



HAL
open science

Apprentissages collectifs dans les organisations publiques : le rôle de la réforme permanente

Jean-Luc Metzger

► **To cite this version:**

Jean-Luc Metzger. Apprentissages collectifs dans les organisations publiques : le rôle de la réforme permanente. *Sociologie pratique*, 2002, 6, pp.101-122. halshs-00485890

HAL Id: halshs-00485890

<https://shs.hal.science/halshs-00485890>

Submitted on 22 May 2010

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.

Apprentissages collectifs dans les organisations publiques : le rôle de la réforme permanente

Résumé : Les entreprises publiques sont l'objet, depuis une quinzaine d'années, de nombreuses transformations touchant toutes les dimensions de l'organisation. Les directions décident ces « réformes », le plus souvent, suite à un audit réalisé par des sociétés de conseil. Leur mise en œuvre est accompagnée par des consultants, internes ou externes, qui épaulent les managers. Et si les effets ne correspondant pas toujours aux objectifs visés, ils n'en sont pas moins structurants. Pour rendre compte, tant des processus mêmes de transformation que de leurs conséquences, on présente ici l'étude d'une entreprise en constante transformation, où des collectifs ont changé de pratique et de culture. Nous chercherons à identifier ce qui, dans la production de ces apprentissages complexes, relève de l'action des différentes catégories d'acteurs et de l'intrication même des différentes réformes. Ce sera l'occasion, simultanément, de montrer l'importance de l'instrumentalisation des savoirs sur le social, dans la production d'un nouvel « ordre ».

Depuis le début des années quatre-vingt, et tout particulièrement depuis 1986, les services publics sont soumis à de nombreuses et fréquentes injonctions à se transformer. La volonté de moderniser l'administration est certes ancienne : elle a d'ailleurs fait l'objet d'études¹. Les années 80-90 ont toutefois la particularité de chercher à modifier la plupart des dimensions de l'organisation (méthodes de travail, technologies, modes de gestion, structure de l'entreprise, type de régulation, voire ses finalités). Cette situation renvoie à trois types de questions : comment les directions procèdent-elles pour s'engager dans la réforme permanente, sur quels acteurs et principes s'appuie-t-elle ; face à ce qui peut leur apparaître comme une « avalanche d'injonctions au changement », comment réagissent les salariés (adhèrent-ils ou feignent-ils d'adhérer) ; quels effets engendre la pratique répétée du changement.

Pour le savoir, nous proposons d'examiner, grâce à l'éclairage des théories de l'apprentissage en organisation, le cas d'une entreprise publique qui, pendant la période 1987-1997, a été le lieu d'expérimentation de nombreuses innovations gestionnaires. Dans cette perspective, nous discutons, dans un premier temps, le vaste courant d'analyse que constituent « les théories » de l'apprentissage en organisation, afin de dégager une définition de ce concept et d'en souligner les « conditions d'usage ».

Apprentissage en organisation : des théories au concept

Notons tout d'abord qu'il est plus courant de parler d'apprentissage organisationnel que d'apprentissage en organisation. Examinons les principes sous-tendus par la première expression, pour montrer l'intérêt de la seconde posture. Sans

¹ Par exemple (BAROUCH et CHAVAS, 1993).

revenir sur l'ensemble des travaux se rapportant aux théories de l'apprentissage organisationnel², rappelons que leur abondance est telle que de nombreux auteurs ont, dès le début des années 80, procédé à des synthèses de travaux antérieurs. Dix ans plus tard, B. Moingeon et B. Ramanantsoa soulignent toujours l'absence de définition unanimement admise de cette notion et proposent un classement des théories en quatre catégories (post-face à ARGYRIS, 1993). Des articles plus récents (ADDLESON, 2000 ; BROWN A. D. & STARKEY K., 2000 ; CROSSAN et *alii*, 1999 ; HUYSMAN (M.) , 2000 ; FISHER & WHITE, 2000) reproduisent ce schéma : élaborations d'un rapide historique de la notion et classements des différentes approches.

L'accélération de l'intérêt porté à cette notion n'est pas sans rapport avec l'extension des pratiques d'entreprises consistant à se démettre des salariés les plus âgés (plus expérimentés) et à ne les remplacer qu'en partie et au moyen de salariés au statut (plus) précaire. De plus, le changement permanent, réputé requis par les contraintes d'un environnement tourbillonnaire, trouve dans les théories de l'apprentissage organisationnel, comme en écho, la représentation d'une entreprise consciente d'elle-même, désireuse d'acquiescer sans cesse de nouvelles pratiques. Pourtant, est-il vraiment nécessaire de rappeler qu'une organisation n'a de conscience (et a fortiori n'est capable de connaissance) qu'à titre métaphorique³ ?

Aussi, pour préciser l'intérêt et les limites de cette notion, il paraît important de rappeler quelques distinctions fondamentales entre apprentissage et changement volontaire (a), ainsi qu'entre apprentissage individuel et apprentissage organisationnel (b), avant de dégager ses conditions d'usage (c).

