

LE CHANGEMENT DANS LES ENTREPRISES PUBLIQUES, UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE A PLUSIEURS NIVEAUX : LE CAS D'EDF

Samira AIT ABDESLAM^{1,*}, Mohamed BAYAD², Vincent CLAUSTRE³

¹Doctorante - ATER, ²Professeur des Universités en Sciences de Gestion, ³Professeur
des Universités en Management Public (* auteur correspondant)

Laboratoire GREFIGE, IAE de Nancy II, 13, Rue Michel Ney 54037 Nancy CEDEX. ¹e-mail:
samira.ait-abdeslam@univ-nancy2.fr, tél.: 06.24.43.21.06, ²e-mail: mohamed-bayad@univ-
nancy2.fr, tél.: 03.83.39.63.59, ³e-mail: vincent.claustre@univ-nancy2.fr, tél.: 03.83.39.64.68

Résumé :

Cette communication s'appuie sur un travail de recherche portant sur les processus d'adaptation qui se font jour dans les organisations publiques en phase de restructuration importante depuis la libéralisation du marché européen.

Après avoir été longtemps sous monopole public, ces entreprises, notamment dans le secteur énergétique, sont désormais amenées à revoir leurs stratégies et leur capacité d'adaptation organisationnelle afin de réagir rapidement aux mutations économiques et aux risques qu'elles engendrent. Leurs capacités concurrentielles tendent à être au même titre que les entreprises privées conditionnées par un processus d'accumulation des compétences internes, compétences qui dépendent de la capacité à valoriser au plan collectif les compétences individuelles, autrement dit, de la qualité de l'apprentissage organisationnel. Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes particulièrement intéressés au cas d'EDF (Electricité De France), qui avec l'ouverture du marché et avant même de modifier son statut, a dû redéfinir une nouvelle organisation et mettre en place un nouveau mode de management des compétences censé répondre à la demande du marché et des clients. Des changements qui semblent suivent un processus d'apprentissage à deux niveaux complémentaires, celui de l'individu et de l'organisation.

Mots clés : *Changement individuel, changement structurel, apprentissage organisationnel, performance.*

INTRODUCTION

La France est sans doute le pays d'Europe où s'est développé de la façon la plus marquante un système d'organisation de grands services publics présentant de fortes similitudes d'un secteur à l'autre dans les domaines de l'énergie, des transports et des communications¹. Bien que ce modèle français, qui porte la marque de colbertisme, compte à son actif un certain nombre de réussites, notamment dans la conduite des grands programmes d'équipements ou de la fourniture de services à des niveaux de qualité et de prix qui se comparent souvent avantageusement à ceux d'autres pays, il suscite néanmoins des critiques. Celles-ci portent, à titre d'exemple, sur des comportements bureaucratiques ou encore sur la difficulté à répondre à une diversification croissante des besoins des "usagers/clients".

Récemment encore, la plus grande partie des activités de ces services était assurée sous monopole public. De nos jours, une organisation laissant place à la concurrence entre fournisseurs de services tend à s'imposer. Elle a été adoptée par plusieurs pays d'Amérique et d'Europe du Nord, puis diffusée dans l'Union Européenne par une série de directives communautaires.

Sans vouloir revenir ici sur les raisons de cette évolution, celle-ci projette ces entreprises publiques dans de « nouveaux paysages compétitifs ». Leur gestion traditionnelle en est devenue définitivement caduque et, pour faire face à ces évolutions contextuelles, ces entreprises sont amenées à s'adapter en adoptant des démarches de changement innovatrices. Des démarches qui semblent exiger certaines capacités d'apprentissages à plusieurs niveaux complémentaires. L'apprentissage paraît ainsi comme une nouvelle variable clé de la performance et de la compétitivité.

A travers cette recherche « qualitative » centrée sur un cas particulier, celui d'EDF (Electricité de France), nous allons tenter de comprendre, d'une part, comment s'opèrent et se gèrent ces changements au sein de cette entreprise et, d'autre part, quels processus d'apprentissage s'y manifestent et à quel niveau.

Pour cette présentation, nous rappellerons d'abord en première partie les éléments théoriques fondamentaux qui entourent le concept d'apprentissage. Selon nous en effet, un apprentissage réel devrait associer toutes les forces vives de l'organisation. A l'instar d'un certain nombre d'auteurs comme Dixon (1994) et Ingham (1994), nous considérons que l'apprentissage ne peut avoir lieu que par un apprentissage collectif, c'est-à-dire produit à travers l'interaction

entre les membres de l'organisation, avec leur différents savoirs et leurs différentes perspectives. Dans une deuxième partie, nous présenterons les principales transformations stratégiques et organisationnelles qu'EDF a réalisées pour s'adapter à son nouvel environnement, ainsi que les investigations empiriques que nous avons menées sur ce terrain. Les résultats dégagés seront résumés dans une troisième partie. Nous verrons enfin comment ré-interroger certains travaux théoriques sur l'apprentissage organisationnel pour comprendre ces processus de changements.

1 RAPPEL SUR LES APPROCHES THÉORIQUES CONSTITUANT L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

1.1 L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL : UN CONCEPT FLOU

Durant ces trente dernières années, le phénomène d'apprentissage a suscité un grand intérêt des chercheurs en sciences de gestion. De ces efforts ont fleuri plusieurs définitions consacrées à l'apprentissage organisationnel. Chacune privilégie un angle singulier d'observation du phénomène. Dans leur ouvrage, Argyris et Schön (1978), véritables références de l'apprentissage organisationnel, insistent sur la dimension individuelle : « nous apprenons quand nous détectons une erreur et que nous la corrigeons. Une erreur correspond à un écart entre ce que nous attendons d'une action et ce qui se produit effectivement, une fois l'action engagée. Une erreur, c'est l'écart entre l'intention et le résultat obtenu. Nous apprenons également quand nous obtenons pour la première fois une concordance entre l'intention et le résultat ». Inspirés par la théorie comportementale de la firme, Levitt et March (1988) mettent l'accent sur la dimension organisationnelle : « les organisations apprennent lorsqu'elles codent dans des routines, qui guident les pratiques, des enseignements de leur histoire ».

