



La place de l'artefact pour construire du sens autour du changement organisationnel

Isabelle Vandangeon-Derumez, Johanna Habib, Frédérique Chédotel

► To cite this version:

Isabelle Vandangeon-Derumez, Johanna Habib, Frédérique Chédotel. La place de l'artefact pour construire du sens autour du changement organisationnel. XXVIIIe Conférence Internationale de Management Stratégique, Jun 2019, DAKAR, Sénégal. hal-02300772

HAL Id: hal-02300772

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02300772>

Submitted on 29 Sep 2019

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

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

La place de l’artefact pour construire du sens autour du changement organisationnel

ST-AIMS 6 : Approches créatives et critiques de l’apprentissage et de la
formation au management

Vandangeon-Derumez Isabelle

Laboratoire IRG (Institut de Recherche en gestion) – Université Paris Est Créteil

Isabelle.derumez@u-pec.fr

Johanna Habib

**Laboratoire IDP (Institut du Développement et de la Prospective) – Université de
Valenciennes**

Johanna.Habib@univ-valenciennes.fr

Frédérique Chédotel

**Laboratoire GRANEM (Groupe de recherche angevin en économie et management) -
Université d’Angers**

frederique.chedotel@univ-angers.fr

Résumé :

Si le changement fait partie intégrante de la vie des organisations ses acteurs semblent avoir du mal à s'y engager, comme en témoignent les développements récents sur le « *readiness to change* ». Est-il alors possible de préparer les acteurs au changement et, le cas échéant, de quelle manière ? La littérature sur le changement met en évidence la nécessité de construire du sens afin de favoriser l'engagement dans l'action des individus (Weick, 1994). Elle insiste sur une approche narrative du processus de construction de sens délaissant la place de la matérialité et en particulier des artefacts (Stigliani et Ravasi, 2012). Ainsi, cette recherche se propose d'étudier la place de l'artefact (en tant qu'objet matériel et informationnel) dans le processus de construction de sens afin d'aider les managers à conduire le changement au sein de leur unité. Plus précisément, la question posée est la suivante : les artefacts peuvent-ils être une aide pour les managers dans la mise en œuvre d'un processus de construction de sens en situation changement ? Pour traiter cette problématique, un dispositif d'apprentissage a été élaboré proposant à des apprenants (futurs managers ou managers en activité) de construire du sens autour de leurs expériences de changement en mobilisant deux artefacts : une BD individuelle et une image collective. L'objectif de ce dispositif était double : faire vivre une expérience de changement aux étudiants à l'aide d'un processus d'apprentissage innovant basé sur l'expérience et déclencher un processus de construction de sens autour de ce qu'est le changement. Ce double objectif permet alors d'appréhender la place de l'artefact dans le processus de construction de sens autour de l'expérience de changement.

L'analyse des données collectées en 2018 permet de comprendre le processus de construction de sens engagé autour des expériences de changement vécue par les apprenants et d'appréhender comment chaque artefact constitue un apport important dans ce processus. Les résultats permettent ainsi de discuter la place de l'image comme artefact, des fragments d'expérience et de la narration dans le processus de construction de sens. Ils montrent également les différences dans le processus de construction de sens réalisé par les groupes d'apprenants (Formation initiale, en apprentissage, professionnels en formation). Enfin, ils nous amènent à proposer d'étendre sous certaines conditions l'expérimentation auprès de managers en activité

Mots-clés : changement organisationnel, construction de sens, artefacts, dispositif d'apprentissage.

La place de l’artefact pour construire du sens autour du changement organisationnel

INTRODUCTION

Bien que les changements soient de plus en plus présents dans la vie des organisations, les acteurs ont bien souvent du mal à s’engager dans de tels changements, comme en témoigne les développements récents des travaux sur le *readiness to change* (Jones et *al.*, 2005 ; Holt et *al.*, 2007 ; Holt et Vardaman, 2013, Vakola, 2013). Si la littérature insiste alors sur la nécessité de construire du sens dans un processus de changement (Gioia et Chittipeddi, 1991, Maitlis, 2005 ; Maitlis et Christianson, 2014), elle montre aussi que le sens donné à un même changement peut varier d’une entité à l’autre au sein d’une même organisation (Stensaker et Falkenberg, 2007). Par ailleurs, le processus de construction de sens a principalement été abordé sous l’angle narratif (Weick, 2012) négligeant alors le rôle de la matérialité (Stigilani et Ravasi, 2012). Par ailleurs rares sont les travaux qui rentrent dans la boîte noire du processus de construction de sens, i.e. prennent pour objet d’étude la construction du sens au sein des interactions (Weick, 1995), notamment en situation de changement (Luschër et Lewis, 2008). Nous proposons donc d’investiguer le processus de construction de sens dans les interactions entre individus placés en situation de changement en mettant l’accent sur le rôle d’artefacts lors de ce processus.

La littérature sur la matérialité a été peu présente dans les débats académiques de ces trente dernières années au sein des sciences des organisations. Toutefois elle a trouvé un regain d’intérêt depuis le début des années 2000, notamment avec le développement des outils numérique (Orlikowski, 2007 ; Leonardi et Barley, 2008 ; de Vaujany et Mitev, 2013). Pour autant, comme le souligne Latour (2007), social et matériel sont indissociables. Il est alors difficile de s’intéresser aux pratiques sociales au sein d’une organisation sans porter également son attention sur les outils de gestion (Pentland et Feldman, 2008), les outils informatique (Orlikowski, 2007) ou autres formes d’artefacts, et ce, d’autant plus que les objets auraient des propriétés pour l’action (Gibson, 1988). Si certains travaux portent leur attention sur la mobilisation d’artefacts dans le processus de construction de sens dans le cadre de la pratique stratégique (Stigliani et Ravasi, 2012, Garreau et *al.*, 2015 ; Comi et Whyte, 2018), rares sont ceux qui s’intéressent aux artefacts pour construire du sens autour du

changement organisationnel. Par ailleurs, les travaux sur les artefacts portent souvent, en management, sur les technologies et les outils (De Vaujany et Mitey, 2013), moins sur l'image qui, elle, est plus souvent mobilisée en marketing.

A partir de ces travaux et de leurs limites, nous nous intéressons ici à la façon dont il est possible de préparer les acteurs des changements, à savoir les futurs managers et les managers en activité, en mobilisant des artefacts dans un processus de construction de sens dans le changement. Plus particulièrement nous tentons de répondre à la question suivante : les artefacts peuvent-ils être une aide pour les managers dans la mise en œuvre d'un processus de construction de sens en situation changement ?

Pour traiter cette question, nous souhaitons analyser la place occupée par l'artefact, à savoir un objet matériel et informationnel, dans le processus de construction de sens, en nous appuyant notamment sur les travaux de Stigliani et Ravasi (2012). Un dispositif d'apprentissage a été élaboré en 2018, par plusieurs enseignants-chercheurs, et déployé au sein de différentes institutions auprès de différents groupes d'apprenants (au total près de 120 apprenants répartis entre formation initiale, apprentissage et formation continue). Ce dispositif propose à des apprenants (futurs managers ou managers en activité) de construire du sens autour de leurs expériences de changement en mobilisant deux artefacts : 1) la réalisation individuelle d'une bande-dessinée, destinée, et 2) la réalisation d'une image, d'un tableau collectif, du changement. L'objectif de ce dispositif était double : faire vivre une expérience de changement aux étudiants à l'aide d'un processus d'apprentissage innovant basé sur l'expérience et déclencher un processus de construction de sens autour de ce qu'est le changement. Ce double objectif permet alors d'appréhender la place de l'artefact dans le processus de construction de sens autour de l'expérience de changement qu'ils vivent et de celles qu'ils ont vécu et à partir desquelles ils doivent caractériser le changement (compris ici au sens large, quelque que soit sa nature, sa dynamique, etc., l'objectif étant justement de dévoiler la complexité d'un tel phénomène). Cette expérimentation a permis de collecter des retours d'expériences / rapports d'étonnement rédigés par les apprenants, de réaliser des observations et enfin des enregistrements audio de debriefing.

Pour répondre à notre question de recherche nous présentons dans un premier temps le cadre théorique dans lequel elle s'inscrit. Sont abordés successivement les enjeux de la construction de sens dans le cadre du changement ainsi que l'intérêt de mobiliser les artefacts lors des interactions sociales. Puis, nous détaillons le dispositif déployé dans le cadre d'une formation

à la conduite du changement et présentons succinctement les différents groupes ayant participé à cette formation et les données collectées. Enfin nous présentons l'analyse de ces données selon trois grands axes : l'expérience vécue par les apprenants lors de ce cours, le processus de construction de sens réalisé et enfin la place des artefacts dans ce processus. Ces résultats montrent que le dispositif permet de faciliter le processus de construction de sens autour du changement organisationnel, par le biais des deux artefacts mobilisés (la bande-dessinée ou BD et l'image). Les apprenants ont ainsi pour la plupart eu le sentiment d'être plongés dans une situation de changement. Le dispositif leur permet de s'engager dans un exercice de construction de sens sur le changement, favorisant l'ouverture aux autres et à leurs représentations, la prise de recul, la réflexion sur le changement et sur eux-mêmes en situation de changement.

1. LES ENJEUX DU CHANGEMENT ORGANISATIONNEL ET DE LA CONSTRUCTION DE SENS

Dans un premier temps, nous présentons les enjeux liés à la construction de sens en situation de changement. Ensuite, nous montrons que la place des artefacts a peu été interrogée dans le cadre de ces enjeux.

1.1. LE PROCESSUS DE CONSTRUCTION DE SENS AU CŒUR DU CHANGEMENT ORGANISATIONNEL.

Le changement a fait l'objet de nombreuses recherches s'intéressant aux mécanismes organisationnels à un niveau macro (approche stratégique, approche configurationnelle, etc.). Aujourd'hui, ce sont davantage les mécanismes micros (au niveau des acteurs et des collectifs) qui retiennent l'attention des chercheurs et en particulier la problématique de construction du sens (Weick *et al.*, 2005, Maitlis et Sonenschein, 2010, Sandberg et Tsoukas, 2014). Dans cette recherche nous traiterons du changement touchant l'individu et le collectif (petits groupe) dans leur travail quotidien en ce sens qu'il perturbe le flux continu de ce travail introduisant (comme le souligne Weick, 1995) de l'ambiguïté.