* a) Les approches en termes d'apprentissage organisationnel sont, le plus souvent, envisagées pour faciliter la mise en œuvre de transformations volontaires de l'organisation, abordant, sous une forme renouvelée, la question de la « résistance au changement ». Ainsi, J.-G. March et H.-A. Simon, soulignent que, pour connaître les conditions de réalisation du changement, il faut s'intéresser aux conditions, notamment temporelles, de l'apprentissage : à court terme, on peut se contenter de résoudre des problèmes en puisant dans un « stock » donné de programmes d'action (pas d'apprentissage) ; à plus long terme, si la situation devient insatisfaisante pour les individus, l'organisation peut modifier, voire créer de nouveaux programmes (apprentissage). Il peut donc y avoir *changement sans apprentissage* (on applique toujours les mêmes programmes d'action). C'est ce que ARGYRIS (1993) appelle l'apprentissage en simple boucle, ou que HUYSMAN (2000) qualifie de

² Et aux notions qui lui sont, de fait, apparentées comme celles d'organisation apprenante (celle dans laquelle les processus d'apprentissage organisationnel fonctionnent de façon optimale), de gestion des connaissances ou *knowledge management* (qui ne s'intéresse qu'à la dimension purement cognitive de l'apprentissage organisationnel), et de mémorisation (qui peut être vue comme un moment du processus ou un sous-processus particulier).

³ Comme le notent Nicole Aubert et Vincent de Gaulejac, "l'organisation n'a pas d'inconscient" (AUBERT et DE GAULEJAC, 1991).

« conservatisme dynamique »⁴. On peut également rencontrer des *apprentissages sans changement* (la situation organisationnelle ne permet pas de mettre en oeuvre les nouveaux acquis) (MARCH et SIMON, 1958, p. 150).

Ces auteurs soulignent également que les faits d'expérience ne sont susceptibles de provoquer un apprentissage, qu'à certaines conditions. Il faut tenir compte des affects, ainsi que d'une aptitude à l'interprétation et du caractère limité de nos connaissances. D'autres soulignent l'importance des défenses identitaires (BROWN & STARKEY, 2000) : tout changement de nature à provoquer un apprentissage profond, remet en cause l'image (et l'estime) de soi (individuelle et collective) et donc, touche à l'identité professionnelle. Les réflexions les plus élaborées montrent le caractère complexe et équivoque de ces « résistances » à l'apprentissage. En effet, ces connaissances mémorisées sont d'abord présentées comme nécessaires : en permettant d'interpréter des situations complexes, elles fournissent aux membres des organisations les moyens de travailler efficacement. Mais simultanément, les auteurs soulignent combien les pratiques routinisées, ne serait-ce qu'en fournissant un « filtre » interprétatif/cognitif de la réalité, « entravent la capacité de l'organisation à se renouveler » (CROSSAN et *alii*, 2000).

Nous entrevoyons ici toute l'ambiguïté de l'approche : si elle permet de souligner les marges de non-apprentissage (MARCH et OLSEN, 1991), elle a tendance à survaloriser le caractère « inhibiteur » des acquis.

* b) L'extension de l'individu à l'entreprise de la notion d'apprentissage ne va pas de soi. En général, les auteurs n'évoquent pas ce passage et associent implicitement l'organisation, soit au groupe dirigeant, soit à la simple addition des membres de l'organisation. Pourtant, la sociologie du travail (REYNAUD, 1991 ; LINHARDT, 1994) a montré qu'une partie des connaissances détenues par les salariés se construisent contre et/ou en complément des savoirs officiels et, du fait de ce caractère clandestin (tacite), ne peuvent être « captées » par l'organisation formelle.

Pour Norbert Alter, le passage de l'apprentissage individuel à l'hypothétique apprentissage organisationnel, se présente sous la forme d'un *processus complexe*, dont le déroulement n'est jamais acquis. Il est en effet nécessaire qu'un apprentissage préalable ait eu lieu : celui de la *déviance* (ALTER, 1986). Il faut, de plus, que les directions introduisent, intentionnellement, un minimum de désordre, acceptent – pendant un temps – de gérer l'informel, avant d'institutionnaliser certaines pratiques jugées innovantes (ALTER, 1993). D'autres auteurs fournissent des modèles

⁴ Rappelons que les théories les plus complètes distinguent trois niveaux d'apprentissage : degré zéro correspondant à la réponse automatique ; niveau 1 ou simple boucle, pour la production de routines ; et apprentissage de niveau 2 ou double boucle, pour la modification des programmes d'apprentissage (seul « vrai » apprentissage). Voir ARGYRIS, 1993. Pour un retour aux fondements psychologiques de cette théorie, voir BATESON, 1972. L'auteur envisage deux niveaux supplémentaires, correspondant à une remise en cause

d'explication de l'apprentissage en organisation, en termes de processus (CROSSAN et alii, 2000 ; HUYSMAN, 2000 ; GIROD, 1995).

L'intérêt de ces approches tient à ce qu'elles fournissent une conception non linéaire du passage individu-collectif et permettent ainsi de penser les tensions, les conflits, et, bien entendu, les difficultés socio-organisationnelles que rencontrent les salariés pour apprendre. C'est en s'intéressant aux facteurs influençant le déroulement de ces processus, que les théories de l'apprentissage organisationnel peuvent sortir d'une conception purement cognitive du changement. Parmi ces facteurs, il faut compter les relations de pouvoir : pour qu'il y ait appropriation de savoirs et savoir-faire, à l'occasion de l'introduction de dispositifs techniques, il faut que la réorganisation du travail qui l'accompagne permette l'extension des zones d'incertitude (PAVE, 1994). Il faut également compter sur le rapport au risque : si c'est en prenant des risques qu'on apprend, ces risques doivent être limités pour ne pas provoquer un échec trop grave et inhiber la capacité d'apprendre (SAINSAULIEU, 1977 ; CARAYANNIS, 1999). Par ailleurs, la capacité critique est un élément préalable à tout apprentissage durable (SAINSAULIEU, 1987).