Plus récemment, comme le constate Roux-Dufort (2002), les définitions se centrent sur les modalités de production et de diffusion du savoir « comme pierre angulaire des processus d'apprentissage ». Ainsi, d'après Huber (1991), une organisation apprend si n'importe laquelle de ses unités acquiert du savoir reconnu comme potentiellement utile pour l'organisation dans sa totalité. Ces récents travaux privilégient principalement une approche interactionniste et montrent que l'apprentissage se développe et le savoir se produit grâce aux interactions entre les individus. Aussi Ingham (1994) définit-il l'apprentissage organisationnel comme « un processus social d'interactions individuelles qui a pour but et

pour résultat de produire de nouvelles connaissances organisationnelles. Qu'il s'agisse de savoir tacite ou explicite ».

Cette diversification des travaux sur l'apprentissage organisationnel a certes contribué à enrichir la littérature sur ce phénomène, mais elle a aussi causé sa fragmentation en raison des débats parfois virulents que cela a engendré. Toutefois, il est possible de dégager deux zones de consensus (Fiol et Lyles 1985 ; Ingham 1994 ; Keonig 1994). La première concerne le passage de l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel. La seconde conclut à l'existence de deux types d'apprentissages, certains à caractère comportemental, d'autres à caractère cognitif.

1.2 DE L'INDIVIDU À L'ORGANISATION : DEUX ENTITÉS D'APPRENTISSAGE COMPLÉMENTAIRES

La création du savoir au sein de l'organisation n'est pas seulement le fruit de processus de conversion des connaissances² explicites et implicites³ (Nonaka, 1994 ; Reix 1995 ; Baumard, 1996), elle est aussi tributaire des capacités d'apprentissage des différentes entités apprenantes, c'est-à-dire, des aptitudes des individus, des groupes et de l'organisation.

1.2.1 La prise en compte de l'individu dans le processus d'apprentissage

Depuis les travaux de Piaget (1970)⁴, l'individu comme élément central de l'apprentissage organisationnel est souligné par de nombreux auteurs (Argyris et Schön, 1978 ; Duncan et Weiss, 1979 ; Hedberg, 1981). Kim (1993), par exemple, qualifie l'importance de l'apprentissage individuel pour l'apprentissage organisationnel d'évidente et de subtile. Evidente, car les organisations sont composées d'individus ; subtile, car les organisations peuvent apprendre indépendamment de chaque individu pris spécifiquement, mais elles ne peuvent pas apprendre indépendamment de tous les individus.

Pour Argyris et Schön (1978, 2002) aussi, une organisation ne peut apprendre indépendamment des individus qui la constituent. L'élément essentiel d'une organisation réside dans ses individus et dans les actions qu'ils mettent en œuvre quotidiennement. Selon eux, l'individu est un concepteur d'actions qui n'a pas les moyens d'inventer et de concevoir de nouvelles actions pour chaque nouvelle situation. Il doit, en conséquence se doter de modèles ou de "théories" qui rendent la réalité suffisamment simple pour l'appréhender, la gérer et agir sur elle. Ces "théories" sont les matrices de l'action et du comportement que chaque individu fait évoluer au fil de ses expériences.

Ces "théories de l'action" comme les désignent Argyris et Schön, sont des processus cognitifs qui permettent d'agir et de penser. La trace de ces processus est observable à travers "les théories d'usage" et les "théories adoptées"⁵. Au fondement de leur approche se trouve un postulat important : la capacité d'une organisation à apprendre dépend essentiellement de la capacité de ses membres à mettre en cause leur théorie de l'action. Pour eux, l'apprentissage organisationnel intervient lorsque les individus, agissant sur la base de leurs images et de leurs cartes cognitives, détectent une réalisation ou un écart dans les anticipations qui confirme ou infirme les "théories d'usage" de l'organisation. Dans le cas d'une infirmation, les individus passent alors de la détection d'erreur à la correction d'erreur. Un passage qui *in fine* génère un processus d'apprentissage organisationnel puisque les individus doivent dans un premier temps inventer de nouvelles stratégies pour corriger cette erreur, ensuite les mettre en œuvre et enfin, évaluer et généraliser le résultat de cette nouvelle action.

1.2.2 La dimension organisationnelle de l'apprentissage

Certains auteurs attribuent à l'organisation des capacités cognitives (Levitt et March, 1988). Ils soutiennent qu'à la base des modifications de comportements et du progrès de la performance, se trouve la capacité de l'organisation à recueillir, traiter, et produire des connaissances sur les relations entre elle et son environnement (Nonaka, Takeuchi, 1995 ; Lam 2000). D'autres auteurs considèrent par ailleurs, que se sont les activités de l'organisation qui permettent aux individus d'acquérir de nouvelles connaissances et, pour que celles-ci deviennent organisationnelles, il faut que les actions des individus soient conservées dans des « fichiers ayant pour fonction de conserver une trace des actions, décisions, règlements et politiques spécifiques de l'organisation ; elles peuvent aussi figurer sur les organigrammes, officiels ou non, grâce auxquels les organisations se rendent compréhensibles auprès de leurs membres et de l'extérieur. Enfin, les connaissances organisationnelles peuvent résider dans des objets physiques qui servent de références et d'indicateurs aux membres, dans le cadre quotidien du travail » (Argyris et Schön, 2002)

Le concept de mémoire organisationnelle (Levitt et March 1988 ; Stein, 1989 ; Walsh et Ungson, 1991 ; Sims, 1999), et de représentation partagée (Argyris et Schön, 1978, Ingham, 1994) prennent ici toute leur importance. Ce processus de construction de savoir et de mémorisation dans l'organisation est particulièrement souligné par Argyris et Schön (1978) pour qui, l'apprentissage organisationnel ne peut être effectif que si l'apprentissage individuel est inscrit dans la mémoire organisationnelle. Il doit être encodé dans les images

et cartes cognitives partagées des "théories d'usage" de l'organisation, à partir desquelles les agents continueront d'agir. Sinon, l'individu a appris, mais pas l'organisation.