La construction de sens, selon Weick (1995), fait référence au processus d'interaction sociale (modification – enactment – sélection – rétention) enclenché lorsque l'activité continue des individus est perturbée, interrompue (modification écologique). Les individus font alors face à

une situation équivoque, à savoir susceptible de s'expliquer de multiples façons. La multiplicité des explications rend cette même situation ambiguë dans la mesure où plusieurs schémas interprétatifs sont valables. En effet, s'il n'y pas ambiguïté, les individus peuvent puiser dans leurs routines et habitudes pour traiter le problème auquel ils font face, sans s'engager dans un processus de construction de sens. Face à l'ambiguïté, ils cherchent alors à clarifier la situation, à remettre de l'ordre dans ce qui leur arrive afin de retrouver une forme de cohérence. Ainsi, « cette équivocité ne renvoie ni à l'absence, ni à la confusion des significations, mais à la multiplicité des significations envisageables. Elle ne correspond pas à l'image d'un monde chaotique et indéterminé, mais à celle d'un monde riche en connexions possibles, qu'il est possible de faire coïncider avec un ensemble, également riche, de dispositifs explicatifs. L'importance du processus de sélection tient précisément à la possibilité ainsi ouverte d'exercer un pouvoir discrétionnaire sur le choix des schémas explicatifs » (Koenig, 2017 : 559). Cette sélection permet alors aux individus de construire une interprétation plausible, leur permettant de reprendre l'action interrompue et d'agir sur leur environnement. Une fois activé et interprété un segment d'expérience peut être stocké et servir pour des actions et des interprétations ultérieures (Weick, 1995). Ainsi, le processus peut être interprété comme la construction progressive de nouvelles compréhensions partagées sous la forme de nouveaux "modèles mentaux" (Johnson-Laird, 1983). Ce processus résulte d'un travail collectif à travers lequel, par leurs interactions, les membres de l'organisation tentent de trouver un consensus pour reconstruire collectivement du sens face aux changements (Vidaillet, 2003). Ainsi, cette construction rend compte d'une vision partagée par les acteurs organisationnels (Barrere, 2006). Elle permet alors aux acteurs de comprendre ce qui se passe, ici et maintenant, pour ensuite être en mesure de décider, de prévoir, de prescrire, de traiter, de planifier, de budgéter, etc. (Weick, 1995; Weick et al., 2005). Créer du sens, c'est ainsi faire en sorte que les choses se présentent sous un jour rationnel pour les individus concernés.

Or le changement implanté au sein des organisations provoque de l'ambiguïté (Weick, 1995 ; Weick et al., 2005), du désordre ou du *mess* (Lüscher et Lewis, 2008). Les individus et les collectifs, confrontés aux contradictions, s'engagent alors dans un processus leur permettant de faire sens de ces disparités entre « l'ancien » et « le nouveau » (Balogun et Johnson, 2004). Le processus de construction de sens devient alors central dans un processus de changement, dans la mesure où il est susceptible d'influencer la façon dont l'organisation va répondre à une situation perturbée ainsi que la façon dont les acteurs vont s'engager dans l'action. Ce

processus permet aux destinataires du changement de l'interpréter, tout d'abord en s'appuyant sur leurs schémas cognitifs existants, pour ensuite, progressivement développer de nouvelles interprétations (Balogun et Johnson, 2004; Fiske et Taylor, 1991).

Lors d'un changement, de nombreux acteurs organisationnels sont amenés à s'engager dans ce processus de construction de sens, qu'ils soient dirigeants (Gioia and Chittipeddi, 1991; Gioia and Thomas, 1996), managers intermédiaires (Balogun, 2003 ; Rouleau, 2005), ou encore employés (Bartunek et *al.*, 2006). La direction aura tendance à construire du sens autour de l'environnement externe pour ensuite formuler des stratégies. Les managers intermédiaires seront, quant à eux, amenés à construire du sens autour du changement proposé par la direction pour mobiliser leurs collaborateurs et déployer le changement au sein de leur unité. Enfin les employés, s'ils construisent du sens autour du changement, leur interprétation peut être très différente de celle des managers ou encore des dirigeants. Pour dépasser ces divergences d'interprétations autour du projet de changement, les managers s'engagent dans des activités de communication et de promotion du changement (Rouleau, 2005). Les approches cognitives ont souvent mis l'accent sur le processus de construction de sens réalisé par les leaders ou le top management (Gioia et Chittipeddi, 1991) en laissant de côté ceux des managers intermédiaires (Balogun, 2003) ou encore ceux des acteurs opérationnels. Pour autant, comme le soulignent Maitlis et Sonenshein (2010), le processus de construction de sens des destinataires du changement est critique lors de la phase d'implémentation pour susciter leur engagement dans l'action.

Le processus de construction de sens n'est donc pas unique mais bien multiple au sein d'un même processus de changement et entre groupes d'acteurs (Dawson and Buchanan, 2005). Cette diversité est alors susceptible d'impacter la façon dont le changement est déployé au sein de l'organisation. Stensaker et Falkenberg (2007) montrent ainsi qu'un même changement pourra être déployé de façon très différente au sein des diverses Business Unit d'une même entreprise. Ces différences s'expliquent, selon les auteurs, par des contextes distincts, mais surtout par la façon dont les individus interprètent le changement.

Partant de ce constat, nous avons choisi de mobiliser, dans le cadre de plusieurs formations au sein de différentes institutions, une approche du processus de construction de sens, mobilisant des artefacts.

1.2. LA PLACE DE L'ARTEFACT DANS LE PROCESSUS DE CONSTRUCTION DE SENS

Dans la littérature très riche sur la construction de sens, l'angle narratif est souvent retenu (Weick, 2012 ; Maitlis, 2005). Cet angle permet en effet de mettre l'accent sur le caractère social du processus de sensemaking ainsi que sur le processus d'interprétation (Whittle et Mueller, 2012), ou encore de travailler sur la temporalité du processus (Maclean et *al.* 2012 ; Hernes et Maitlis, 2010). Ainsi Balogun et Johnson (2004) regardent les pratiques de conversation et de négociations dans le cadre d'un changement imposé par la direction. Balogun et *al.* (2005) montrent comment les processus d'interactions sociales, lors de changement, sont susceptibles de produire des résultats inattendus. Rouleau et Balogun (2011) mettent en lumière deux pratiques de sensemaking : *performing the conversation and setting the scene*. Mais ces travaux, comme le soulignent Stigliani et Ravasi (2012), en adoptant une perspective narrative dominante, ont longtemps sous-estimé le rôle de la matérialité dans le processus de construction du sens. Or, les individus dans les organisations travaillent avec des artefacts, que ce soit des outils, des technologies, des objets, etc. porteur de signification (Sievers, 2007) ou de connaissances.

Les artefacts sont intrinsèquement ambigus et facilitent un processus d'interprétation laissant la place à des explications ouvertes et contradictoires (Barry, 1996). En ligne avec le tournant de la socio matérialité, on admettra que les artefacts organisationnels sont aussi investis d'une dimension symbolique qui façonne le processus de construction du sens (Bechky, 2008). Comme le soulignent Stigliani et Ravasi (2012) divers types d'artefacts peuvent être mobilisés pour soutenir la construction de nouvelles compréhensions lors de la création de sens. Par exemple, en stratégie les présentations PowerPoint sont souvent mobilisées (Kaplan, 2011), de même que des artefacts textuels (Denis et *al.*,2006). Ces derniers permettent alors de définir collectivement de nouveaux plans d'action. Les développeurs de produits s'appuient sur les dessins, les modèles et les prototypes afin d'évaluer ou améliorer les nouvelles idées qu'ils produisent (Ewenstein et Whyte, 2009; Sutton et Hargadon, 1996). Ces artefacts leur permettent également d'échanger des connaissances entre communautés professionnelles (Bechky, 2003; Carlile, 2002). Enfin, des recherches portant sur la construction sociale de la technologie soulignent le rôle des artefacts visuels, tels que les tableaux blancs (Suchman, 1988), les esquisses et les dessins, à la fois comme "*outils de communication interactive*" et "*outils de pensée individuelle*" (Henderson, 1991 : 459). Toutefois, à notre connaissance, il n'existe pas de recherche portant sur la mobilisation d'artefacts dans le processus de construction de sens en situation de changement organisationnel, alors même que de tels artefacts peuvent être utiles pour construire du sens autour du changement et aider les

managers à déployer celui-ci au sein de leur unité.

Si la plupart des travaux portant sur la place des artefacts dans les processus sociaux et organisationnels s'intéressent souvent aux instruments et aux outils (De Vaujany et Mitey, 2013), nous avons, pour notre part, choisi de mobiliser l'image. En effet, l'image représentée par le dessin, peut servir de vecteur entre ce qui est de l'ordre de l'individu, du privé, du subjectif et ce qui relève du social, du collectif et du politique (Samuels, 1993), facilitant ainsi le processus d'interprétation (Barry, 1996). En choisissant un travail sur l'image par le dessin, nous reconnaissons que toute pensée commence par une image avant même qu'elle ne devienne une pensée (Damasio, 1994 ; Weick, 2011). Par ailleurs, le dessin comme méthode artistique facilite, comme le souligne Weick (2007), l'approche de la complexité croissante des entreprises et de leur environnement. En effet, cette complexité rend les outils d'analyse traditionnels, et la logique rationnelle mobilisée par ces outils, peu adaptés (Weick, 2007). Les méthodes artistiques représentent également un moyen pour les managers d'apprendre à affronter une réalité chaotique (Adler, 2006) et permettent de développer les capacités perceptuelles des individus (Springborg, 2012) ainsi que leurs capacités réflexives (Sutherland, 2012).