Ainsi, non seulement les individus peuvent apprendre, sans que l'on puisse en dire autant du collectif ; mais l'organisation, notamment en se transformant, peut empêcher l'apprentissage individuel (si des injonctions répétées au changement engendrent manque de confiance, de temps, de repère, les processus précédemment évoqués peuvent être bloqués).

c) * Venons en maintenant aux usages possibles de ces théories. Certes, la plupart des travaux veulent fournir une alternative au discours dominant sur la recherche de rentabilité des entreprises et pour cela, reconnaissent l'importance des groupes, des relations, du dialogue, des discussions pour donner du sens aux activités professionnelles. Cependant, les conceptions de l'organisation sous-jacentes n'en portent pas moins un projet rationalisateur : ou bien l'organisation est assimilée à un organisme biologique (pensant, ressentant, susceptible d'apprendre) ; ou bien elle est considérée comme un système traitant des flux d'information. Persuadés que les connaissances circulent dans l'organisation, à la manière de flux dans un organisme ou un système, les théoriciens cherchent à réformer les identités et la culture, de manière à ce qu'elles n'opposent pas d'obstacle à cette circulation.

Et c'est aux dirigeants que s'adressent les auteurs pour les aider à fluidifier le processus de création-circulation de nouveautés : les travaux d'ARGYRIS visent à convaincre les managers de reconnaître le décalage entre leurs théories en usage et les théories professées ; il leur est demandé d'être plus à l'écoute de la créativité montante de l'organisation (CROSSAN et alii, 2000 ; HUYSMAN, 2000) ; ou bien encore de faciliter – quitte à montrer l'exemple –, des remises en cause identitaires (BROWN & STARKEY, 2000 ; FISCHER & WHITE, 1999). ADDLESON (2000) attire l'attention des dirigeants sur la multiplicité des discours possibles (rationalités). Mais l'essentiel est

de faciliter l'évolution. Finalement, il est proposé un nouveau rôle aux « organisateurs », celui d'arbitre éclairé qui, pour permettre aux membres de l'organisation de trouver du sens à leurs activités, doivent, dans un souci d'efficacité, résoudre la tension entre exploration de nouvelles pratiques/connaissances et exploitations des anciennes⁵.

Ajoutons que les capacités (collectives ou individuelles) de critiquer les règles formelles ou de s'opposer aux décisions managériales sont rarement qualifiées d'apprentissage. C'est souligner que ces théories dépolitisent les relations entre acteurs, donnant le sentiment qu'existe un donné à apprendre, objectivement défini, dont il suffirait de faciliter la circulation. Or, ce qui est à apprendre est déjà chargé de visées stratégiques, d'affects et limite, en même temps, l'espace du savoir.

Dès lors, deux usages de ces théories peuvent être dégagés : soit elles servent d'appui à des pratiques de transformation volontaire de l'organisation, considérant l'apprentissage comme une variable indépendante sur laquelle on peut agir en gérant des flux et des stocks de connaissances ; soit, elles sont utiles à la compréhension des phénomènes organisationnels, en attirant l'attention sur la manière dont les individus peuvent (ou non) apprendre dans les organisations. C'est dans cette seconde perspective qu'on peut parler de théories de l'apprentissage en organisation : les apprentissages individuels et collectifs sont modélisés sous forme d'un ensemble de processus permettant d'intégrer le poids des apports et des contraintes collectifs et organisationnels.

On le voit, l'intérêt de ces réflexions est double : elles permettent, d'une part, d'identifier l'impact des discours et des pratiques rationalisatrices, portés par des consultants, cherchant à introduire des « outils » (non nécessairement informatiques) de gestion des connaissances ; elles fournissent également des clés de compréhension des processus empiriques d'apprentissage (ou de non apprentissage). C'est ce que nous allons mettre en évidence avec le cas de la réforme permanente dans une entreprise publique.

Mode de recueil des matériaux

L'accès aux terrains s'est effectué par la voie d'une *observation participante*, menée, de façon discontinue, pendant quatre ans (septembre 1994 à août 1998), dans plusieurs services d'une entreprise publique : service informatique ; formation interne ; commercial. L'auteur a recueilli les matériaux "au fil de l'eau", à partir des discours tenus, des attitudes adoptées et des raisonnements avancés, lors de la conception ou de la mise en oeuvre des différents projets de changement. Les individus concernés par ce type de recueil sont aussi bien des dirigeants, que des cadres et des agents, des

⁵ On retrouve l'intention initiale de l'Ecole des Relations Humaines, interprétant les travaux de Elton Mayo. MAYO (Elton), 1933, *The human problems of an industrial civilization*, New York, Macmillan. Pourtant, comme le résume Jean-Daniel Reynaud, « La vie d'une communauté est faite de secousses plutôt que d'un mouvement continu (...) ou d'un progrès » (REYNAUD, 1989, p. 96).

consultants extérieurs, du personnel sous statut précaire (intérim, CDD), que des fournisseurs.

L'observation couvre un large spectre : situations de travail (équipes d'informaticiens concevant des logiciels, formateurs élaborant de nouveaux cours, utilisateurs de logiciels confrontés à la maîtrise d'outils, gestionnaires des ressources humaines confrontés à la mise en oeuvre de nouvelles règles de gestion, cadres techniques définissant les normes de généralisation de nouveaux équipements, cadres commerciaux en réunions de bilan, cadres dirigeants répondant aux questions de nouveaux recrutés, équipes pluridisciplinaires élaborant de nouvelles méthodes ou de nouvelles offres) ; mais également, des situations de conflit ; ou encore, des entretiens informels, tenus dans différents sites avec utilisateurs de logiciels. Enfin, nous avons complété ce recueil d'informations, par des interviews avec questionnaire ouvert, pour l'étude des restructurations, de la conception et de la diffusion d'un nouveau mode d'organisation du travail et du nouveau mode de GRH⁶.