1.2.3 Comment l'apprentissage individuel devient-il organisationnel ?

La relation entre l'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel demeure encore abstraite. Ainsi, Cowan (1993) souligne que « les interrelations entre l'apprentissage individuel et organisationnel restent peu connues ». Pour d'autres, en revanche, cela ne pose aucune complication. C'est le cas de Dodgson (1993) pour qui « l'apprentissage organisationnel est aussi naturel que l'apprentissage des individus quand ces derniers tentent de s'ajuster et de survivre dans un monde incertain et compétitif ». Considérant le savoir comme un bien collectif certains auteurs soulignent la nécessité de diffuser l'information au sein de l'organisation (Favereau, 1989 ; Doz, 1994 ; Olivera, 2000) et accordent une grande importance aux processus d'interactions entre les individus (Elkjaer, 1999 ; Easterby-Smith et al., 2000) pour faciliter le passage de l'apprentissage organisationnel à l'apprentissage individuel.

En effet, la littérature récente montre que l'apprentissage naît d'une confrontation et d'une interaction entre les individus. L'individu n'est plus considéré comme une unité isolée au sein de l'organisation mais comme un être social à la fois façonné par l'organisation et la façonnant (Andrews et Delahaye, 2000 ; Blacker et Mc Donald, 2000). Le groupe comme vecteur clé de la production d'un apprentissage collectif (Crossan et al., 1999 ; Blacker et Mc Donald, 2000) a déjà été soulignée par Bennis et Nanus (1985) pour qui « les individus apprennent en interagissant et en servant notamment de médiateurs dans les flux d'informations, les groupes apprennent quand les membres coopèrent dans le but d'accomplir un but commun, l'apprentissage organisationnel se manifeste à tous les niveaux quand de nouveaux comportements, connaissances ou valeurs sont produits et utilisés ». Ces interactions deviennent des conditions nécessaires à l'apprentissage au niveau du groupe et donnant naissance à de nouvelles connaissances organisationnelles, fruit d'une production collective (Nonaka, 1994 ; Ingham, 1995).

Cette réflexion sur la façon de créer le savoir offre des perspectives nouvelles sur la façon dont se produit l'apprentissage. Dépassant le débat de l'apprentissage comme somme des apprentissages individuels ou comme résultant d'un processus cognitif d'ensemble⁶, les travaux privilégiant une approche interactionniste montrent que le savoir se produit grâce aux échanges et aux dialogues, autrement dit, grâce aux interactions entre les individus.

Selon cette approche, comme le souligne Roux-Dufort (2002) « la recherche sur l'apprentissage privilégie principalement l'étude des pratiques et de l'activité réelle des individus en action plutôt que l'étude à posteriori du savoir créé, stocké et diffusé ». Les interactions deviennent alors « l'unité d'analyse principale, la façon dont ces interactions sont organisées, établies et régulées est déterminante pour rendre compte des formes d'apprentissage possibles » Roux-Dufort (2002).

1.3 DU COMPORTEMENT À LA COGNITION: LES VOIES ET PORTÉES DE L'APPRENTISSAGE

Pour comprendre comment se gère concrètement l'évolution du savoir dans les organisations, il importe de s'intéresser aussi à la différenciation des processus d'apprentissage en fonction de leur objet.

Argyris et Schön (1978) ont particulièrement contribué au développement des connaissances sur le processus d'apprentissage organisationnel en particulier lorsqu'ils poussent l'analyse de leurs théories de l'action en mettant en évidence trois niveaux d'apprentissage.

Pour eux, la correction d'erreurs génère un processus d'apprentissage organisationnel qui s'énonce par rapport à un ensemble de normes de fonctionnement donné. Cet apprentissage en « simple boucle » ou **apprentissage de niveau I** est un processus d'adaptation qui consiste à modifier des pratiques sans pour autant qu'il soit nécessaire de réexaminer ou de remettre en cause les valeurs directrices qui sous-tendent ces pratiques dans l'organisation.

Si ce modèle d'apprentissage ne permet pas de corriger les erreurs perçues, il est alors possible selon Argyris et Shöne d'effectuer un déplacement cognitif vers le modèle en « boucle double » : **un apprentissage de niveau II** qui se produit lorsque le dysfonctionnement ne peut être réduit par un simple ajustement des pratiques, c'est-à-dire sans remettre en cause ou à minima, les programmes maîtres et les buts qui sous-tendent les "théories d'usage". Ici la capacité de désapprendre des schémas de pensées s'avère toutefois indispensable.

Enfin, si les individus sont capables de modifier les règles d'apprentissage, c'est-à-dire de développer des capacités d'apprendre, on pourrait parler alors d'organisation intelligente qui aurait développé un troisième apprentissage. Il s'agit, de **l'apprentissage de niveau III** qualifié par Argyris et Schön de deuterio learning.

La distinction proposée par Argyris et Shön entre l'apprentissage de niveau I et de niveau II est à mettre en rapport avec la distinction faite par d'autres auteurs : entre l'apprentissage par les transformations comportementales et apprentissage par les transformations cognitives.

En effet, pour pouvoir parler d'apprentissage, il est important de montrer qu'il existe un lien de cause à effet entre le changement observé et l'acquisition d'une connaissance ou d'une pratique nouvelle. Pour ce faire, seule une analyse du contenu d'apprentissage est en mesure d'apporter des éléments de réponses concernant les modifications que celui-ci est susceptible de susciter dans l'organisation et l'ampleur de ces transformations.

Le contenu de l'apprentissage comprend en fait deux niveaux distincts et dont la portée varie en fonction de l'ampleur des changements qu'ils produisent au sein des organisations : l'expérience (Cyert et al., 1963; Di Maggio et al., 1983 ; Levitt et al., 1988) et l'expérimentation (Argyris et al., 1978 ; Hedberg, 1981 ; Huber, 1991 ; Miner et al., 1996). Par l'expérience ou « exploitation des régularités dans les organisations » (Koenig, 1994), les individus apprennent en répétant constamment leurs pratiques. Par l'expérimentation, les individus apprennent en modifiant leur mode d'interprétation pour élaborer des réponses innovantes.

Pour expliciter cette distinction, Koenig (1994) renvoie à l'analogie opposant opérations et projets. La gestion de l'expérience serait similaire à celle de la gestion des opérations conduite dans des systèmes bien identifiés et transitoirement stabilisés pour faire face à des perturbations éventuelles ou à des incidents. Mais, aussi gênant qu'ils puissent être, ces événements n'impliquent ni de redéfinir l'activité, ni de repenser les dispositifs destinés à la contrôler. Certes la reproduction ne se fait pas à l'identique, des adaptations mineures sont effectuées, des améliorations sont réalisées, mais le cadre général reste le même. A l'inverse, l'expérimentation serait comparable au projet qui lui, est plutôt inédit et précisément ce qui modifie le cadre, régénère le système, transforme la définition des activités. Il ne se développe ni se contrôle de la même manière que les opérations.