Il est toutefois important de souligner, à l'instar des travaux de Vince et Broussine (1996), que l'utilisation du dessin est également un catalyseur des émotions. Or le changement suscite des émotions qu'elles soient positives ou négatives (Bartunek et al. 2011). Travailler avec le dessin nécessite donc de s'intéresser également aux émotions. Or, les récentes recherches sur la construction de sens en situation de changement insistent sur l'importance des émotions dans un tel processus (Holt et Cornelissen, 2013, Sandberg et Tsoukas, 2014, Colville et al., 2016). La construction de sens implique ainsi des activités cognitives et émotionnelles dans la construction des significations attribuées aux expériences vécues (Weick, 2012 ; Maitlis et Christiansen, 2014). S'intéressant aux émotions, certains auteurs montrent que celles-ci peuvent évoluer au cours du processus de changement (Fisher, 2000), et que si les acteurs peuvent ressentir de la peur, de la colère ou de l'anxiété (Stanley et al, 2005), ils peuvent également éprouver des émotions positives, telles que le bonheur, la fierté, le plaisir ou encore l'enthousiasme (George et Jones, 2001; Huy, 2002 ; Kiefer, 2002, 2005). Ces émotions, qu'elles soient positives ou négatives, peuvent également et sous certaines conditions être contagieuses et se diffuser au sein des groupes et entre les groupes d'acteurs concernés. Par ces effets de contagion, les acteurs peuvent dès lors éprouver des émotions communes et collectives, lesquelles pourront influencer leurs actions (Balogun et al., 2010). Ces recherches

montrent que les émotions ne doivent pas être perçues comme un problème par les managers lors d'un processus de changement. Il convient au contraire de les assumer et de les valoriser (Vince et Broussine, 1996). L'activité réflexive engagée par les acteurs lors d'un processus de construction de sens ne saurait donc être purement cognitive. Elle gagne, au contraire, à s'enrichir des émotions ressenties par les acteurs eux-mêmes (Antonacopoulou, 2017).

En synthèse, pour répondre aux enjeux de la conduite du changement en entreprise, nous avons opté pour l'usage de différents artefacts : dessiner le changement en groupe, et réaliser une BD. Ce dispositif pédagogique devrait permettre aux apprenants de prendre conscience de la diversité des représentations du changement, de l'importance de construire collectivement une représentation partagée et enfin de la place de l'artefact et des émotions qu'il suscite dans le processus de construction de sens autour du changement.

Pour élaborer notre dispositif, nous nous sommes appuyées sur les étapes proposées par Stigliani et Ravasi (2012) : (1) lors de la première étape les membres du groupe apportent des fragments d'expériences (« *Chunks of experience* ») à partager avec les autres membres (sous la forme d'image, de photos, etc.) ; (2) lors de la deuxième étape les membres du groupe partagent leurs expériences et le sens qu'ils en donnent ; (3) la troisième étape permet d'intégrer les différentes interprétations proposées lors de l'étape 2, pour produire une représentation partagée ; (4) lors de la dernière étape les membres du groupe tentent d'influencer leur client par leur interprétation.

2. METHODOLOGIE

Cette partie expose le contexte dans lequel s'est construit le dispositif pédagogique expérimental, le type d'apprenants auquel il était destiné ainsi que le déroulement de l'expérimentation pédagogique.

2.1. LA CONCEPTION DU DISPOSITIF PEDAGOGIQUE ET LE PUBLIC CIBLE

L'expérimentation pédagogique que nous avons mise en place est le fruit d'une réflexion collective d'enseignant-chercheur, au sein d'un groupe thématique de recherche sur le changement organisationnel. Cette réflexion est partie d'un triple constat. Premièrement, il est de plus en plus difficile de capter l'attention des apprenants dans le cadre d'un cours. Ce

constat est d'autant plus saillant lorsque l'enseignement porte sur un concept complexe pour les apprenants tel que le changement organisationnel. Enfin, même si le changement organisationnel a fait l'objet de nombreux écrits et réflexions tant théoriques qu'opérationnelles, très nombreux sont les projets de changement qui n'arrivent pas à atteindre leurs objectifs initiaux. Dans ce contexte, mieux préparer les managers, futurs ou en poste, à ces processus complexes n'est pas dénué d'utilité. Pour répondre à ces enjeux nous avons choisi de faire évoluer notre pédagogie, à la fois pour mieux capter l'attention des apprenants et pour faciliter les apprentissages sur le changement organisationnel et sa conduite en entreprise.

La mise en place de l'expérimentation poursuit donc un double objectif : celui de mettre les apprenants en situation de changement et celui de les inscrire dans un processus de création de sens afin de comprendre le rôle de l'artefact dans ce processus. Pour cela nous avons choisi deux artefacts : la BD¹ et l'image du changement. La BD devait aider les apprenants, à travers leurs expériences personnelles, à se « représenter le changement ». Comme le suggèrent Stigliani et Ravasi (2012), l'intérêt était alors de faire travailler les apprenants sur des « fragments d'expériences », tout en mobilisant un artefact permettant de donner du sens à la temporalité des actions. La BD devenait ainsi à la fois un support à l'émergence de représentations sur le changement et un support à l'expérience d'une situation de changement générant surprises, interrogations voire résistances.

Toutefois, la BD seule n'était pas suffisante pour engager les apprenants dans un processus de construction de sens puisque ces derniers restaient sur une représentation très individuelle du changement. Il fallait un autre artefact, support d'une réflexion plus générale portant sur le changement organisationnel. Cet artefact devait ainsi permettre aux apprenants de discuter les caractéristiques du changement organisationnel en soulignant leur diversité à travers les différentes représentations exprimées, pour ensuite faire le parallèle avec les divers modèles de changement issus de la littérature. Dans le cadre d'un processus de construction de sens collectif, ce support devait également permettre aux apprenants de s'engager dans la construction d'une vision partagée, élément important de la mobilisation dans un processus de changement (Stigliani et Ravasi, 2012). Ainsi nous avons décidé de faire travailler les apprenants sur la construction d'une image du changement. La démarche de recherche suivie

¹ Nous avons auparavant mobilisé la BD dans le cadre d'un enseignement, celle-ci permettant de travailler sur le temps et le mouvement (Eila Szendy-El Kurdy, 2011), ainsi que sur l'apport des méthodes artistiques pour créer les conditions d'un apprentissage expérientiel (Auteurs, 2018).

est donc expérimentale en ce qui concerne le processus de construction de sens. Toutefois elle ne vise pas à tester une hypothèse quant à ce processus, mais bien à comprendre le rôle joué par l'artefact dans le processus lui-même.

Le public visé par ces expérimentations sont des étudiants en master 1 CCA, formation initiale et par apprentissage (26), en master 1 contrôle de gestion en formation initiale (38), des ingénieurs en master 2 management des organisations (6), des apprentis en master 2 contrôle de gestion et aide à la décision (25) et Management de projet et de la qualité (10), et enfin des professionnels en formation continue (MAE) parcours pilotage stratégique et décisionnel (15).

2.2. UNE EXPERIMENTATION DECOMPOSEE EN DEUX SEQUENCES PEDAGOGIQUES

L'expérimentation se déroule sur deux séances de 3h30 chacune. La première est consacrée à la production de la BD tandis que la seconde organise des réflexions collectives sur les images du changement dans l'objectif de faire émerger une représentation partagée.

La première séance vise à introduire l'enseignement en conduite du changement. Les apprenants arrivent dans une salle où les tables sont disposées en îlots permettant de faire travailler les apprenants par groupe de 4 ou 5. Afin de déstabiliser un peu plus les apprenants et toujours dans l'idée de leur faire vivre une expérience de changement en classe, l'enseignant installe des boissons et des gâteaux sur chaque îlot. Commence alors l'expérimentation. Il leur est demandé dans un premier temps de se remémorer individuellement 2 ou 3 situations de changement qu'ils ont vécu ou qui leur semblent être plausibles (notamment pour ceux qui pensent ne pas avoir vécu de changement), puis de décrire en quelques lignes ces situations. Il leur est proposé ensuite de discuter entre eux de ces situations. Une fois ce premier exercice réalisé, l'enseignant leur demande de choisir une de ces situations de changement et d'écrire une histoire autour de cette situation, permettant de retracer les actions qui ont rendu possible le changement. Pour chacune de ces étapes, les apprenants peuvent échanger entre eux. A ce stade, les apprenants commencent à se poser des questions sur l'intérêt et l'objectif de l'exercice. L'enseignant précise alors qu'ils en comprendront le sens progressivement mais qu'ils peuvent y réfléchir entre eux. Une fois l'histoire rédigée, il leur demande de réaliser une BD sur cette histoire. L'enseignant explique alors les règles relatives à la réalisation d'une BD. En suivant les consignes d'Eisner (2008) l'enseignant explique comment la BD séquence l'histoire en faisant ressortir les moments importants, comment les personnages sont en mesure d'exprimer des émotions sur leur

visage. Les bulles transcrivent à la fois la parole, les pensées des personnages et le son (par exemple, une bulle en forme d'éclair peut traduire la colère, une écriture appuyée peut traduire une personne qui parle fort, les onomatopées traduisent des sons, et les idéogrammes des pensées). Les apprenants disposent de 4 modèles de planche de BD ou peuvent également créer leur propre planche. L'Histoire se raconte alors sur une feuille unique.

A ce stade, les apprenants manifestent leurs étonnements. Certains expliquent qu'ils ne savent pas dessiner et expriment leurs difficultés à réaliser cette BD. Pour les mettre en confiance, l'enseignant explique qu'ils n'ont pas besoin de savoir dessiner pour faire une BD et que la qualité artistique de celle-ci n'est, bien évidemment, pas évaluée. A nouveau, l'enseignant les incite à discuter entre eux et à s'entraider si besoin. Une fois les BD réalisées, l'enseignant propose aux apprenants de débriefer entre eux sur l'exercice et sur leur création. Ils doivent synthétiser leurs réflexions en mettant en avant leurs étonnements par rapport à l'exercice, les similitudes et les différences entre les BD, les actions importantes dans les histoires et les caractéristiques du changement.

La fin de cette première séance est consacrée à la restitution de leur synthèse à l'ensemble de la classe des débriefings réalisés en groupe, puis à une discussion autour de ces présentations et de la thématique des caractéristiques du changement. A ce stade, la plupart des apprenants continuent encore à s'interroger sur le bien-fondé de l'exercice. S'ils se prêtent plus ou moins volontiers à l'exercice, celui-ci les interpelle et ils n'en saisissent pas l'objectif.