Dix ans de réformes

Pour bien apprécier la réalité vécue par les salariés de cette organisation, il convient de détailler la succession des réformes. Nous les avons classées en quatre catégories, selon qu'elles touchent : au statut juridique, au mode de GRH, aux structures internes et à l'organisation du travail.

De 1987 à 1997, plusieurs tentatives de changement du statut juridique se succédèrent et, malgré l'opposition des salariés et des organisations syndicales (journées de grève nationale, suivie par plus de la moitié des salariés), un premier changement de statut eut lieu en 1991, faisant de l'administration une entreprise publique. En 1997, après trois tentatives et plusieurs grands chantiers de communication interne, la combativité du personnel s'étiola et le capital est ouvert aux investisseurs privés.

Parallèlement, tous les aspects de l'activité professionnelle ont été modifiés. On introduisit, tout d'abord, un mode d'affectation et de promotion réputés privilégier la reconnaissance des compétences : la mise en oeuvre de cette seule réforme, voulant faire passer d'une logique de grade à une logique de fonction, dura cinq ans et provoqua une première déstabilisation des relations antérieures, notamment en ce qu'elle instaura des hiérarchies là où régnait la parité⁷. En complément, fut instaurée la pratique des " entretiens de progrès ", par laquelle sont fixés, en un tête-à-tête avec le supérieur, des objectifs de production individuels et les moyens de les atteindre. Il lui est associée une rémunération plus individualisée. Ajoutons que, dorénavant, le mode de recrutement privilégie le recours à des statuts d'emploi plus précaires⁸. Enfin, depuis 1997, une

⁶ On trouvera le détail de cette recherche dans METZGER, 2000.

⁷ Suite à l'application de la nouvelle grille de classification, les salariés anciennement sur un même niveau de grade se trouvent positionnés sur plusieurs niveaux. Les uns y gagnent, d'autres s'estiment déclassés.

⁸ Cette population a vu ses effectifs tripler entre 1987 et 1997.

procédure de départ en préretraite (à partir de 55 ans) a permis à près de dix mille salariés de quitter l'entreprise.

Simultanément, s'est opéré un réaménagement *permanent* des structures, avec délocalisation. Tout a commencé en 1992/3, avec la séparation, au sein de la direction générale, des activités considérées comme stratégiques, des activités identifiées comme opérationnelles. Ces dernières furent transférées dans des structures *ad hoc*, qualifiées de centres de compétences (CdC) et supprimées en 1995. Cette première restructuration, s'est accompagnée de la volonté de développer, en interne, des fonctions de consultant (en marketing, communication, organisation, formation, informatique) devant contractualiser systématiquement leurs prestations de services internes, considérées comme des relations clients-fournisseurs. Ce qui, d'une part, modifie le contenu même de l'activité, puisque la priorité est de « réaliser un volume d'affaires » et d'autre part, place en situation de compétition les salariés d'un même service ou d'une même expertise.

D'autres vagues de restructurations (1995-98) suivirent : modification des zones d'intervention des établissements opérationnels (l'entreprise était réputée se structurer autour des différents segments de clientèle identifiés). Pour cela, on procéda par fusions et absorptions des 600 anciennes structures et création de 300 nouvelles entités, tout en réduisant, dans chaque structure, le nombre d'échelons hiérarchiques. D'autres fusions diminuèrent le nombre d'entités. Simultanément la direction fut réduite et découpée en branches. Enfin des activités jugées hors du « coeur de métier » furent externalisées (travaux d'entretien, de ménage, la gestion des véhicules et la dispense de certaines formations).

Ce n'est pas tout. Pour mettre en oeuvre ces réformes, il fallut procéder à des modifications de l'organisation du travail (OdT), notamment par l'introduction de nouvelles technologies et l'informatisation croissante de domaines jusque là peu automatisés (vente, dépannage). Ces changements de l'OdT se sont ajoutés à ceux liés aux évolutions technologiques, comme l'augmentation des capacités des équipements électroniques ou l'informatisation de dispositifs jusqu'alors mécanisés (énergie, sécurité). Enfin, l'allongement des plages d'ouverture de certains services a eu une incidence importante sur la répartition des équipes et des activités (à partir de 1997).

Il faut tenir compte, également, des restructurations décentralisées, entreprises à l'initiative d'un management local plus autonome et soucieux de traduire, à son échelle, les « priorités » de la direction. En sorte que, des services entiers (parfois des filières fonctionnelles entières comme l'informatique ou la formation) sont soumis à des « sur-réformes », conduisant certains salariés à changer tous les six mois de service, voire d'activité⁹. Là-dessus se greffent des procédures de qualification et certification de

⁹ Le *Bilan social* de l'entreprise publique indique que, pour les seules années 1996 et 1997, 25 % des effectifs ont dû changer de poste ou d'activité.

certaines activités, obligeant à des “remises à plat” des pratiques, en vue de leur rationalisation.