1.3.1 La gestion de l'expérience : un processus d'apprentissage comportemental

Dans l'approche comportementale, l'apprentissage est essentiellement individuel. Il permet de comprendre comment les comportements peuvent se développer même si les individus ne comprennent pas leur environnement ou les relations entre les actions et leurs résultats. Les auteurs qui privilégient cette approche abordent l'apprentissage à partir d'un concept clé qui est l'expérience. Ces auteurs de l'organisation défendent l'idée selon laquelle les états

mentaux des individus sont impossibles à comprendre et pensent que la psychologie doit se limiter aux comportements observables résultants d'un événement ou d'une situation, qui se manifestent par une transformation de l'attitude et/ou du discours de l'individu (Wacheux, 1993). Pour eux, l'apprentissage est un processus de modification du comportement des individus à travers un mécanisme approprié de stimulus-réponse (Kazdin, 1974). Autrement dit, comme un processus de conditionnement pavlovien, dans la mesure où « il serait impossible de remonter à la conscience » (Pesqueux, 2004). L'individu acquerrait alors des connaissances nouvelles par confrontation ou interaction avec d'autres individus, d'autres situations que celles auxquelles il est communément confronté.

La manifestation individuelle étant ainsi envisagée comme une réponse d'éléments extérieurs, l'apprentissage ne peut donc être que conforme au conditionnement dans lequel évolue l'individu ou de la formation qu'il a suivie. Les notions de renforcement positif et de renforcement négatif sont ici au cœur de l'apprentissage. Le renforcement positif présente un événement agréable à l'individu, comme la conséquence d'un comportement souhaité tandis que, dans le renforcement négatif un élément désagréable est introduit avant que se produise le comportement de l'individu. Et dans ce cas, le renforcement est supprimé lorsque le comportement souhaité a lieu. L'apprentissage est appréhendé en terme de répétition et de dressage (Pesqueux, 2004).

L'approche behavioriste a également été utilisée pour étudier les évolutions organisationnelles (March et Cyert 1963 ; Levitt et March, 1988). Les transformations comportementales sont considérées alors comme le fruit d'une adaptation et d'un ajustement de l'organisation aux stimuli de l'environnement selon des normes et des routines précisément définies (Cyert et March, 1963).

Le behaviorisme, au niveau organisationnel, aborde l'apprentissage comme un processus d'adaptation (Dalft et Weick 1984 ; Fiol et Lyles 1985 ; Weick, 1991) qui s'ancre essentiellement dans l'expérience et l'histoire de l'organisation et dans sa capacité à en inférer de nouvelles routines. Ainsi, au même titre que les schèmes qui structurent l'action humaine, les routines fondent le comportement organisationnel. Elles s'enrichissent et évoluent à travers l'expérience issue de l'action. Expérience qu'elles enracinent et qui les rendraient accessibles aux membres de l'organisation et suivant la même logique, à l'organisation dans son ensemble.

Cela étant, l'apprentissage comportemental demeure mineur car l'apprentissage se fait sans modifier fondamentalement le cadre d'action ni les croyances fondatrices des entités apprenantes. En effet, les modifications se font de manière incrémentale à l'intérieur des normes de performance constantes. C'est une manière de maintenir un statu quo tout en s'adaptant aux modifications de l'environnement. Ce type d'apprentissage ne débouche pas vraiment sur un changement réel car il constitue plutôt une évolution normale, qui n'est ni plus ni moins qu'une réaction à un stimuli (Miles et Randolph, 1980) visant à ajuster un comportement (Hedberg, 1981) à une situation donnée. C'est un apprentissage opérationnel (Kim, 1993), simple (Argyris et Schön, 1978) et adaptatif (Senge, 1990) qui n'impact nullement la trajectoire professionnelle de l'individu ni même celle que l'organisation s'est fixée dans son ensemble. C'est pourquoi, certains auteurs pensent qu'un apprentissage ne peut être productif que s'il transforme les cadres de référence de base des entités apprenantes ainsi que leur propre système d'interprétation. Ils encouragent alors un apprentissage conceptuel (Kim, 1993) et générateur (Senge, 1990) qui correspondrait mieux aux contextes environnementaux actuels caractérisés de plus en plus par la complexité et la perturbation.

1.3.2 La gestion de l'expérimentation : un processus d'apprentissage cognitif

Les tenants de l'approche cognitive (Duncan et Weiss 1979 ; Friedländer, 1983 ; Huber, 1991) critiquent le modèle stimulus-réponse et considèrent que l'apprentissage comportemental ne tient pas compte de la complexité interne du sujet apprenant, par conséquent, de la complexité de l'apprentissage lui-même. Ils se concentrent alors sur ce qui se passe à l'intérieur de la boîte noire et concluent que l'apprentissage ne peut porter que sur le nouveau comportement mais sur un changement cognitif comprenant les systèmes de connaissances et les croyances des individus de l'organisation. Pour eux, le véritable apprentissage est celui qui permet de rompre avec le cadre de référence, c'est-à-dire qui exige une réflexion sur la modification de ce dit cadre.

C'est le cas d'Argyris et Schön (2002) qui voient l'apprentissage organisationnel comme une transformation de l'organisation et non seulement comme une simple adaptation à une modification extérieure. Déjà en 1978, le modèle d'apprentissage en double boucle qu'ils présentaient supposait une remise en question des valeurs directrices du sujet apprenant. Une remise en question qui selon Ingham (1994) « implique une démarche heuristique de critique imaginative et entraînant des modifications des schémas de connaissances et de réponses ou la production de nouveaux schémas ». En sommes, un apprentissage issu d'un processus

d'inférence plus que d'une séquence essai-erreur et d'une acquisition de compétences ou de routines (Miner et Mezas, 1996).