La seconde séance vise un double objectif ; celui de faire travailler les apprenants sur une représentation partagée du changement (image du changement) et celui de faire le lien entre leurs productions (BD et image du changement) et les modèles théoriques issus de la littérature. Pour cette seconde séance, les groupes de la première séance sont reconstitués. L'introduction de la séance porte sur les grandes thématiques permettant de caractériser le changement. Une liste de ces thématiques est alors établie collectivement au tableau à partir des discussions de la séance précédente². Les apprenants sont alors invités à réfléchir ensemble sur une analogie : le changement c'est comme..., puis à reprendre leur BD pour

² Exemples de thématiques : le contexte du changement, la nature du changement (intentionnelle, imposée, etc.), l'objet du changement, la profondeur ou l'intensité du changement (tout, une partie, complexité, changement mineur, etc.), le rythme du changement (brutal, progressif, évolution, rupture, etc.), les acteurs (y compris ceux qui n'étaient pas représentés dans le dessin mais qui peuvent influencer le changement), les comportements des acteurs, les ressources mobilisées pour accompagner ou résister au changement et les résultats du changement.

identifier les caractéristiques de leur histoire de changement et les transcrire en mots sur des post-it, puis ensuite à dessiner sur une feuille de *paperboard* une image du changement (en lien avec leur analogie) et à coller sur cette image les post-it. Les images élaborées collectivement sont ensuite accrochées aux murs et présentées au reste de la classe. Il s'ensuit une discussion collective sur les caractéristiques du changement ainsi que sur l'objectif de ces deux séances de cours. Au cours de ces échanges, les apprenants évoquent le thème de la créativité, les différentes représentations du changement, les difficultés liées à l'émergence d'une représentation partagée, etc. Cette expérimentation se conclue par la présentation des modèles théoriques de changement en lien avec les caractéristiques du changement identifiées par les apprenants. Dans certains cas, les apprenants demandent si il existe des supports théoriques à l'expérience qu'ils ont vécu lors de ce cours et dans ce cas les travaux de Weick (1995) et de Stigliani et Ravasi (2012) leur sont présentés (si ce n'est pas le cas, alors ces travaux sont repris dans une autre séance du cours). Une variante de cette seconde séance a eu lieu en formation continue : les apprenants ont au cours de la seconde séance eu une formation théorique à la gestion du changement, avant d'être amenés à constituer des groupes, pour travailler collectivement sur le cas d'une situation changement vécue par l'un des stagiaires de chaque groupe, et de construire une analyse ensemble de cette situation. Les groupes ont spontanément choisi de mobiliser une situation qui avait été décrite dans une BD, invoquant le fait qu'ils avaient acquis une compréhension commune de la situation. Leur image commune du changement leur a été demandée dans leur rapport final.

A l'issue de ces deux séances il est demandé aux apprenants de renvoyer à l'enseignant un rapport d'étonnement dans lequel ils doivent répondre aux questions présentées dans l'encadré 1 :

Encadré 1 : questions du rapport d'étonnement

- Quel avis général portez-vous sur cette journée ? (200 mots minimum)
- Quel avis portez vous sur l'exercice de la BD ? (200 mots minimum) (n'hésitez pas à exprimer les réactions spontanées que vous avez ressenti durant l'exercice)
- Quel avis portez-vous sur l'exercice de l'image collective ? (200 mots minimum) (n'hésitez pas à exprimer les réactions spontanées que vous avez ressenti durant l'exercice)
- Est-ce que ces deux exercices vous ont permis de mieux appréhender le changement en entreprise (idée de départ sur le changement et au final cette idée a-t-elle évoluée) : Quelles idées reçues sur le changement en entreprise ces exercices vous ont permis de remettre en perspective (questionner, remettre en cause) ? (200 mots minimum)
- Dans le cas de la formation continue, quelle est votre image partagée du changement ?

- En quoi cette journée vous semble utile / inutile pour conduire le changement en entreprise. (200 mots minimum)
- En quoi le fait de travailler ensemble vous a semblé utile / inutile ? (200 mots minimum)
- Commentaires libres

La mise en œuvre de ce dispositif nous a permis de collecter plusieurs types de données à savoir les productions des apprenants (BD et image), des enregistrements audio des débriefings des séances 1 et 2 ainsi que des rapports individuels. Ainsi, comme le recommandent Jensen et *al.* (2007), nous avons retenu un matériel alliant à la fois des travaux individuels et des réflexions collectives. Les données collectées lors de ces différentes expérimentations ont été codées à l'aide du logiciel Nvivo11 à partir d'une grille d'analyse thématique (Miles et Huberman, 2003). La grille de codage issue d'une démarche abductive est présentée dans le tableau n°1. Ainsi le processus expérimental a bien été établi à partir des travaux de Stigliani et Ravasi (2012), mais ce qui nous intéressait avant tout était de comprendre comment ce processus était appréhendé par les apprenants et comment l'artefact les aidait ou non dans ce processus de construction de sens. C'est en suivant cette idée que nous avons élaboré les questions du rapport d'étonnement et d'apprentissage et que nous avons codé les données.

Ainsi la grille suivante est à la fois issue de la façon dont nous avons conçu l'expérimentation (codes : « vivre une situation de changement en apprenant », « être acteur de cette situation » : qui s'inspire de la littérature sur l'apprentissage expérientiel, Dewey, 1938) du processus expérimental déployé notamment avec les codes portant sur les fragments d'expérience (Stigliani et Ravasi, 2012). Les autres codes portant sur le retour d'expérience résultent de notre volonté initiale d'avoir l'avis des apprenants sur l'expérience vécue. Les derniers codes sont issus des données du terrain.

Tableau 1. Grille de codage

Vivre une situation de changement en apprenant
Être acteur de cette situation de changement
Les fragments d'expérience apportés par les apprenants (les histoires de leur BD)
Le sens donné à ces fragments d'expérience
La place du collectif dans l'expérience

Retour d'expérience sur la BD
Retour d'expérience sur la construction d'une image partagée
L'apport de l'artefact
Adopter une posture réflexive
Développer une capacité à se projeter dans un avenir professionnel

Il est important de préciser que notre objectif n'est pas de coder les caractéristiques du changement issues du travail des apprenants à partir des modèles existants de la littérature mais de rendre compte de l'expérience vécue par les apprenants.

3. LES RESULTATS

Dans cette partie sont présentés les effets produits par l'expérimentation sur les apprenants ainsi que leurs retours sur l'expérimentation elle-même, y compris les difficultés rencontrées.

3.1 UN PROCESSUS DE CREATION DE SENS BASE SUR DEUX EXPERIENCES DE CHANGEMENT

A travers cette expérience les apprenants se sont engagés dans un processus de création de sens qui leur permet à la fois d'appréhender la situation qu'ils sont en train de vivre et le changement en lui même. Ainsi les apprenants se sentent eux mêmes plongés dans une expérience de changement en classe. Ils soulignent l'originalité de l'approche pédagogique et le fait que celle-ci soit « décalée » par rapport aux enseignements traditionnels. Le dispositif pédagogique produit ainsi les effets escomptés en termes de déstabilisation des apprenants et d'immersion dans une situation de changement, y compris en termes de situation d'enseignement. Il constitue donc un point d'ancrage intéressant pour introduire un enseignement en conduite du changement.

Cette journée nous a permis de vivre le changement dans un cadre scolaire, qui se rapproche donc du cadre professionnel. Le caractère expérimental du cours n'est pas habituel : certes la journée s'est révélée plutôt ludique, mais on était quand même hors de notre zone de confort (dans l'inhabituel). HT

Et d'une manière générale étant donné que la façon de travailler était nouvelle, et ne ressemblait en rien à ce que nous avons l'habitude de faire en cours, on peut considérer cette journée comme un changement de méthode de travail, exactement comme ce qui pourrait nous arriver en entreprise. EB

Si certains retiennent le côté ludique, d'autres soulignent leur posture active durant l'exercice. Le fait de les mettre en situation de production de quelque chose d'original leur permet de s'investir davantage et ainsi de mieux appréhender le concept de changement. Leur apprentissage sur le concept de changement semble être facilité par l'analyse de situations de changement qu'ils ont eux-mêmes vécues. Cela se traduit par leur capacité à mettre des mots sur le changement ainsi que par leur capacité à se projeter dans des situations professionnelles de changement.

Ça a été un exercice à la fois pratique et spirituel que j'ai beaucoup aimé. La façon dont vous avez mené votre cours diffère de ce que nous avons l'habitude d'avoir dans notre emploi du temps habituel, et c'est vraiment agréable d'avoir l'impression de participer entièrement au cours et de se sentir utile, avec la création de quelque chose (comme la BD ou l'affiche réalisée). En sortant de votre cours, j'ai vraiment eu l'impression que cette journée fut bénéfique pour ma part, beaucoup plus que le fait de rester assis à écouter le discours d'un professeur sans quelconque exercice. CB

Certains apprenants sont alors en mesure de discuter le processus de construction de sens auquel ils ont pris part lors de ces deux séances.

En revanche, je dois avouer que dès le début, je n'ai pas su voir le rapport entre l'exercice et le changement en entreprise. Ce n'est qu'à la fin de l'exercice lorsque nous en avons discutés et que vous nous avez expliqué que le changement en entreprise demande lui aussi de l'organisation et des actions, que j'ai compris l'intérêt et surtout le lien entre le changement en entreprise et notre propre vision de nos changements personnels. MZ

Cette journée a été utile pour comprendre le changement en entreprise, car elle nous a fait travailler de la même manière que des personnes mettant en place un changement dans une entreprise, sans même que l'on s'en rende compte. En effet, ces exercices prennent tout leur sens avec du recul, mais pas nécessairement au moment précis où ils ont été réalisés. Au final, ils nous ont également permis de comprendre la nature étendue et diverse du changement. EB

Ces verbatims montrent que les apprenants sont, comme dans le processus de construction de sens « plongés » dans une situation ambiguë à leurs yeux, que durant l'exercice il apportent des brides de compréhensions qui progressivement leur permettent, à la fin des deux séances, de construire du sens, à la fois sur l'expérience vécue mais aussi sur le changement en lui-même comme le souligne le verbatim suivant.

Enfin, si le but de l'exercice ne m'a vraiment pas paru évident dans un premier temps, après j'ai

bien compris qu'en effet, une simple définition du changement m'aurait bien moins inspiré et imprégné.... Sur la question du changement, je me suis d'abord rendue compte que ma vision du changement était trop manichéenne. J'avais, avant l'exercice de la BD, tendance à ne considérer que les changements importants (voire bouleversants). Je comprenais bien qu'un petit changement était, par définition, un changement ; mais je ne les considérais pas comme tels (je les voyais juste comme des données nouvelles de ma vie personnelle ou professionnelle). Désormais, je les cerne mieux en tant que changements. J'ai donc mieux compris tout ce qui se cache derrière le mot « changement », en particulier grâce aux échanges avec la classe. HT

C'est lors du débriefing collectif réalisé à l'issue des deux séances, portant sur l'expérience vécu en cours et sur le changement, que les apprenants commencent à discuter le processus de construction de sens qu'ils ont mis en œuvre. Les étudiants en master 2 sont très demandeurs de comprendre ce processus ce qui permet d'approfondir leur vécu et également d'engager la discussion sur les leviers qui permettent de construire du sens tels qu'ils sont abordés dans l'article de Weick (1993) sur l'accident de Mann Gulch.