Si tous ces projets ont été mis en oeuvre, cela n'a pas été sans manifestation d'opposition. A partir de fin 1996, cependant, on assiste à un recul important de la participation aux grèves (même si certaines actions de grève catégorielle, notamment chez les techniciens, demeurent longues et parviennent à retarder des changements d'équipements). Enfin, sur la période, le vote pour les organisations syndicales ouvertement opposées aux réformes, demeure majoritaire.

Acteurs des réformes

La plupart de ces réformes obéissent au même modèle : un rapport, établi par une société d'audit et/ou des hauts fonctionnaires extérieurs à l'organisation, conclut à l'existence de dysfonctionnements ou d'inadaptations à l'environnement (les clients, l'avenir, la concurrence)¹⁰. Quelquefois, l'élaboration de ce rapport fait suite à un débat, plus ou moins long (de quelques semaines à un an), impliquant plus ou moins d'acteurs (salariés, syndicats, dirigeants, représentants des usagers, entrepreneurs, fournisseurs, etc.). C'est le cas des premières tentatives de changement de statut juridique. Le plus souvent, cependant, l'élaboration de ces rapports initiateurs est effectuée confidentiellement à destination du seul acteur dirigeant. Qu'il s'agisse du choix de la méthode, de l'organisation des débats, de l'information sur l'état d'avancement de l'audit, de la présentation des résultats, la direction s'appuie sur des ressources externes, y compris pour mesurer l'impact de ses campagnes de communication internes.

Si l'on passe, maintenant, en revue le contenu de chaque réforme, on constate qu'elles n'ont rien d'original : appliquer des méthodes de *job evaluation* pour élaborer une grille de classification, instaurer des pratiques d'évaluation et de rémunération individualisées, renforcer l'autonomie managériale (jusqu'à l'usage même des termes de manager et de ressources humaines), réduire la ligne hiérarchique et réduire l'importance des centres de décision, développer un esprit de compétition interne, instaurer la facturation systématique des prestations internes, se doter d'outils de comptabilité analytique, toutes ces solutions sont empruntées aux pratiques et discours des professionnels du conseil en gestion. La spécificité de cette organisation est plutôt d'avoir cherché à appliquer en un temps relativement bref toutes les méthodes disponibles sur le marché des consultants. Une autre originalité est d'avoir cherché à développer de nouveaux métiers, ceux de consultants internes, pour relayer et accompagner certaines des réformes (nous revenons sur ces points plus bas).

Par ailleurs, une fois chaque réforme décidée et présentée, sa mise en oeuvre va mobiliser les différents niveaux hiérarchiques, dans l'ordre descendant, sachant que,

¹⁰ Un exemple paradigmatique, débordant le seul cadre de cette organisation, est fourni par le célèbre rapport de Simon Nora et Alain Minc, *L'informatisation de la société*, 1978, La documentation française, dont les annexes fournissent de nombreuses précisions sur l'interdépendance entre acteur public et sociétés de conseil.

simultanément, par la dynamique même de la réforme, les positions hiérarchiques peuvent être modifiées (notamment, suite à une fusion d'entités où une seule équipe managériale subsiste à la place de deux). Si les responsables de la mise en œuvre sont les nouveaux « patrons », ceux que la réforme promet ou instaure, ils s'appuient sur de nombreux soutiens externes, qu'il s'agisse de sociétés spécialisées dans la formation (se chargeant de concevoir et d'organiser des modules concernant des milliers de personnes, pour insuffler un changement de culture, par exemple) ou de travailleurs indépendants, pour épauler tel ou tel manager local, peu préparé à son nouveau rôle.

Enfin, parmi les non-dirigeants, les procédures même de mise en œuvre des réformes, introduisent une discrimination entre la majorité des salariés et ceux qui tirent partie de la nouvelle situation (cooptés par les nouveaux responsables, inscrits dans un groupe de projet chargé de définir finement la mise en œuvre). Mais à chaque nouvelle transformation, la liste des élus est susceptible de changer.

Principaux changements produits

Même si la situation produite présente de *forts contrastes d'un service à un autre*, on peut souligner plusieurs évolutions remarquables : a) la généralisation de la logique marchande et du modèle de la concurrence (aussi bien en interne qu'en externe) cohabitant avec des pratiques technico-bureaucratiques ; b) le maintien de valeurs du service public.

La relation de service au client : conformisme ou lassitude ?

Souhaité depuis 1986 par la direction, le changement qui consiste à considérer le destinataire des prestations comme un client, semble réalisé, tant dans le discours managérial, que dans celui des salariés. Certes, une telle évolution n'est ni totale, ni partout bien acceptée (sentiment de dévalorisation chez les salariés des domaines plus « techniques »). De plus, certains salariés détournent la référence au client pour revendiquer des moyens supplémentaires ou contester une réforme. Mais, le plus souvent, l'évolution est effective.

Le plus spectaculaire concerne l'acquisition d'un vocabulaire commercial et plus généralement, d'un ensemble de termes empruntés aux sociétés de service ainsi qu'au monde de la finance (client, centres et unités d'affaires, cours de la Bourse, nom des marques concurrentes, connaissance des opérations de fusion-absorption du secteur). L'usage banalisé de tels termes, ainsi que l'adoption d'attitudes considérées comme caractéristiques de cet univers professionnel (conquête de nouveaux marchés), confirmeraient cette thèse : les salariés, dans leur majorité, semblent avoir été métamorphosés en vendeurs (y compris vis-à-vis de leurs collègues).

Service public : une référence en voie de disparition ?