Pour les tenants de cette approche, l'apprentissage est vu comme un processus expérimental qui vise à apprendre sur la base d'une observation informée et validée mais aussi d'une expérimentation active et volontaire (Miner et Mezas, 1996). Le principe consiste en fait à expérimenter de nouvelles pratiques dans l'optique d'enrichir le registre des réponses de l'organisation avant même qu'elle n'ait besoin de s'adapter à des conditions ou des situations inconnues.

2 INVESTIGATIONS EMPIRIQUES

Avant de montrer comment ces théories de l'apprentissage sont mobilisées dans cette recherche, il convient de rappeler les processus de changement auxquels est confrontée EDF.

2.1 EDF : UNE NOUVELLE ORGANISATION POUR FAIRE FACE AUX ENJEUX DE L'OUVERTURE DU MARCHÉ ÉLECTRIQUE.

EDF⁷ vit depuis l'ouverture du marché électrique européen dans un environnement concurrentiel où les risques industriels et financiers ont une incidence plus importante qu'en situation de monopole. C'est pourquoi la réactivité devient vitale : "il faut aller plus vite que les concurrents". Pour ce faire, EDF s'est vue contrainte de prendre de nouvelles orientations stratégiques au niveau national avec la stratégie de fidélisation, de filialisation et de diversification⁸ afin de protéger ses parts de marché. Elle a aussi opté pour l'expansion internationale en menant une politique impériale d'acquisitions en Europe (Royaume-Uni, Allemagne, Suède, Suisse, Espagne, Portugal, Italie, Belgique, Autriche, République Tchèque, Hongrie et Pologne) et dans le reste du monde (Mexique, Argentine, Brésil, Guinée, Egypte, Afrique du Sud, Côte d'Ivoire, Vietnam, Chine) en vue d'étendre son territoire commercial et palier à des éventuelles régressions de son marché local.

L'autre conséquence de cette libéralisation est d'ordre organisationnel. En liaison avec ces redéploiements stratégiques et par souci de performance, EDF a dû adapter son organisation en s'engageant dans une démarche de réorganisation très profonde. Après avoir été une entreprise essentiellement technicienne organisée de façon "dirigiste", avec un fonctionnement combinant une organisation très hiérarchisée et une logique de cogestion avec le principal partenaire syndical, la Confédération Générale des Travailleurs (CGT), EDF, pour plus de transversalité, de réactivité et pour mieux clarifier les résultats et donc la

rentabilité de chacun, a mis en place une nouvelle organisation décentralisée qui responsabilise les managers et favorise la coopération interne. Cette organisation intègre la dimension internationale du groupe et lui permet d'adapter ses structures à ses ambitions stratégiques.

Cette transformation organisationnelle s'est déroulée en plusieurs étapes. Nous ne rappellerons que les principales. Tout d'abord, celle de 1999 où EDF passe d'une structure par directions (8 directions au total), fortement intégrée, avec un président et un directeur général nommés par le gouvernement⁹, à une organisation par pôles : pôle industrie, qui regroupe l'ensemble des directions assurant la fonction énergie, et le pôle client, qui regroupe l'ensemble des directions assurant les fonctions de ventes et de distribution de l'électricité et du gaz (on retrouve également les directions internationales).

Cette organisation ayant à sa tête un seul dirigeant, mais toujours nommé par le gouvernement, s'est traduite néanmoins par la mise en place d'un premier comité exécutif (COMEX) composé de personnalités pouvant venir de l'extérieur. Restant centralisée et ne permettant pas les logiques transversales, cette organisation par pôle a dû être revue en 2002 pour passer à une organisation décentralisée s'articulant en branches "responsables de leurs résultats", elles-mêmes structurées en divisions de métiers ou en divisions géographiques. Neuf branches opérationnelles financièrement indépendantes sont créées. Cela correspond à une nouvelle étape vers la transformation de l'entreprise en un groupe multinational. Place maintenant aux **Business Units** sous la responsabilité de « managers en quête de performance ». Sont alors mis en place :

quatre branches géographiques à l'international (branche Europe centrale, branche Europe de l'Ouest, Méditerranée et Afrique, branche Amérique et branche Asie-Pacifique) ;

la « branche développement » qui regroupe les nouveaux métiers du groupe, notamment dans la propreté et les énergies renouvelables ;

Dalkia qui regroupe les services énergétiques dans le cadre d'un partenariat stratégique avec Vivendi Environnement (EDF est actionnaire à 34%) ;

et trois branches nationales : deux issues du "canal historique"¹⁰, « la branche Energie » qui regroupe les compétences et actifs nécessaires à l'exercice du métier de producteur d'énergie ainsi que l'activité d'EDF trading et « EDF-GDF services » qui regroupe les services de distribution (celle-ci porte notamment l'essentiel des missions de service public) et une nouvelle « la branche commerce » qui rassemble le métier de vente d'énergie.

Les branches nationales regroupent des divisions correspondant aux métiers du groupe. Par exemple, la branche commerciale, dont le métier devient névralgique dans ce contexte d'ouverture, est segmentée en deux divisions : division pour la commercialisation de l'énergie aux résidentiels et professionnels (artisans, commerçants, professions libérales...) et division pour la commercialisation de l'énergie aux entreprises et collectivités locales.

Rappelons par ailleurs, que ces processus de restructurations n'ont pas été sans conséquences sur le plan humain. Les réorganisations structurelles sont en définitive issues de démarches de regroupements et de réorganisations d'unités qui existaient déjà et dans lesquelles travaillaient des agents, qu'il a fallu replacer, remplacer, former et informer pour qu'ils puissent continuer d'exercer leur métier selon un rendement croissant dans cette nouvelle structure. Une opération qui ne fut pas facile aux responsables de ressources humaines et aux managers vu l'effectif d'EDF. C'est ce qui ressort des investigations que nous avons menées sur le terrain et que nous présentons ci-après.

2.2 CHOIX DU TERRAIN ET PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

La quête de performance au sein d'EDF à travers un processus de transformation structurelle est insuffisante si elle n'est pas accompagnée d'une démarche de valorisation des compétences, autrement dit, d'un processus d'apprentissage. De surcroît, elle n'est à notre sens mesurable que sur un terrain déjà exposé à la concurrence. C'est dans cette optique que nous avons choisi de mener nos investigations auprès des équipes commerciales mises en place depuis 1998 pour préparer l'ouverture du marché. Notre choix s'est aussi porté sur le niveau régional. Ce niveau où exercent les managers intermédiaires, où s'effectuent les opérations courantes de gestion et où, surtout, se manifeste concrètement le jeu concurrentiel, devenu désormais un enjeu crucial pour le développement de l'entreprise, nous a semblé constituer un lieu propice pour, d'une part, repérer concrètement les logiques d'adaptation et de dysfonctionnements éventuels du système et, d'autre part, déceler les failles susceptibles de causer un télescopage du modèle.

