terme. Il serait intéressant de retrouver ces apprenants en entreprise, dans quelques années, afin d'observer leurs pratiques de la conduite changement et de les interroger sur l'apport du cours, ce qu'ils en ont retenu et ce qui les aide à aborder de façon plus sereine le changement dans leur vie professionnelle. Par ailleurs il serait aussi intéressant d'évaluer l'impact de ce cours sur l'ensemble du curriculum de l'apprenant. Ainsi, même si ce cours permet aux apprenants de développer une forme de réflexion et de la lier à l'action, que devient celle-ci lorsque dans les autres enseignements, cet effort de réflexion n'est pas réalisé. Est-il alors possible de reproduire cet effort dans tous les enseignements ? Si oui, comment ? Et si non, pourquoi ? Comment engager une réflexion commune pour rendre nos enseignements, de façon générale, plus réflexifs dans l'ensemble du parcours de l'apprenant et est-ce que cette réflexivité est nécessaire, importante, quel que soit l'enseignement ?

BIBLIOGRAPHIE

Alter, N. (2002), L'innovation : un processus collectif ambigu, dans Alter N. *Les logiques de l'innovation*, Ed. La découverte : 15-39.

Antonacopoulou, E. P. (2008), Mastering business action: implications for management learning in business schools, In M. Bild, P. Martesson and K. Nilsson (eds), *Teaching and Learning at Business Schools*, Farnham: Gower, 279-293.

Aranda, C., Arellano, J., et Davila, A. (2017), Organizational Learning Target Setting, *Academy of Management Journal*, 60(3), 1189-1211.

Argote, L. (2013), Organizational learning: Creating, retaining and transferring knowledge

(2nd edn), New York, NY: Springer.

Armenakis, A.A., Harris, S.G., Cole, M.S., Fillmer, J.L. et Self, D.R. (2007), A Top Management Team's Reactions to Organizational Transformation: The Diagnostic Benefits of Five Key Change Sentiments, *Journal of Change Management*, 7 : 3, 273 - 290.

Armenakis, A.A., Harris S.G. et Feild H.S. (1999), Making change permanent: A model for institutionalizing change interventions. In: Pasmore W and Woodman R (eds) *Research in Organizational Change and Development*, Vol. 12. Stamford, CT: JAI Press, 97–128.

Armenakis, A.A., Harris S.G. et Mossholder K.W. (1993), Creating readiness for organizational change, *Human Relations*, 46 : 6, 681–703.

Autissier, D. et Moutot. J-M. (2015), *Le changement agile*. Paris : Dunod.

Appelbaum, S.H., Habashy, S., Malo, J-L. et Shafiq, H. (2012), Back to the future: revisiting Kotter's 1996 change model, *Journal of Management Development*, 31 : 8, 764-782.

Balleux A. (2000), Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche, *Revue des sciences de l'éducation*, 262, 263-286.

Baker, A. C., Jensen, P. J., et Kolb, D. A. (2005), Conversation as Experiential Learning, *Management Learning*, 36(4), 411-427.

Balogun, J. et Johnson, G. (2004), Organizational restructuring and middle manager sensemaking, *Academy of Management Journal*, 47(4), 523-549.

Balogun, J., (2003), From Blaming the Middle to Harnessing its Potential; Creating Change Intermediaries, *British Journal of Management*, 14, 69-83.

Bareil, C. et J. Gagnon, (2005), Facilitating the individual capacity to change, *Gestion 2000*, 22 : 5, 177-194.

Bartunek, Jean M., Balogun, J. et Do, B. (2011), Considering Planned Change Anew- Stretching Large Group Interventions Strategically, Emotionally, and Meaningfully, *Academy of Management Annals*, 5 : 1, 1-52.

Bauback, Y., et D. Kolb. (2009), Mindfulness and Experiential Learning, *OD Practitioner*, 41: 3, 13–18.

Bazeley P., Kristi J. (2016), *Qualitative Data Analysis with NVivo*, London: Sage (2nd ed).