Il en résulte alors, un conflit plus ou moins explicite, entre les traits de culture de service public (obéissance, primauté du respect de la règle et du travail bien fait, refus

de la dimension marchande, égalité de traitement des usagers) et ceux de la culture d'entreprise commerciale (qui privilégie la vente, le placement, le besoin solvable). Ce conflit traverse chaque personne, même s'il semble se concentrer dans l'opposition entre deux discours.

Plus précisément, cette tension peut se manifester par le zèle mis à appliquer les consignes, à se centrer sur le client, à « faire du chiffre », à ne pas compter son temps pour lutter contre la concurrence, mais surtout à obtenir des collaborateurs et des collègues qu'ils se plient également à cette évolution. Certains salariés semblent en effet développer une stratégie de défense contre toute réflexion critique vis-à-vis de leur nouvel engagement. Cette manière de « sur-jouer » se traduit par de fréquentes références au discours du président de l'entreprise, à ses priorités, ou encore par l'identification aux signes réputés caractéristiques des membres des multinationales (IBM en étant toujours un figure mythique). On notera que ce zèle n'est pas nécessairement incompatible avec la culture technico-bureaucratique. Dans la mesure où la démarche commerciale est en fait traduite en termes d'objectifs de vente ou de chiffre d'affaires (y compris pour les prestations internes), ces derniers peuvent très aisément prendre la place d'objectifs de production ou de délais de réalisation.

D'un autre côté, une minorité de salariés tient à affirmer son attachement au service public et, notamment, refuse non seulement les pratiques trop commerciales (vente forcée) mais également l'usage du terme de client. Cette réticence focalisée sur les termes est à la fois révélatrice de l'enjeu du changement de vocabulaire et signe que ce qui est ainsi revendiqué réside dans un ensemble de valeurs qui, à défaut d'avoir été tout à fait choisies, avaient été acceptées, adoptées à force d'avoir été discutées, combattues, puis défendues. Lorsqu'ils y parviennent, ces salariés se centrent sur des activités techniques, administratives ou de pure démonstration des produits et services (activités coûteuses en temps et en déplacements, mais non directement valorisable en termes de chiffre d'affaires), restant en retrait de l'acte même de vente.

Finalement, si deux identités culturelles demeurent, l'une porteuse de l'esprit de service public, l'autre s'appuyant sur la primauté de l'objectif marchand, l'organisation semble avoir triomphé de cet antagonisme, puisque les pratiques convergent en une efficacité satisfaisante.

Dynamique réformatrice et apprentissages

Mais, si les individus porteurs de la culture marchande sont d'anciens « bureaucrates »¹¹, comment s'est effectuée la convergence des comportements ? Le seul discours managérial, emprunté aux experts de la gestion, ne saurait suffire, pas plus que le fait d'avoir fait suivre à tout le personnel des formations *ad hoc*. Il faut tenir compte également de la dynamique même des réformes et tout particulièrement de certains

¹¹ 70 % des salariés en poste en 1997, était déjà dans l'organisation avant 1990.

moments-clés. Pour le montrer, nous allons mobiliser les catégories d'analyse de l'apprentissage en organisation.

Apprentissages en simple boucle. A un premier niveau d'analyse, il est clair que les salariés ont su acquérir, avec une efficacité satisfaisante, de nouvelles connaissances permettant de faire fonctionner : de nouvelles machines; de nouveaux services ; de nouvelles procédures et de nouvelles applications informatiques. La maîtrise de toutes ces innovations n'a pas pu se faire sans apprentissage. Mais il s'agit d'apprentissages en *simple boucle* : leur acquisition ne nécessite pas de remettre en cause les schémas d'apprentissage préexistants.

Apprentissages en double boucle chez les dirigeants. En fait, la création-suppression des centres de compétences (CdC) a joué un rôle décisif. En instituant une relation client-fournisseur avec les "opérationnels", en instaurant des nouveaux « métiers » de consultants internes dans différentes filières (technique, marketing, commercial, informatique, GRH), ces entités ont accoutumé leurs membres à se penser comme des prestataires de services internes, devant prouver leur utilité, devant convaincre leurs « clients internes » en réalisant un chiffre d'affaires et en dégagant des marges bénéficiaires (même fictives). C'est sans doute ce *caractère fictif*, proche du jeu, qui a facilité la prise de risques, l'exercice de rôles, l'engagement dans une série d'essais et d'erreurs, ainsi que la mise au point de pratiques innovantes. Après "s'être pris au jeu", il est devenu "naturel" aux membres des CdC de considérer l'autre (service ou collègue) comme le destinataire ou le fournisseur de prestations payantes. Mais, l'essentiel n'est toutefois pas là.

Au travers de la création, puis de la suppression de ces structures- dont tout porte à croire qu'elles étaient conçues, dès l'origine, comme expérimentales -, s'est exprimée, pour la première fois avec autant d'ampleur, la volonté de marquer les esprits et les corps, de les habituer à de nouvelles pratiques, lesquelles sont moins utiles en elles-mêmes, que par l'exercice du changement qu'elles impliquent et permettent. En effet, l'immense majorité des salariés ayant mis en oeuvre cette mutation structurelle sont des salariés recrutés avant 1990, de formation technique (électricité, électronique, informatique) et ayant acquis des pratiques d'administration d'Etat. Selon les théories de l'apprentissage organisationnel, cette culture n'aurait pu, à elle seule, suffire à la "métamorphose" langagière et comportementale, puisqu'elle aurait pu servir, simultanément, à soutenir les actions collectives d'opposition au changement.