L'objectif principal de ces investigations est de comprendre la dynamique globale de redéploiement des structures commerciales ainsi que leur logique d'adaptation et d'analyser leurs capacités d'apprentissage. C'est pourquoi, elles ont porté sur la division entreprise de la branche commerce d'EDF. Celle-ci, fonctionne sur deux segments du marché, ouvert et non ouvert, ce qui permet d'observer et, surtout, de comparer les logiques de fonctionnement et d'apprentissage entre les deux segments. Les questions que l'on a abordées dans ce contexte

sont les suivantes : Comment les changements stratégiques se traduisent-ils en changements organisationnels et dans quelle mesure la réussite de ces derniers constituerait-elle un avantage concurrentiel ?

Selon nous, la réussite du changement ne serait possible qu'à travers une démarche volontariste. Comment peut-on passer, dans ce cas là, d'un changement prescrit de type déterministe et contraint à un changement induit où "l'apprentissage" serait le principal orchestrateur et par là même un des principaux facteurs qui permet l'amélioration de la performance¹¹ ?

La question est alors de savoir de quoi peut dépendre cette capacité d'apprentissage vecteur de performance. Dépend-t-elle principalement :

- de l'évolution des comportements et des compétences (dimension humaine) ?
- de l'évolution des structures (dimension organisationnelle) ?
- du processus de conduite du changement (capacité à harmoniser les deux dimensions précédentes) ?

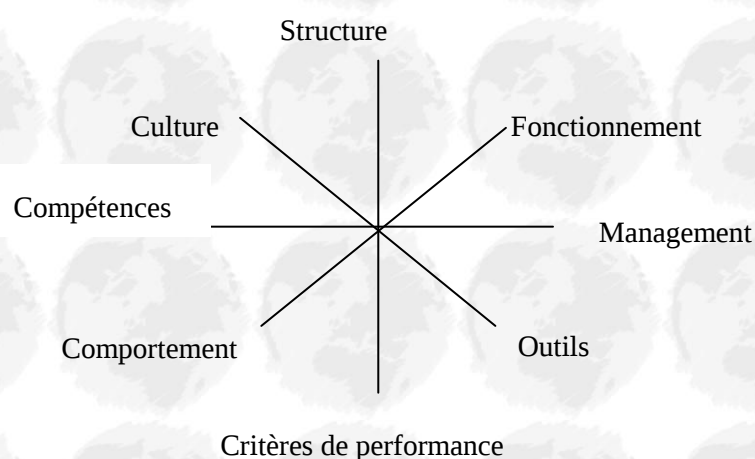
2.3 LES OUTILS DE RECUEIL DE DONNÉES

Les entretiens constituent la source d'information la plus importante dans cette recherche. Des entretiens semi-directifs ont été conduits auprès de quatre catégories professionnelles : managers première ligne et commerciaux (services des ventes), conseillers service clientèle (services après-vente), responsables de ressources humaines (services transverses) et représentants syndicaux. Les personnes interviewées ont été invitées à s'exprimer librement à partir de quatre axes constituant notre guide d'entretien.

La structure de ce guide d'entretien reflète les dimensions organisationnelles proposées par Mintzberg et Westley (1992) pour analyser les impacts du changement sur une organisation (cf. tableau 1). Ces dimensions organisationnelles ont été complétées avec celles proposées par Autissier et Moutot (2003) qui, s'inspirant des travaux de Kanter (1990) sur la roue du changement, élaborent un outil à huit dimensions sur lesquelles le changement peut avoir des conséquences plus ou moins importantes (cf. figure1).

Tableau 1. Les dimensions organisationnelles d'après Mintzberg et Westley (1992, p. 40)

Etat d'organisation (composition)	Stratégie de l'organisation (direction)
La culture	La vision
La structure	Les produits
Le management	Les programmes
Les hommes	Les outils

Figure 1. Les cadrans du changement d'après Autissier et Moutot (2003, p. 165)

Nous avons donc regroupé ces différentes dimensions en deux groupes. Chaque groupe correspond à une des deux variables retenues dans le cadre de la problématique, c'est-à-dire la variable humaine et la variable organisationnelle (cf. tableau 2 pour connaître les objectifs visés par dimension) :

- **La variable humaine** comprend la dimension individuelle aussi bien formelle qu'informelle ainsi que la dimension collective informelle. Elle désigne :
 - Les compétences qui représentent les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la réussite du changement ;
 - Les comportements qui décrivent les règles tacites régissant les rapports entre les individus ;
 - la culture qui représente l'ensemble de valeurs (sociales et professionnelles), croyances et normes de comportement partagées entre les membres d'une organisation et construites tout au long de son histoire en réponse aux problèmes rencontrés (Delavallé, 2002).

- **La variable organisationnelle** comprend uniquement la dimension collective formelle. Elle désigne :
 - La structure qui fait référence au schéma de répartition des tâches et des responsabilités à l'intérieur de l'organisation ;
 - Le fonctionnement qui désigne les règles formelles régissant les rapports de travail tant verticaux qu'horizontaux entre les individus ;
 - Le management qui comprend le dispositif ayant pour objectif de coordonner l'action des individus ;
 - Les outils de gestion qui font référence aux équipements informatiques utilisés dans l'environnement du travail ;
 - Les critères de performance qui désignent les mesures (indicateurs) de performance permettant de piloter l'organisation¹².