Ce processus de construction de sens autour du changement prend appui sur les fragments d'expérience apportés par les apprenants qu'ils soient étudiants ou managers en formation. De tels fragments, à de rares exceptions, sont issus d'une expérience personnelle, voir très personnelle, qu'elle soit reliée à la vie professionnelle ou à leur vie personnelle.

Se baser sur nos propres expériences de ce qu'est le changement a vraiment contribué je crois à m'aider à vraiment prendre conscience du changement, principalement parce que c'était de concret, du vécu, au-delà d'une simple notion abstraite. NB

Oui les exercices m'ont permis de mieux appréhender le changement en entreprise car je pense il aurait été difficile initialement de définir ce qu'est un changement en entreprise, donner ses caractéristiques, les acteurs, etc.... A travers les exercices proposés j'ai pu me rendre compte que le changement est quelque chose que nous avons déjà tous vécu plein de fois dans notre vie mais sans ces exercices nous n'aurions peut-être pas tous observé les similitudes pour ensuite comprendre ce qu'est un changement en entreprise. MK

Ces fragments d'expérience permettent à certains apprenants de prendre connaissance du versant humain du changement et donc à se questionner sur l'impact humain du changement en entreprise par rapport au côté matériel et « outillage » de la conduite du changement. Ils sont également appréhendés comme un moyen d'apprendre à connaître les autres.

Toutefois, il est important de signaler que la mobilisation de fragment d'expérience personnel n'est pas sans danger. Ainsi, pour deux apprenants en formation continue, la réalisation de la BD a provoqué une rupture du processus de construction de sens, parce que l'histoire racontée à travers la BD était trop impliquante. Bien que le formateur ait bien indiqué que la situation devait être communicable, ces personnes avaient été marquées par une expérience professionnelle particulièrement difficile, qui les avait amenées à se réinscrire en formation continue, dans le cadre d'une réorientation majeure. Les personnes, dans cette situation, ont questionné, parfois de façon virulente, l'intérêt de l'exercice et adopté un comportement de résistance, lié au fait qu'elles ne parvenaient pas à analyser une autre situation de changement, tellement leur vécu était récent et fort en émotions négatives, et que cette analyse leur demandait trop d'énergie. En accord avec l'enseignant, ces personnes ont interrompu la rédaction de leur BD, puis ont délibérément repris l'activité du groupe et y ont activement participé par la suite.

3.2. LA PLACE DE L'ARTEFACT DANS LE PROCESSUS DE CONSTRUCTION DE SENS

Au delà de l'aspect créatif de l'artefact, pour la majorité des apprenants, le dessin et en particulier la BD, est un bon moyen de se représenter le changement, ses étapes, les événements importants, etc. C'est aussi un moyen d'identifier ce que l'apprenant souhaite partager avec les autres (versus ce qu'il veut garder pour lui). L'exercice de mise en commun des BD permet aussi de prendre conscience de la diversité des représentations, comme le souligne les verbatim suivants :

Concernant l'exercice de la BD, à première vue, je ne comprenais pas trop son utilité par rapport à l'exercice précédent, qui portait déjà sur la description de la même histoire personnelle du changement à l'écrit. Cependant, au cours de la réalisation de la BD, j'ai compris l'utilité de l'exercice, notamment en raison des difficultés que j'ai d'abord rencontrées pour diviser mon histoire en différentes séquences d'actions pour remplir les cases de la BD. Cette division était difficile, car il fallait identifier les actions plus ou moins importantes afin de choisir lesquelles représenter dans les cases. Ensuite, il fallait décider comment les représenter et avec quels textes pour que le lecteur extérieur comprenne la BD. Cela m'a permis de comprendre que les difficultés rencontrées dans l'élaboration de cette BD étaient probablement du même type que celles rencontrées par les personnes mettant en œuvre le changement dans une entreprise, car ces personnes doivent aussi décider quelles sont les actions les plus importantes à mettre en place pour réaliser le changement, et les diviser en différentes étapes, puisque le changement ne se met pas en place immédiatement. De plus, cet exercice a aussi été utile du fait de la comparaison des

différentes BD entre elles. Cela nous a permis de comprendre que le changement pouvait se présenter sous de nombreuses formes, et de dégager ses caractéristiques principales (bref ou étalé dans le temps, choisi ou imposé, positif ou négatif, définitif ou temporaire, important ou non) ainsi que ses difficultés de mise en œuvre (difficultés d'adaptation, stress...). EB

La BD est également un artefact qui permet de mettre en avant des émotions ressenties, ce qui selon les apprenants n'est pas possible ou plus difficile en racontant simplement des histoires.

J'ai retiré de cette expérience que les individus n'ont pas les mêmes réactions face au changement, en fonction de leur personnalité ou de leur vécu plus ou moins marquant. Les « émotions » sont d'ailleurs un point qui est de plus en plus pris en considération dans le monde de l'entreprise. FD

L'image réalisée lors de la seconde séance est surtout appréhendée comme un vecteur d'écoute, de partage. Elle permet à chacun d'apporter une pierre à l'édifice pour construire une représentation partagée. Toutefois, certains apprenants soulignent que ce travail réalisé autour de l'image nécessite une certaine forme de discipline collective qui doit progressivement s'installer au sein du groupe : apprendre à écouter les autres, ne pas juger les idées trop rapidement, etc.

L'exercice de l'image collective était un moment très spécial à mon égard, parce que cela nous a permis de faire sortir notre côté créatif, de négocier, d'échanger des idées, de convaincre les personnes qui n'étaient pas forcément d'accord avec l'idée, de partager et de travailler ensemble. AE

Concernant l'image collective, elle a donné lieu à la réunion de toutes les idées générales évoquées dans les exercices précédents sur une seule et même image. Nous avons donc établi une synthèse sans même s'en rendre compte. Et c'est en cela que j'ai trouvé cet exercice puissant dans sa forme. Le fait de devoir uniquement poser des mots à l'aide des post it a d'avantage retenu notre attention sur les différentes distinctions que l'on peut faire sur le changement. J'ai trouvé cela beaucoup plus « catchy » qu'écrire des phrases définissant le changement. Et je pense que nous retenons beaucoup plus facilement les choses importantes avec une telle méthode. EB

Ainsi, l'artefact (BD et image) est utilisé pour faciliter la communication entre les membres du groupe et surtout aider les apprenants à parler de leur expérience personnelle sans retenue : se dévoiler aux autres et apprendre sur les autres.

D'autre part, l'exposition de nos plans et de nos exemples de changements à l'oral devant la classe, nous a permis de nous dépasser, et dépasser nos frayeurs de s'ouvrir aux autres. En effet, j'ai appris pas mal des différents changements subis ou réalisés volontairement par mes camarades. Ce qui montre en partie qui l'on est et fait de nous ce que l'on est aujourd'hui. MZ

L'image collective m'a permis de découvrir encore plus sur les personnalités des personnes qui faisaient partie de mon groupe et même de la classe en général. j'ai découvert des personnes très talentueuses en dessin, d'autres très créatives et capables d'élaborer une simple idée et d'en sortir avec plusieurs, et surtout se rendre compte de combien nous sommes tellement différents les uns des autres, et justement savoir profiter de cette différence d'une manière positive et la rendre un point de plus pour produire un travail unique, et finalement, combien le travail en équipe pourra allier les compétences et présenter à la fin un rendu meilleur qu'un travail individuel. AE

Ce dépassement de soi fait, pour certains, fait partie du changement :

Le changement demande la notion de prise de risque, l'acceptation de réussir ou d'échouer, s'élancer dans des domaines que peut être nous maîtrisons pas assez bien, cela est souvent accompagné par les sentiments de peur, peur de l'inconnu, de crainte aussi, mais il faut se battre avec courage, l'envie et la motivation d'aller jusqu'au bout. AE

Les verbatim précédents mettent également en avant le rôle du collectif dans la mobilisation de l'artefact au sein du processus de construction de sens. Il apporte une aide à la réflexion individuelle et à la formation progressive d'une image du changement. Mais le travail collectif permet surtout d'appréhender la diversité des situations de changement ainsi que la diversité des perceptions. Il s'agit là d'un apport non négligeable pour mieux appréhender le changement en situation professionnelle et les difficultés inhérentes à un tel processus.

Pour d'autres, le collectif est aussi un moyen d'être plus performant, plus ouvert et donc d'enrichir sa propre réflexion.

Comme dit un célèbre proverbe « seul on va plus vite, ensemble on va plus loin ». Je trouve que cette phrase reflète parfaitement la réalité. Lorsque nous sommes seuls nous pouvons nous concentrer et réaliser les choses à notre manière sans être influencé. Nous avançons donc plus rapidement. Mais lorsque nous travaillons en groupe, la fusion des esprits, ainsi que les idées diverses et variées, permettent d'élargir notre vision des choses et très souvent d'obtenir des résultats plus représentatifs et réels. MA

Le travail collectif est aussi considéré comme un moyen de rappeler aux membres du groupe que l'avis de chacun est important, donc qu'il est important d'écouter les autres, ce qu'ils ont à dire.

Premièrement, même si nous étions juste réunis sans réellement travailler ensemble lors des premiers exercices, partager les expériences de chacun m'a donné beaucoup d'inspiration, notamment pour la BD. Naturellement je demandais l'avis de chacun sur comment exprimer l'idée de l'énerverment par exemple. Et cela a enrichi mon travail personnel. ... En somme, mettre en place un projet à plusieurs tout en échangeant avec les autres groupes de la classe est l'une des meilleures façons de se plonger directement dans une situation à laquelle nous pourrions faire face en entreprise. EB

Enfin le travail de construction de sens réalisé par les apprenants a permis de produire des métaphores sur le changement. Avant de présenter le travail réalisé par un groupe, il est important de préciser que les étudiants n'avaient eu aucun cours sur le changement auparavant (par exemple le modèle de Lewin ne leur avait pas été présenté avec les phases de dégel, de mouvement et de regel). C'est donc à partir de leurs propres fragments d'expérience racontés dans les BD qu'ils ont été en mesure d'élaborer ces métaphores.