Ce qui a permis l'apprentissage en seconde boucle, c'est un ébranlement préalable des collectifs préservant certains des acquis culturels (obéissance, goût pour le travail bien fait) : ce rôle a été joué par l'ampleur, la rapidité et la simultanéité des opérations de restructuration et de changement du mode de GRH¹². En effet, en contribuant à distendre les solidarités anciennes (en séparant physiquement les membres des

¹² En moins de six mois, pour la première restructuration, en moins de deux ans, pour le changement de mode de GRH.

anciennes équipes et surtout, en plaçant les salariés en position de concurrence), le management devenait le substitut potentiel aux références défaillantes. C'est lui qui, avec le soutien d'experts et consultants externes, a défini : les nouvelles organisations, leurs finalités, leurs structures, les postes qui la composaient et les principes régissant les relations entre services et collègues.

Les non-dirigeants impliqués dans la mise en œuvre de cette expérimentation étaient d'autant plus enclins à s'y investir que :

- d'une part, ils avaient été sélectionnés par les nouveaux managers locaux dans cette perspective (à l'affectation en CdC étaient associés soit une promotion, soit une promesse de promotion, soit, enfin, l'accès à un secteur d'activité présenté comme prometteur) ;

- et d'autre part, que les règles de fonctionnement ou les missions présentaient une large part d'incertitude. Les salariés de ces structures se sont donc retrouvés isolés, encore dotés d'une partie de leur identité professionnelle, face à un management volontaire, proposant des "innovations organisationnelles" moins techniques que comportementales.

En d'autres termes, il y a bien eu un *apprentissage en seconde boucle*, mais il concerne moins l'acquisition d'une posture de vendeur que l'adaptation au changement permanent, une sorte de plasticité rendant plus facile la mise en œuvre de nouvelles transformations volontaires.

La prise de risque en milieu préservé. Le laboratoire social qu'a constitué ce type de structure a également permis aux dirigeants d'acquérir un savoir-faire concernant la mise en œuvre même des réformes. On notera qu'ici ce sont les cadres dirigeant des nouvelles structures (les CdC) ainsi que leurs collaborateurs directs, qui ont d'abord appris de nouvelles pratiques, en mettant en œuvre simultanément trois types de transformation (organisationnelle, de gestion des ressources humaines et de gestion des relations entre services). Cette expérimentation, lors de laquelle ils ont pu prendre des initiatives aux risques limités (la sanction ne pouvait pas venir du marché), leur a permis d'apprendre, en grandeur (presque) réelle, à piloter une organisation comme s'ils étaient des chefs d'entreprise ou des patrons de PME. On retrouve une dimension cruciale de l'apprentissage : pouvoir faire des erreurs sans encourir le risque d'une disqualification. Forts de cette expérience, ils ont pu alors en faire bénéficier leurs pairs et la mettre en pratique lors des restructurations ultérieures.

Apprentissages en double boucle chez les non-dirigeants. C'est le même phénomène qui explique comment la majorité des salariés de l'entreprise (hors CdC) a fini par accepter, à son tour, de mettre en œuvre les transformations requises. En effet, une fois cette étape consolidée sur un petit cercle de salariés¹³, elle a été étendue à toute l'entreprise, par vagues successives. Plusieurs éléments contribuent à ce résultat :

¹³ On peut estimer à 3 000 personnes l'effectif des 10 centres de compétences. Le reste de l'organisation comptait plusieurs dizaines de milliers de salariés.

- mobilité des dirigeants du fait même des restructurations successives, mais mobilité accompagnée d'un noyau de collaborateurs ;
- lassitude des salariés dans un contexte où tout faux pas peut être un handicap, compte tenu des contraintes de compétition interne et des risques de déqualification ;
- pressions diverses au conformisme (on demande à chaque agent de s'engager lors de réunions ou de séminaires, souvent pilotées par des intervenants externes; on l'influence par des témoignages, notamment, dans les médias internes) ;
- difficulté à argumenter contre (notamment, par l'absence d'alternative théorique légitime, tant en interne qu'en externe)¹⁴.

En d'autres termes, la convergence des comportements s'acquiert graduellement, non pas tant par conviction que par *l'apprentissage d'une nouvelle forme de conformisme*, consistant à ne plus manifester, ni même accepter l'évocation de sens critique. Cet apprentissage est profond, *en seconde boucle*, et permet, à son tour, de faciliter la mise en œuvre d'autres réformes. Car, la plupart des salariés vont successivement être porteurs d'un aspect d'une réforme et baisser les bras le reste du temps. Norbert Alter le formule en soutenant que les mêmes individus peuvent alternativement adopter une attitude d'acteur, puis se contenter d'habiter un rôle (ALTER, 2000).

Toutefois, certaines situations sont génératrices de pertes de compétences (*désapprentissage*). Ainsi, le départ en pré-retraite et la mobilité de nombreux salariés, compétents dans leur domaine, représente une perte de savoirs et savoir-faire, notamment pour la connaissance des particularités du réseau, des lieux et des personnes utilisatrices des services, des interlocuteurs internes ou externes, des pratiques informelles développées autour de règles antérieures. Ce travail de mémorisation d'informations non consignées, que chaque nouvel arrivant doit reconstituer par une succession de mises en situation, peut demander des mois, voire des années. Sans oublier que la plupart de ces transferts de poste ont été imposés et que l'apprentissage se fait à contrecœur. Un indice de cette perte collective est fourni par la méconnaissance des structures de l'organisation, suite aux nombreuses transformations. Plus grave, des régressions furent constatées dans les domaines de l'informatique et des techniques de réseaux.