Tableau 2 : Les objectifs visés par dimension

Axe	Dimensions visées	Objectifs
1^{er} axe	Individuelle formelle	Comprendre comment a évolué le métier commercial d'EDF ; Connaître les compétences exigées pour exercer ce métier ;
2^{ème} axe	Individuelle informelle	Comprendre le comportement des individus et comment ils s'adaptent ;
3^{ème} axe	Collective formelle (dimension micro-structurale qui désigne l'unité commerciale régionale)	Comprendre le fonctionnement structurel de l'organisation ; Comprendre le mode de management par lequel l'action des individus est gérée ; Identifier les outils de gestion utilisés pour exercer le métier commercial ; Evaluer le niveau de performance individuelle et collective.
	Collective formelle (dimension macro-structurale qui désigne la branche commerce ainsi que le groupe EDF)	Comprendre comment fonctionne le réseau EDF ; Analyser les conditions dans lesquels s'opèrent les changements dans la branche commerce ; Evaluer comment est perçue la branche commerce par rapport au groupe EDF.
4^{ème} axe	Collective informelle	Comprendre le comportement du groupe (équipes commerciales régionales) ; Observer si l'on encourage la valorisation des compétences ; Comprendre le mode d'apprentissage dans l'organisation ¹³

2.4 ANALYSE DU CONTENU DES ENTRETIENS

Le traitement des données d'entretiens a été réalisé en utilisant la méthode des codages thématiques préconisée par Miles et Huberman (1991) pour ordonner un matériau empirique. La liste de codage dégagée a permis d'organiser le contenu des entretiens sous forme de « matrices à groupement conceptuels ». Dans les différentes lignes des tableaux, sont réparties les données recueillies auprès des personnes interrogées au sujet des items (dimensions codées) indiqués dans la colonne de gauche. Ces matrices ont facilité la réalisation d'analyses de données selon les variables retenues dans le cadre des trois questionnements précisés plus haut (cf. II.2).

3 LES RESULTATS DEGAGES

L'enquête réalisée a permis ainsi de dégager un certain nombre d'observations intéressantes dont voici l'essentiel :

3.1 ANALYSE SOUS L'ANGLE DE LA VARIABLE HUMAINE

- Un métier commercial pur qui paraît émerger. L'agent commercial passe du conseil et de l'appui du client à un vrai rôle commercial qui doit défendre les intérêts de l'entreprise. Le travail de veille est devenu plus important qu'avant. En monopole d'Etat, il suffisait d'appliquer une tarification. Aujourd'hui, le commercial est vraiment en négociation, il doit se battre pour défendre ses marges et proposer des prix et produits attractifs pour les clients.
- La nécessité de partager les savoirs et les expériences individuelles est mise en avant. Le groupe semble être le lieu privilégié d'un tel partage. Selon les commerciaux, pour améliorer la performance, il faut profiter de ce que l'autre a appris. C'est pourquoi ils travaillent désormais en *open space*. Lorsqu'ils sont en négociation avec des clients par exemple, tout le monde le vit pratiquement en même temps.
- L'activité de résolution des problèmes est au cœur du processus d'apprentissage. Les commerciaux sont dans l'ensemble attentifs aux problèmes auxquels ils sont confrontés. Ils se questionnent de manière permanente sur la manière d'améliorer leurs actions. Ils ont l'occasion aussi de débattre en groupe, une fois par mois, des difficultés rencontrées comme des bonnes pratiques. La pratique de quelques jeux de rôles semble les aider à débloquer certaines situations.
- Les commerciaux semblent apprendre à travailler pour mieux anticiper le changement à venir. Au-delà de la performance "économique", ils cherchent à s'adapter à une nouvelle culture de travail (nouvelle orientation client, travail en fonction des marges dégagées...).

3.2 ANALYSE SOUS L'ANGLE DE LA VARIABLE ORGANISATIONNELLE

- Le recours au contrat démontre une certaine volonté des structures commerciales de passer d'un mode de management traditionnel, c'est-à-dire d'exécution, vers un mode de management responsabilisant.
- Le mode de fonctionnement adopté depuis la création de la branche est un fonctionnement par objectifs selon une logique en cascade. L'échelon régional formule une proposition d'objectifs au national, ce qui donne lieu en retour à un contrat d'objectifs plus ou moins négocié pour l'unité régionale, contrat qui est ensuite décliné au niveau des équipes

commerciales, puis en contrats d'objectifs individuels tenant compte de la qualité du portefeuille client.

- La mise en place d'équipes « semi-autonomes » semble être adoptée pour aborder la variabilité du marché.
- La marge de manœuvre est relativement satisfaisante dans le travail en général. EDF est une grosse structure, mais qui laisse beaucoup de place à l'autonomie. Il existe de nombreuses directives, mais elles ne définissent qu'assez peu de lignes blanches à ne pas franchir. A la limite, chacun est assez libre de s'organiser pour obtenir les résultats exigés.
- Les modalités d'appréciation des performances sont de plus en plus claires dans la mesure où la performance quantitative est désormais basée sur des critères bien précis. Par exemple, il est demandé au commercial de vendre tant de services et s'il atteint son objectif à 70%, il bénéficie de points dont le cumul permet d'apprécier sa performance et la façon de le récompenser.
- Le travail des structures commerciales est de plus en plus centré sur les résultats économiques. Ce qui compte à présent pour elles c'est d'augmenter leur rendement par segment d'activité. Le travail avec le client est, d'ailleurs, relativisé en fonction de ce qu'il rapporte vraiment. Il n'est plus question pour elles de perdre du temps avec des clients qui ne rapportent pas assez.
- Basés sur le chiffre d'affaires et la part de marché, les indicateurs de performance sur le marché ouvert sont plus tangibles que sur le marché non éligible où les tarifs sont encore fixés par une cellule de prix. Ceci n'est pas sans conséquence dans la mesure où les équipes commerciales travaillant sur le segment en monopole ont du mal à définir les indicateurs permettant d'évaluer leur performance, partant, leur impact sur la structure globale.

3.3 ANALYSE SOUS L'ANGLE DE L'ADÉQUATION ENTRE LES VARIABLES ORGANISATIONNELLE ET HUMAINE

- Les réorganisations structurelles semblent être mal maîtrisées. Il s'en suit états d'âme, désorientation et déstabilisation dans le travail. En effet, la branche commerce est composée de structures issues de démarches de fusions et de réorganisations. Lors de sa création, elle n'avait ni cadrages, ni procédures, ni mode de fonctionnement particulier. Il a fallu tout mettre en place et très vite, ce qui a provoqué un sérieux trouble, surtout lorsque les premières unités se sont mises en place avant même que les procédures ne soient calées et que les commerciaux n'aient suivi de formation.