- Beer, M. et Nohria N.(2000), Cracking the Code of Change, *Harvard Business Review*, 78 : 3, 133–141.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction* (Vol. 59). Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Burgelman, R.A., (1991), Intraorganizational Ecology of Strategy Making and Organizational Adaptation: Theory and Field Research, *Organization Science*, 2 : 3, 239-262.
- Camps, J., OltraL, V., Aldas-Manzano, J., Buenaventuravera, G., et Torres-Carballo, F. (2016), Individual Performance in Turbulent Environments : The Role of Organizational Learning Capability and Employee Flexibility, *Human Resource Management*, 55 : 3, 363-383.
- Dehler, G. E., et Welsh, M. A. (2013), Against Spoon-Feeding. For Learning. Reflections on Students' Claims to Knowledge. *Journal of Management Education*, 38 : 6, 875-893.
- Demers, C. (1999), De la gestion du changement à la capacité à changer : l'évolution de la littérature sur le changement organisationnel de 1945 à aujourd'hui, *Gestion Revue internationale de gestion*, 24: 3, 131-139.
- Demers, C. (2007). *Organizational Change Theories : A synthesis*. Thousand Oaks : Sage.
- Dewey, J. (1938), *Experience and education*, New York: Touchstone.
- Dyba, T. et Dingsoyr, T. (2008), Empirical studies of agile software development : a systematic review, *Information and software technology*, 50 : 9-10, 833-859.
- Ford, J., Ford, L., et D'Amelio, A. (2008), Resistance to change: The rest of the story, *Academy of Management Review*, 33: 2, 362–377.
- Freire, P. (1973), *Pedagogy for critical consciousness*, New York: Seabury.
- Gioia, D. A. et Chittipeddi, K. (1991), Sensemaking and Sensegiving in Strategic Change Initiation, *Strategic Management Journal*, 12, 433-448.
- Hernes, T. (2014), *A Process Theory of Organization*, New York: Oxford University Press.
- Hiroshi, I. et Nobuo, K. (2015), Active Learning for Creating Innovators: Employability Skills beyond Industrial Needs, *International Journal of Higher Education*, 2 : 2015, 81–91.
- Jones, R.A., Jimmieson, N.L. et Griffiths, A. (2005), The impact of organizational culture and

reshaping capabilities on change implementation success: the mediating role of readiness for change, *Journal of Management Studies*, 42 : 2, 361-386.

Kanter R .M., Stein B.A., et Jick T.D. (1992), *The challenge of organizational Change :How companies experience it and guide it*, New York, NY : Free Press.

Kayes, D. C. (2002), Experiential Learning and Its Critics : Preserving the Role of Experience in Management Learning and Education, *Academy of Management Learning & Education*, 1 : 2, 137-149. Consulté à l'adresse bth.

Kohavi, R. et Thomke, S. (2017), The Surprising Power of Online Experiments : Getting the most out of A/B and Other Controlled Tests, *Harvard Business Review*, 95 : 5, 74–82.

Kolb, D.A. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005), Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education, *Academy of Management Learning and Education*, 4, 193-212

Kolb, A.Y. et Kolb. D.A. (2008), The Learning Way. *Simulation & Gaming*, 40: 3, 297–327.

Kotter. J.P. (1995), Leading Change: Why Transformation Efforts Fail, *Harvard Business Review*, 73, 59-67.

Langer, E.J. (1997), *The power of mindful learning*, Cambridge, MA: Persesus Publishing.

Laroche, H. (2003), Mann Gulch, l'organisation et la nature fantastique de la réalité. In Vidaillet, B. (Ed.) *Le sens de l'action*, Paris : Vuibert, 51-86.

Lewin, K. (1947) (Traduction de C. Faucheux, 1959), *Psychologie dynamique: les relations humaines, morceaux choisis*, Paris: Presses universitaires de France.

Lewin, K. (1951), Décisions de groupe et changement social, In Levy, S (Ed), *Psychologie sociale. Textes fondamentaux*, Paris : Dunod, 498-519.

Lindeman, E. (1926), *The meaning of adult education*, New York, NY : New Republic.