Le rôle du knowledge management. Le management, conscient des conséquences négatives de ces pertes de savoir-faire, cherche à mettre en place des structures de captation des connaissances¹⁵ comprenant :

- des dispositifs organisationnels (groupes projets, clubs d'utilisateurs, fonctions transverses) ;

¹⁴ Et ce, d'autant plus que pendant plusieurs années, les actions collectives conflictuelles n'ont, tout compte fait, débouché que sur des échecs puisque, bon an mal an, les projets majeurs de la direction étaient mis en œuvre.

¹⁵ Ainsi, le terme de *capitalisation* émergea entre 1993 et 1995, et rejaillit en 1997, au moment où plusieurs réformes majeures se conjuguèrent.

- un nouvel usage de la formation professionnelle, en s'appuyant sur l'intervention d'experts en sciences des organisations (consultants indépendants, universitaires, grands cabinets de conseil) ;

- des dispositifs techniques ou réglementaires encadrant l'activité (dont des outils de KM), ce qui conduit, là également, à importer des méthodes et des ressources de sociétés de conseil.

Mais ces *outils de gestion des connaissances* (KM) ne constituent pas la raison première de l'apprentissage. Ils ne sont utilisés que parce que la situation produite par la succession des réformes les fait apparaître comme répondant à un besoin. Du fait de la perte progressive des savoirs et savoir-faire et de la perte simultanée des collectifs de travail, les dispositifs réputés favoriser l'apprentissage organisationnel sont alors recherchés. Ce faisant, ils contribuent, à leur tour, à façonner la nouvelle situation et à orienter les pratiques autour de leur maîtrise.

En somme, apparaît un phénomène circulaire : la succession des réformes permet l'élaboration expérimentale, chez les dirigeants, d'un modèle d'apprentissage collectif, s'appuyant, notamment, sur la recherche récurrente de dispositifs institutionnels pour tenter de pallier les oublis qu'engendre la dynamique même de leurs précédentes réformes. Quant au changement *permanent*, s'il doit sa forme à l'influence des *théories professées* par les experts du conseil, il résulte en pratique de l'action stratégique, laquelle requiert, sur la durée, une "masse critique" d'individus non-acteurs et de nouveaux outils de mobilisation. Ce qui renforce le recours aux experts du social, lesquels cherchent à faciliter la mise en œuvre de nouvelles transformations volontaires.

Jean-Luc Metzger, sociologue, chercheur associé au LSCI-ERESMO.

Bibliographie

ADDLESON M., 2000, "What is good organization ? Learning organizations, community and the rhetoric of the "bottom line", *European journal of work and organizational psychology*, vol. 9 , no 2.

ALTER (N.) (sous la dir. de), 1986, *Informatiques et management, la crise*, La documentation française.

ALTER (N.), 1993, " La crise structurelle des modèles d'organisation ", *Sociologie du Travail*, 01.

ALTER (Norbert), 2000, *L'innovation ordinaire*, P.U.F.

ARGYRIS (C.), 1993, *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Interéditions, 1995.

AUBERT (Nicole) et DE GAULEJAC (Vincent), 1991, *Le Coût de l'excellence*, Seuil.

BAROUCH (G.) et CHAVAS (H.), 1993, *Où va la modernisation ?*, L'Harmattan.

BATESON (Grégory), 1972, « Les catégories de l'apprentissage et de la communication », in G. Bateson, *Vers une écologie de l'esprit*, tome 1, Editions du seuil, 1980, p. 253-282.

BROWN (A. D.) & STARKEY (K.), 2000, "Organizational identity and learning : A psychodynamic perspective", *The Academy of Management review*, vol. 25 , no 1.

CARAYANNIS (E. G.), 1999, "Organizational transformation and strategic learning in high risk, high complexity environments", *Technovation*, vol. 19 , no 2.

-
- CROSSAN (Mary M.), LANE (Henry W.) and WHITE (Roderick E.), 1999, "An organizational Learning Framework : from intuition to institution", *Academy of Management Review*, vol. 24, n° 3.
- FISHER (Susan Reynolds) and WHITE (Margaret A.), 2000, "Downsizing in a learning organization : are there hidden costs", *Academy of management revue*, Vol. 25, n°1.
- GIROD (Martine), 1995, " La mémoire organisationnelle ", *Revue française de gestion*, 09-10.
- HUYSMAN (M.), 2000, "An organizational learning approach to the learning organization", *European journal of work and organizational psychology* , vol. 9 , no 2.
- LINHART (Danièle), *La modernisation des entreprises*, La Découverte, 1994.
- MARCH (J. G.) et OLSEN (J.P.), 1991, *Décisions et organisations*, Les éditions d'organisation.
- MARCH (J. G.) et SIMON (H. A.), 1958, *Les organisations*, Dunod, 1991.
- METZGER (Jean-Luc), 2000, *Entre utopie et résignation. La réforme permanente d'une entreprise publique*, L'Harmattan.
- PAVE (F.) (sous la direction de), 1994, *L'analyse stratégique. Autour de Michel Crozier*, Le Seuil.
- REYNAUD (J.-D.), 1991, " Pour une sociologie de la régulation sociale ", *Sociologie et société*, vol. XXIII, n° 2.
- REYNAUD (Jean-Daniel), 1989, *Les règles du jeu*, Armand Colin, Paris, 1993.
- SAINSAULIEU (Renaud), 1977, *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*, Presses de la FNSP, 1985.
- SAINSAULIEU (Renaud), 1987, *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*, Presses de la Fondation Nationale des sciences politiques.