Les glaçons.

Étudiant 1 : « on a décidé de représenter le changement comme un flamme, déjà une flamme ça peut tout brûler donc le changement peut ne pas être positif, mais une flamme peut aussi être douce elle représente la chaleur. On a décidé de présenter un glaçon, ça ce sont nos certitudes du début, et les flammes s'est le changement qui intervient. Et avec



ce changement il y a plein de trucs qui se passent que cela soit peur, stress, en gros ça c'est les émotions entraînées par le changement. Mais à partir de ça on a plusieurs possibilités et ces possibilités sont retranscrites dans les nouveaux glaçons formés à base de l'eau qui a coulé du premier glaçon. Là on a aussi un glaçon qui fond pour former d'autres glaçons parce que le changement peut entraîner d'autres sentiments qui entraînent d'autres changements. »

Étudiant 2 : « les flammes peuvent être allumées soit par nous quand on décide par choix d'effectuer un changement. Et sinon elles peuvent aussi être imposées par contrainte, avec la main en pointillé. »

Étudiant 3 : « là il y a peur difficulté, le changement peut être soit négatif soit positif. »

Étudiant 4 : « En jaune c'est tout ce qui est la structure initiale. Du coup on a sécurité, confort, stabilité, habitude. En bleu ce sont les possibilités de reconstruction, soit elles seront négatives, soit elles seront positives. » (Enregistrement du debriefing)

3.3 EFFET SUR LES APPRENANTS : REFLEXIVITE ET PROJECTION POUR UNE MISE EN ACTION

Le dispositif pédagogique mis en place permet à certains apprenants de s'engager dans un exercice réflexif qui peut prendre différentes formes susceptibles de se cumuler pour certains d'entre eux. En premier lieu, la prise de recul est encouragée. A travers ces questionnements sur leurs propres représentations du changement, le concept de changement se concrétise peu à peu pour les apprenants. Cette concrétisation se retrouve dans l'image qu'ils produisent au cours de la seconde séance (Cf. métaphore) et sur leur capacité à discuter ensuite des caractéristiques du changement organisationnel. Enfin, les séances de travail encouragent l'ouverture d'esprit, l'ouverture aux autres expériences et visions du changement. Les verbatim soulignent également que la visualisation de l'expérience est aussi un moyen de porter un autre regard sur cette expérience. Pour les professionnels en formation continue, ces fragments d'expériences sont regardés avec un œil différent de celui qu'ils ont en entreprise. Ils arrivent alors à prendre du recul et à interpréter cette expérience sous un angle nouveau.

Il est vrai qu'il est rare de mettre des mots sur les épreuves que nous traversons et ce cours a permis de le faire. Nous ne prenons certainement pas assez le temps d'observer et ce qui nous arrive. Pourtant, cela permet clairement d'analyser les comportements que nous avons eu face à ces évènements et de comprendre pourquoi nous avons réagi de telle ou telle façon, afin de ne pas reproduire un comportement qui n'a pas été bénéfique ou au contraire de réitérer un comportement intelligent.... J'ai donc beaucoup apprécié d'avoir une journée permettant de se recentrer sur soi-même, de faire un bilan de ce que nous avons réalisé jusqu'à présent, des moments qui nous ont marqué, permis de changer, d'évoluer. ... Il est évident que ces exercices ont mis en lumière la nécessité de se questionner, de se remettre perpétuellement en question. Il

s'agit de deux clés essentielles dans l'avancement de notre vie professionnelles et cette journée nous a permis de le comprendre au travers de différentes étapes claires et précises. MA

Cet exercice m'a obligé d'exprimer artistiquement un sujet que je n'avais jamais analysé auparavant. J'ai découvert ma réelle vision des choses sur mon changement. J'ai fait le point sur les impacts qu'il a eu autour de moi et sur moi-même et ce fut une bonne expérience. Sans cet effort de créativité et de représentation imagée, je n'aurai pas aussi bien analysé le sujet. MT

Le travail réalisé au cours des deux séances est également un bon moyen d'aider les apprenants en formation initiale à se projeter dans la vie professionnelle. Même si en majorité les apprenants estiment que la situation personnelle retranscrite dans leur BD ne peut être comparée à ce qu'ils ont ou pourraient vivre en entreprise, ils énoncent tous dans leur rapport quelques principes, actions ou comportements qu'ils seraient susceptibles de mettre en place en situation professionnelle. Pour les personnes ayant vécu des changements en entreprise (formation continue notamment) l'expérimentation dans sa globalité est un très bon moyen de prendre du recul par rapport à leur expérience, ainsi que de retracer et de partager des pratiques.

C'est pour moi la manière dont doit se conduire un changement en entreprise, il faut toujours considérer l'opinion et le vécu des individus auxquels on soumet un changement. Il n'y a, comme vu en classe, pas de règles qui font qu'un changement sera bien assimilé ou non par les équipes. Mais à mon sens, le fait de discuter contribue fortement à améliorer le ressenti qu'auront ces-dernières sur le changement. HT

Par exemple, le travail de l'image collective, nous a permis de nous mettre en un lapse de temps à la place d'un manager qui souhaite mettre en œuvre un changement, nous avons pris des décisions, discuté des idées et puis élaboré en mettant en œuvre tous les moyens qui étaient à notre disposition, innové, su convaincre et à la fin mis en exécution. AE

Et quand on réfléchit à la vie en entreprise, les choses ne doivent pas être plus différentes, la seule différence étant que le changement s'applique à un groupe plus large, un groupe hétérogène qui plus est. Le changement s'il doit donc être conduit en entreprise, suppose qu'on tienne compte de cela, que l'on prépare celui-ci et qu'on l'accompagne par les moyens nécessaires. NB

Il est toutefois clair que pour un grand nombre d'apprenants, et c'est peut être la limite de l'application du dispositif d'apprentissage appliqué à des étudiants en formation initiale, il est

encore difficile de faire le lien entre leur expérience personnelle et ce qu'ils sont susceptibles de vivre en entreprise.

Cependant je trouve que l'idée de l'image collective globalise la notion de changement et elle peut être très subjective pour la rattacher au concept de changement en entreprise. ... Ces deux exercices m'ont permis de mieux comprendre la notion de changement. Cependant je trouve cela difficile d'assimiler ces exercices au changement en entreprise, car durant les exercices nous l'avons associé plutôt à des situations personnelles, donc je ne trouve pas évident de faire le parallèle avec le monde de l'entreprise. CG

De plus, j'ai trouvé pertinent le fait de démarrer par ces « ateliers » en revanche j'ai un petit peu plus de mal à m'imaginer utiliser ce que nous avons fait pour mener, demain, un changement en entreprise. Je pense que je me sentirais lacunaire et trop optimiste sur la situation. Je pense aussi que je manquerais de clés pour y parvenir. GB

3.4. LES DIFFERENCES ENTRE LES GROUPES

Les groupes d'apprenants en Master 1 semblent plus intéressés par un dispositif pédagogique qui les sort des dispositifs plus classiques que par le processus de construction de sens en tant que tel. Ils sont demandeurs de plus d'informations sur les caractéristiques du changement. Toutefois ils reconnaissent avoir appris des choses sur le changement et la conduite du changement auxquels ils n'auraient pas prêté attention dans un cours plus classique.

Les groupes de master 2 semblent plus réceptifs au processus de construction de sens dont ils questionnent les fondements théoriques. Ils se posent également des questions concernant l'intérêt et la possibilité de reproduire l'exercice en situation de changement dans une entreprise, ce que font moins les apprenants en master 1. Ils sont également demandeurs, au même titre que les professionnels en formation continue, d'un « outillage » qu'ils pourraient déployer dans le cadre de changements qu'ils auraient à conduire dans leur entreprise. Certains peuvent alors être frustrés par ces deux séances qui ne répondent pas à leurs attentes. Les apprenants en formation continue sont très partagés. Deux personnes ont dû interrompre l'exercice de la BD parce que l'exercice était trop chargé de sens, d'autres soulèvent la question, à l'issue de la première journée, de la transférabilité de la méthode en entreprise, et un troisième groupe, qui s'est pleinement plongé dans l'exercice, exprime sa forte satisfaction vis-à-vis de l'exercice et en voit tout de suite l'utilité pour partager des pratiques et analyser le changement dans leur entreprise.

4. DISCUSSION

Le dispositif déployé au sein des différents groupes consiste donc bien en un processus de construction de sens, visant à extraire des événements passés les représentations les plus significatives pour expliquer une situation (Vidaillet, 2003), ici un changement.

Notre apport concerne alors la mobilisation de l'artefact pour construire du sens sur le changement organisationnel en situation de changement. Nos résultats, à l'instar de travaux conduits par Stigliani et Ravasi (2012), montrent comment la création et la mobilisation d'artefacts sont susceptibles de soutenir des pratiques de construction collectives de nouvelles représentations et permettent ainsi aux apprenants de créer du sens ensemble autour du changement. Toutefois, ils viennent compléter ces travaux à deux niveaux : celui de l'utilisation complémentaire de l'image et de la narration (à travers le dialogue collectif et la métaphore), ainsi que l'importance des fragments d'expérience pour encourager la réflexivité.

4.1. IMAGES, EMOTIONS ET NARRATION

Suivant l'idée que toute pensée commence par une image avant même qu'elle ne devienne une pensée (Damasio, 1994, Weick, 2011) nos résultats soulignent l'importance d'un travail sur l'image par le dessin. En outre, le fait que les images facilitent le processus d'interprétation (Barry, 1996), elles peuvent également servir de vecteur entre ce qui est de l'ordre de l'individu, du privé et du subjectif et ce qui relève du social, du collectif et du politique (Samuels, 1993), comme dans un processus de construction de sens. L'image, comme le soulignent les résultats, permet également de mettre de l'ordre dans ses pensées et de reconstruire ainsi, ce que Rule et *al.* (2017) appellent le contexte mental. Elle facilite aussi la caractérisation des attributs d'un phénomène organisationnel (Meyer, 1991), dans notre cas le changement. Enfin l'image est, comme le soulignent les apprenants, et en particulier avec la BD, un vecteur d'expression des émotions (Vince et Broussine, 1996).