Martensson, P., M. Bild et K Nilsson (2008), *Teaching and Learning at Business Schools: Transforming Business Education*, Burlington, UK: Gower Publishing Company.

Maurer, R. (2010), *Beyond the Wall of Resistance*, 2nd ed., Bard, Austin, TX.

- Mintzberg, H. (2005), Une formation flexible nourrie de l'expérience, *L'Expansion Management Review*, 117, 44-57.
- Mintzberg, H., et J.A. Waters, (1985), Of Strategies, Deliberate and Emergent », *Strategic Management Journal*, 6, 257-272.
- Miller, D. et Friesen, P.H. (1984), *Organizations: A Quantum View*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Oreg, S. (2003), Resistance to change: Developing an individual differences measure, *Journal of Applied Psychology*, 88 : 4, 680-693.
- Prigogine, I.(2000), The future is not given, in society or nature. *New Perspectives Quarterly*, 17 : 2, 35-37.
- Quinn, J.B. (1980), *Strategies for Change: Logical Incrementalism*, Irwin, Homewood
- Quy N. H. (2001), Time, temporal capability and planned change, *Academy of Management Review*, 26: 4, 601-624.
- Rafferty, A. E., et Minbashian, A. (2019), Cognitive beliefs and positive emotions about change : Relationships with employee change readiness and change-supportive behaviors, *Human Relations*, 72 : 10, 1623-1650.
- Rogers, C. (1969), *Freedoom to learn : A view of what education might become*. Colombus, OH : Merrill.
- Reynolds, M. (2009), Wild Frontiers—Reflections on Experiential Learning, *Management Learning*, 40 : 4, 387-392.
- Rouleau, L. (2005), Micro-Practices of Strategic Sensemaking and Sensegiving: How Middle Managers Interpret and Sell Every Day, *Journal of Management Studies*, 42: 7, 1413-1441.
- Senge, P. (1994), *The Fifth Discipline*, London: Century Books.
- Seo, M., Bartunek, J., & Barrett, L. (2010), The role of affective experience in work motivation: Test of a conceptual model, *Journal of Organizational Behavior*, 31: 7, 951–968.
- Taras, V., Caprar, D. V., Rottig, D., Sarala, R. M., Zakaria, N., Zhao, F., et Zengyu Huang, V. (2013), A Global Classroom ? Evaluating the Effectiveness of Global Virtual Collaboration as a Teaching Tool in Management Education, *Academy of Management Learning & Education*, 12 : 3, 414-435.

Tsoukas, H. (1998), Forms of Knowledge and Forms of Life in Organised Contexts. R. Chia (ed.) *In the Realm of Organization: Essays for Robert Cooper*, London: Routledge, 44-68.

Tsoukas, H. (2005), The practice of theory: A knowledge-based view of theory development in organization studies, In H. Tsoukas, *Complex knowledge*, Oxford: Oxford University Press, 321-339.

Tsoukas, H. et Chia, R. (2002), On organizational becoming: Rethinking organizational change, *Organization Science*, 13: 5, 567-582.

Vakola, M. (2013), Multilevel Readiness to Organizational Change : A Conceptual Approach, *Journal of Change Management*, 13 : 1, 96-109.

Van de Ven, A.H., et Poole, M.S. (2005), Alternative Approaches for Studying Organizational Change, *Organization Studies*, 26: 9, 1377-1404.

Van Maanen, J. (1995), Style as Theory, *Organization Science* 6 : 1, 133–43.

Watson, T. J. (2001), Beyond Managism: Negotiated Narratives and Critical Management Education in Practice, *British Journal of Management*, 12: 4, 385–96.

Weick K. E. (1995), *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Weick, K. E. et Quinn, R.E. (1999), Organizational Change and Development, *Annual Review of Psychology*, 50, 361-386.

Weick K. E. (2011), Reflections: Change Agents As Change Poets – On Reconnecting Flux and Hunches, *Journal of Change Management*, 11: 1, 7–20.

Weiner BJ, Amick H, Lee SY. (2008). Conceptualization and measurement of organizational readiness for change: a review of the literature in health services research and other fields. *Medical Care Research Revue*. 2008, 65: 379-436.