Toutefois, nos résultats montrent également que les images seules ne suffisent pas. Associées à des réflexions et des processus d'explicitation que le dialogue favorise (Jensen, et *al.*, 2007) l'image permet alors de faire évoluer les perceptions (Boud, 1994), de questionner les hypothèses sur le changement et d'en découvrir de nouvelles (Cunliffe et Easterby-Smith 2004). Ainsi, la grande majorité des apprenants remarquent par exemple qu'à l'issue de la réalisation de la BD ils n'avaient pas conscience des multiples représentations que l'on pouvait avoir du changement, que l'exercice leur a permis de porter un autre regard sur leur

propre expérience. Les temps de dialogues entre apprenants favorisent ainsi une interprétation différente, les amenant à repenser ou ré-élaborer leur représentation initiale (Damasio 1994, Jensen et al., 2007). Le dialogue est un moyen de mettre des mots sur leur BD. En expliquant leur BD et les différents dessins, ce qu'ils signifient pour eux ainsi que les émotions qu'ils font ressortir, les apprenants engagent un processus d'explicitation et de formalisation de leurs représentations personnelles du changement. « *Ainsi, chaque dessin individuel permettait continuellement de discuter du sujet commun et du potentiel des dessins pour inspirer et jouer avec les différentes interprétations qui émergeaient dans le groupe.* » (Jensen et al., 2007 : 363)

Nous avons également constaté, à l'instar de Jensen et al. (2007) dans leur expérience portant sur les images mobilisées dans le cadre de travaux doctoraux, que les discussions dans le groupe opèrent, pour certains apprenants, comme un moyen de distanciation par rapport un vécu personnel. Pour que cette distanciation s'opère dans de bonnes conditions, les apprenants soulignent l'importance de maintenir une atmosphère d'ouverture et d'écoute active. En effet, lorsque l'information partagée est personnelle et véhicule des émotions, il existe des risques qu'elle soit utilisée à des fins d'humiliation ou de vulnérabilité (Darsø, 2004). Or, comme le soulignent Cunliffe et Easterby-Smith (2004), il est important dans un contexte d'apprentissage que les membres du groupe soient disposés à divulguer leurs hypothèses, leurs pensées et leur sentiments de manière ouverte et curieuse. La réaction des deux apprenants en formation continue relatant un fragment d'expérience trop impliquant montre qu'ils n'étaient sûrement pas prêts à discuter de cette expérience.

Pour conclure comme le soulignent Eaves et Walton (2013) la visualisation par l'art (ici le dessin) favorise l'expression directe des participants renforçant ainsi la méthode traditionnelle des groupes de discussion et l'expression de toutes les voix. Le dialogue humain-matériel, à travers ici la BD et l'image, permet aux acteurs organisationnels de recréer et réinterpréter leur identité individuelle et collective comme un moyen de naviguer et de donner un sens au complexe (Eaves et Walton, 2013), dans notre cas le changement organisationnel. La création d'images, et en particulier dans notre dispositif la BD, devient alors un puissant outil de création de sens, comme le soulignent Walker et al. (2014) pour la stratégie.

4.2. LES FRAGMENTS D'EXPERIENCE POUR ENCOURAGER LA REFLEXIVITE ET LA PRODUCTION D'UNE METAPHORE

Nos résultats montrent également qu'en vivant cette expérience, un certain nombre d'apprenants ont pu élever leur niveau de conscience (Freire, 1973) en s'ouvrant à la réflexion, au questionnement et ainsi à la réflexivité (Antonacopoulou, 2010). Ainsi, l'exercice de la BD qui s'appuie sur l'illustration de situations de changement vécues (fragment d'expérience) est particulièrement propice à un travail d'introspection et de questionnement, comme le soulignent certains apprenants. Ce résultat rejoint les travaux de Freire (1973) qui montre comment, à partir de leur expérience et de son questionnement, les individus apprennent. L'apprentissage réalisé dans le cadre de notre dispositif se traduit alors à deux niveaux : leur capacité dans leur rapport d'étonnement, rendu à l'issue des deux séances, de parler du changement et de ses caractéristiques, mais également la production de métaphore à l'issue de la seconde séance. Or ces métaphores sont importantes, car outre le fait qu'elles permettent de faire discuter les individus sur le phénomène qu'elles illustrent (Zaltman, 1996), dans notre cas le changement, elles permettent également d'envisager les liens et les connexions qui n'avaient pas encore été explorés, de modifier les pratiques et les schémas de pensée (Weick, 1989). La métaphore est alors un facteur de création de sens et d'action (Weick 1989). C'est bien ce que retranscrivent à la fois les apprenants à l'oral lorsqu'ils présentent leur image partagée du changement, comme dans leur rapport d'étonnement. Les fragments d'expérience mobilisés par les apprenants sont alors des puissants vecteurs d'apprentissage.

CONCLUSION

Le dispositif d'apprentissage présenté dans cet article s'appuie sur la production d'une bande dessinée et l'élaboration d'une image partagée comme méthode pédagogique. Il répond à un triple objectif : (1) celui de faire vivre aux apprenants une situation de changement et de les amener à réfléchir sur des changements qu'ils ont vécu ou qu'ils auraient pu vivre afin notamment de les impliquer dans le processus d'apprentissage ; (2) celui d'inscrire leurs réflexions dans un processus de construction de sens (Weick, 1995) pour développer leur esprit critique et leur réflexivité ; (3) celui d'être en mesure de caractériser le changement et de mettre en parallèle ces caractéristiques avec les modèles théoriques du changement. Au delà de ces objectifs, ce dispositif permet surtout de montrer la place de l'artefact dans le processus de construction de sens, en mettant en lumière deux rôles qu'il peut remplir : celui de porter les émotions individuelles et donc de permettre un travail sur ses émotions, et celui

d'un support essentiel à la discussion collective, point central du processus de construction de sens.

Le dispositif présenté comporte toutefois des risques en termes d'animation pour l'enseignant puisque celui-ci favorise l'expression des émotions des apprenants. Il convient dès lors d'être en mesure de les valoriser dans la dynamique d'apprentissage. Ces émotions peuvent être associées à la peur et à l'inconfort de l'exercice pour certains apprenants, mais également au plaisir que peut générer la découverte des émotions en tant que vecteur puissant de questionnement personnel et d'apprentissage (Jensen et *al.*, 2007 : 359). Dans l'éventualité d'une transposition du dispositif auprès de managers, ce risque pourrait être accentué en raison des relations politiques et de pouvoir entre les participants. Toutefois malgré ces risques nous pensons que cette expérience peut être utile pour construire du sens autour des projets de changement en entreprise. Pour un dirigeant, comme pour un manager, il est en effet important de prendre conscience que les individus ne se font pas tous la même représentation d'un changement. Pour autant, pour avancer collectivement il est important d'en construire une représentation partagée. Ainsi, appliqué à l'équipe de direction, de dispositif serait l'occasion de travailler en commun sur une image du changement intégrant les représentations des différents métiers de l'entreprise. Pour un manager, il permettrait avec son équipe de travailler collectivement à l'identification de levier d'action pour déployer le changement.

Enfin une piste de recherche à venir peut être envisagée. Celle de confronter le rôle de l'artefact dans le processus de construction de sens en fonction de la nature, stratégique, culturelle, structurelle ou opérationnelle du changement.

BIBLIOGRAPHIE

- Adler, N. J. (2006), The arts & leadership: Now that we can do anything, what will we do?, *Academy of Management Learning & Education*, 5 : 4, 486–499.
- Antonacopoulou, E.P (2017), Critical Action Learning Revisited : The GNOSIS 4R Approach, *Academy of Management Annual Meeting Proceedings, 2017* :1, 1-6.
- Antonacopoulou, E.P (2010), Making the Business School More Critical: Reflexive Critique based on Phronesis as a Foundation for Impact, *British Journal of Management*, vol. 21, 6-25.
- Balogun, J. (2003), From blaming the middle to harnessing its potential: creating change intermediaries, *British Journal of Management*, 14: 1, 69–83.
- Balogun, J, Gleadle, P, Hope-Hailey, V & Willmott, H (2005), Managing change across boundaries: boundary-shaking practices, *British Journal of Management*, 16 : 4, 261-278.
- Balogun, J. et G. Johnson (2004), Organizational restructuring and middle manager sensemaking, *Academy of Management Journal*, 47 : 4, 523-549.
- Barry, D. (1996), Artful Inquiry: A Symbolic Constructivist Approach to Social Science Research, *Qualitative Inquiry*, 2 : 4, 411–38.
- Bartunek, J-M. Balogun, J., Do, B. (2011), Considering Planned Change Anew- Stretching Large Group Interventions Strategically, Emotionally, and Meaningfully. *Academy of Management Annals*. 5:1, 1-52
- Bartunek, J., D.M. Rousseau, J. Rudolph, et J. DePalma (2006), On the receiving end: sensemaking, emotion, and assessments of an organizational change initiated by others, *Journal of Applied Behavioral Science*, 42 : 2, 182–206.
- Balogun, J., J. Bartunek, J. et B. Do (2010), Uncovering relationships and shared emotion beneath senior managers' resistance to strategic change, *Best Paper Proceedings of the Academy of Management*. Briarcliff Manor, NY: Academy of Management.
- Barrere, P. (2006), Les approches par la vision partagée », *Revue internationale de psychosociologie*, 7 : 27, Editions ESKA, Paris, 158-175.
- Bechky, B. A. (2003), Object Lessons: Workplace Artifacts as Representations of Occupational Jurisdiction. *American Journal of Sociology*, 109 : 3, 720-752.
- Bechky, B. A. 2008. Analyzing artifacts: Material methods for understanding identity, status, and knowledge in organizational life. In D. Barry & H. Hansen (Eds.), *The Sage handbook of the new and emerging in management and organization*: 98-109. London: Sage.

- Boud, D. (1994), Conceptualizing Learning from Experience: Developing a Model for Facilitation, *Proceedings of the 35th Adult Education Research Conference*. Knoxville, Tenn.
- Coleville, I.D., A.J. Pye et A.D. Brown (2016), Sensemaking processes and Wicked learning. *Management Learning*, 37 : 1, 3-13.
- Comi, A. et Whyte, J (2018), Future Making and Visual Artefacts: An Ethnographic Study of a Design Project. *Organization Studies*, 39 : 8, 1055-1083.
- Cunliffe, A. L. et M. Easterby-Smith (2004), From Reflection to Practical and Organized Reflection, in M. Reynolds et R. Vince (eds.), *Organizing Reflection*. Aldershot: Ashgate.
- Damasio, A. R. (1994), *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York, NY : G. P. Putnam's Sons.
- Dawson, P. et D. Buchanan (2005), The way it really happened: competing narratives in the political process of technological change, *Human Relations*, 58 : 7, 845–65.
- Denis, J.-L., A. Langley et L. Rouleau (2006), The power of numbers in strategizing. *Strategic Organization*, 4 : 4, 349-377.
- Dewey, J. (1938), *Experience and education*. New York, NY: Touchstone.
- Eaves, S., et J. Walton (2013), Advancing Polyphonic, Multi-layered and Authentic Narrative Inquiry: Actor Sensemaking during Transformational Change. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 11 : 2, 67-83.
- Eisner, W. (2008), *Comics and Sequential Art : Principles and practices from the legendary cartoonist*. (First print 1985), New York, NY : Norton & Company Inc.
- Ewenstein, B. et J. K. Whyte (2009), Knowledge practices in design: The role of visual representations as 'epistemic objects', *Organization Studies*, 30, 7–30.
- Fisher, C. (2000), Mood and emotions while working: Missing pieces of job satisfaction? *Journal of Organizational Behavior*, 21 : 2, 185–202.
- Fiske, S. et S. Taylor (1991), *Social cognition*. New York, NY : McGraw-Hill.
- Freire, P. (1973), *Pedagogy for critical consciousness*, New York, NY : Seabury.
- Garreau, L. , Mouricou, P. and Grimand, A (2015), Drawing on the Map: An Exploration of Strategic Sensemaking/Giving Practices using Visual Representations. *British Journal of Management*, 26: 689-712.
- George, J., et G. Jones (2001), Towards a process model of individual change in organizations. *Human Relations*, 54 : 4, 419–444.
- Gibson E.J. (1988), Exploratory behavior in the development of perceiving, acting, and the

- acquiring of knowledge, *Annual Review of Psychology*, 39: 1, p. 1-42
- Gioia, D. A. et K. Chittipeddi (1991), Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation, *Strategic Management Journal*, 12 : 6, 433-448.
 - Gioia, D. A. et J.B. Thomas (1996), Identity, image, and issue interpretation: sensemaking during strategic change in academia, *Administrative Science Quarterly*, 41 : 3, 370–403.
 - Henderson, K. (1991), Flexible sketches and inflexible data-bases: Visual communication, conscription devices and boundary objects in design engineering. *Sci., Tech., & Human Values* 16 : 4, 448 - 473.
 - Hernes, T., et Maitlis, S. (2010), Process, sensemaking, and organizing: An introduction. In T. Hernes & S. Maitlis (Eds.), *Process, sensemaking and organizing* : 27–37. Oxford: Oxford University Press.
 - Holt, D. T., A. A. Armenakis, H.S. Feild et S.G. Harris (2007), Readiness for Organizational Change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43 : 2, 232-255.
 - Holt, R. et J. Cornelissen (2013), Sensemaking revisited, *Management Learning*, 45 : 5, 525-539.
 - Holt, D. T. et J.M. Vardaman (2013), Toward a Comprehensive Understanding of Readiness for Change: The Case for an Expanded Conceptualization, *Journal of Change Management*, 13 : 1, 9-18.
 - Huy, Q. (2002), Emotional balancing of organizational continuity and radical change: The contribution of middle managers, *Administrative Science Quarterly*, 47 : 1, 31–69.
 - Jensen, T.S, J.R. Voigt, E.M. Piras et B.R. Thorsen (2007), Drawings as a Link to Emotional Data: A Slippery Territory, dans Reynolds, M. et R. Vince, (Dir) *The Handbook of Experiential Learning & Management Education*, Oxford : Oxford University Press, 345-360.
 - Jones, R. A., N.L. Jimmieson et A. Griffiths (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.
 - Johnson-Laird PN (1983) *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*, Harvard University Press, Cambridge : MA.
 - Kaplan, S. (2011), Strategy and PowerPoint: An inquiry into the epistemic culture and machinery of strategy making. *Organization Science*, 22, 320–346.
 - Kiefer, T. (2002), Understanding the emotional experience of organizational change: Evidence from a merger, *Advances in Developing Human Resources*, 4 : 1, 39–61.

- Kiefer, T. (2005), Feeling bad: Antecedents and consequences of negative emotions in ongoing change, *Journal of Organizational Behavior*, 26 : 8, 875–897.
- Koenig, G. (2017), Karl E. Weick: Une entreprise de subversion, évolutionnaire et interactioniste, dans S. Charreire-Petit et I. Huault, Les grands auteurs en Management, EMS Editions Management & Société, Paris : France, 553-570.
- Leonardi P.M. et S.R. Barley (2008), Materiality and change: Challenges to building better theory about technology and organizing. *Information and Organization*, 18(3) ; 9-176.
- Lüscher, L.S. et M.W. Lewis (2008), Organizational Change and Managerial Sensemaking: Working Through Paradox, *Academy of Management Journal*, 51, 2221-240.
- Maclean, M., Harvey, C., & Chia, R. (2012), Sensemaking, storytelling and the legitimization of elite business careers, *Human Relations*, 65 :1, 17-40.
- Maitlis, S. (2005), The Social Processes of Organizational Sensemaking, *Academy of Management Journal*, 48 : 1, 21-49.
- Maitlis, S., et M. Christianson (2014), Sensemaking in Organizations: Taking Stock and Moving Forward, *Academy of Management Annals*, 8 : 1, 57-125.
- Maitlis, S., et S. Sonenshein (2010), Sensemaking in Crisis and Change: Inspiration and Insights From Weick (1988), *Journal of Management Studies*, 47 : 3, 551-580.
- Meyer, A. (1991), Visual data in organization research, *Organisation Science*, 2 : 2, 218-236.
- Orlikowski W.J. (2007), Sociomaterial Practices: Exploring Technology at Work. *Organization Studies*, 28(9) ; 1435-1448.
- Pentland, B.T. et M.S Feldman (2008), Designing routines : On the folly of designing artifacts, while hoping for patterns of action. *Information and Organisation*, 18, 235-250.
- Rouleau, L. (2005), Micro-practices of strategic sensemaking and sensegiving: how middle managers interpret and sell change every day, *Journal of Management Studies*, 42, 1413–41.
- Rouleau, L. and Balogun, J. (2011), Middle Managers, Strategic Sensemaking, and Discursive Competence. *Journal of Management Studies*, 48: 953-983.
- Rule, A., Tabard, A., & Hollan, J. (2017), Using Visual Histories to Reconstruct the Mental Context of Suspended Activities. *Human–Computer Interaction*, 32 : 5-6, 511-558.
- Samuels, A. (1993), *The political psyche*, London, UK : Routledge
- Sandberg J et H. Tsoukas (2014), Making sense of the sensemaking perspective: Its

constituents, limitations, and opportunities for further development, *Journal of Organizational Behavior*, 36: S6–S32.

- Szendy-El Kurdy., E (2011), How can we design organization and organizational process in motion ?, *Conférence Egos, Gothenburg* : Sweden.
- Sievers, B. (2007), Pictures from below the surface of the University : The social Photo-matrix as a Method for Understanding Organizations in depth, in Reynolds, M. R. Vince (Dir), *The Handbook of Experiential Learning & Management Education*, Oxford : Oxford University Press, 241-257.
- Springborg, C. (2012), Perceptual Refinement: Art-based Methods in Managerial Education, *Organizational Aesthetics*, 1: 1, 116-137.
- Stanley, D., J. Meyer et L. Topolnytsky (2005), Employee cynicism and resistance to organizational change, *Journal of Business and Psychology*, 19 : 4, 429–459.
- Stensaker, I. et J. Falkenberg (2007), Making sense of different responses to corporate change, *Human Relations*, 60 : 1, 137-177.
- Stigliani, I. et D. Ravasi (2012), Organizing Thoughts and Connecting Brains : Material and the Transition from Individual to group-level Prospective Sensemaking, *Academy of Management Journal*, 55 : 5, 1232-1259.
- Sutton, R. I., et A. Hargadon (1996), Brainstorming Groups in Context: Effectiveness in a Product Design Firm. *Administrative Science Quarterly*, 41 : 4, 685-718.
- Vakola, M. (2013), Multilevel Readiness to Organizational Change: A Conceptual Approach, *Journal of Change Management*, 13 : 1, 96-109.
- Vaujany (de) F.X. et N. Mitev (eds). (2013), *Materiality. and. Space: Organizations,. Artefacts. and. Practices.* Dans F.X.. de Vaujany,,N. Mitev. (Eds.),. Palgrave. Macmillan : New. York.
- Vidaillet, B. (2003). *Le sens de l'action : Karl E. Weick*, Vuibert, Paris. pages ???
- Vince, R. et M. Broussine (1996), Paradox, Defense and Attachment: Accessing and Working with Emotions and Relations Underlying Organizational Change, *Organization Studies*, 17: 1, 1-21.
- Walker, D., Steinfort, P., & Maqsood, T. (2014), Stakeholder voices through rich pictures. *International Journal of Managing Projects in Business*, 7 : 3, 342-361.
- Weick, K. E., (1989), Theory construction as disciplined imagination. *Academy of Management Review* ,14, 516–531.
- Weick K.E., (1995), *Sensemaking in organizations*, Thousand Oaks: Sage Publications.

- Weick, K. E. (2007), Drop your tools: On reconfiguring management education, *Journal of Management Education*, 31: 1, 5–16.
- Weick, K. E. (2011), Reflections: Change Agents As Change Poets - On Reconnecting Flux and Hunches, *Journal of Change Management*, 11 : 1, 7-20.
- Weick, K. E. (2012), Organized sensemaking: A commentary on processes of interpretive work, *Human Relations*, 65: 1, 141-153.
- Whittle, A and Mueller, F (2011) The Language of Interests: The Contribution of Discursive Psychology. *Human Relations* 64(3): 415-435.
- Weick, K. E., K.M. Sutcliffe et D. Obstfeld (2005), Organizing and the process of sensemaking, *Organization Science*, 16, 409-421.
- Whittle, A and Mueller, F (2011), The Language of Interests: The Contribution of Discursive Psychology. *Human Relations* 64 : 3, 415-435.
- Zaltman, G. (1996), Metaphorically Speaking : New Technique Uses Multidisciplinary Ideas to Improve Qualitative Research, *Marketing Research*, 8 :2, 13-20.