- Les réorganisations structurelles semblent avoir causé un retard considérable dans le travail des commerciaux. Pour certains managers, c'est une évolution ratée en raison des perturbations que cela a engendré et leurs effets négatifs sur le rendement des commerciaux.
- Le manager intermédiaire semble jouer un rôle non négligeable dans la mobilisation des commerciaux dans ce contexte de changement. Au-delà de son rôle d'animateur d'équipe, le manager intermédiaire doit désormais avoir un *background* culturel sur le métier commercial. Il doit de plus disposer de certaines compétences en communication pour pouvoir motiver les membres de son équipe et donner du sens à l'action collective qui consiste à travailler ensemble de manière "enthousiaste" et "offensive" face à la concurrence.

4 ANALYSE DES RESULTATS AU TRAVERS DE LA GRILLE DE LECTURE THEORIQUE SUR L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

4.1 LE RÔLE PRÉÉMINENT DU GROUPE ET L'ACTIVITÉ DE RÉOLUTION DES PROBLÈMES AU CŒUR DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Ce qui semble contribuer à augmenter le savoir des commerciaux, ce sont leurs comportements face aux problèmes auxquels ils sont confrontés. En effet, en monopole, le personnel chargé de la vente (on ne parlait pas à l'époque de commerciaux) était individualiste, son seul souci étant d'exécuter les tâches qui lui étaient confiées sans se soucier des problèmes des autres. Désormais, tous les commerciaux vivent simultanément le changement, et sont tous confrontés à de nouvelles situations de travail. Par conséquent, l'entraide, le partage d'expérience et l'échange d'information pour améliorer leurs actions semblent prendre de plus en plus d'importance. Ces nouveaux comportements se matérialisent par exemple dans le recours aux débats en groupe pour discuter des problèmes rencontrés ou des bonnes pratiques. L'évolution du contexte environnemental confronte de plus en plus les commerciaux à des situations problématiques qui dépassent les limites de leurs expériences et de leur expertise. En ce sens ces situations semblent exiger beaucoup plus une aptitude des commerciaux à coopérer qu'une capacité de ceux-ci à apporter isolément une expertise appropriée (Roux-Dufort, 2002). Les échanges, le dialogue, plus généralement, les interactions entre les commerciaux deviennent une condition nécessaire pour permettre à un collectif d'individus de répondre différemment que d'habitude à une erreur perçue

Pour en revenir aux travaux d'Argyris et Schöne (1978) sur les "théories de l'action" qui se développent au niveau individuel. Celles-ci sont apparues pertinentes pour les niveaux collectifs dès lors que l'on s'intéresse aux échanges interindividuels, à la construction collective des savoirs et aux transformations observables des "théories en usage". Elles ont permis, par exemple, de repérer à travers les processus d'élaboration de référentiels, qui s'observent au sein des structures commerciales d'EDF, des situations où le déclaratif "théorie adoptée" ne correspondait pas ou mal à la réalité "théorie en usage". En effet, se situant en interface entre les clients et les services techniques, les commerciaux sont contraints à faire appel à des compétences diverses qui ne sont pas forcément indiquées dans les procédures pour mener leurs actions et répondre aux problèmes des clients.

4.2 UNE STRUCTURE ÉVOLUANT SELON UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ADAPTATIF

Certaines contributions en théorie de l'apprentissage comportemental offrent une grille de lecture qui permet de comprendre pourquoi le processus d'évolution structurel d'EDF n'est pas entièrement coupé du passé. Le béhaviorisme, au niveau organisationnel, définit en effet l'organisation comme un système ouvert rationnel qui apprend de ses expériences pour modifier ses comportements en fonction des rétroactions de l'environnement selon des routines précisément définies (Cyert et March, 1963). Selon cette approche, les capacités concurrentielles, les trajectoires et performances des entreprises sont conditionnées par l'accumulation des compétences, notamment organisationnelles. Ainsi, l'entreprise évoluerait selon un sentier particulier déterminé en fonction des capacités qu'elle a accumulées antérieurement (Nelson et Winter, 1982). L'attention est portée alors sur le processus d'adaptation au milieu et donc des capacités d'apprentissage et l'autorégulation de l'entreprise. Cette acceptation théorique est donc tout à fait transposable à l'évolution macro-structurelle d'EDF, dans la mesure où celle-ci semble tributaire des compétences organisationnelles de l'entreprise qui se sont construites avec le temps. Plus concrètement, pour gagner en souplesse et améliorer sa capacité d'adaptation, EDF a tout simplement adopté une structure matricielle, qui n'est autre en fait qu'une synthèse des deux formes structurelles fonctionnelle et divisionnelle déjà observées dans l'histoire de cette entreprise.

4.3 UN FONCTIONNEMENT ORGANISATIONNEL ÉVOLUANT SELON UN PROCESSUS EXPÉRIMENTAL

En revanche, en terme de fonctionnement organisationnel, les changements sont beaucoup plus profonds. Ils semblent remettre en cause le cadre de référence, les valeurs directrices de

l'organisation commerciale ainsi que ses normes de performance. Pour caractériser ces changements, voici quelques exemples :

- Contrairement au segment encore en monopole où les indicateurs de performance demeurent purement qualitatifs donc difficilement appréciés, sur le segment ouvert les indicateurs sont de plus en plus précis donc plus facilement mesurables puisqu'ils se basent sur des indicateurs quantitatifs tels que le chiffre d'affaires et les marges dégagées par portefeuille d'activité ;
- Le recours depuis la création de la branche commerce au contrat, entre la direction commerciale nationale et les unités commerciales régionales reflète le passage d'un modèle organisationnel basé sur l'exécution à un modèle organisationnel basé sur la responsabilisation.
- Le management par objectif adopté au sein des structures commerciales semble favoriser l'émergence d'un métier commercial orienté vers l'atteinte des résultats et de plus en plus à l'écoute du marché.
- L'organisation du travail en équipes locales semi-autonomes semble refléter le passage d'un modèle centralisé et autoritaire à un modèle prônant la coopération et la prise d'initiative.

Ces évolutions qui semblent responsabiliser les commerciaux en bouleversant complètement les procédures qui régissaient leur fonctionnement en période de monopôle, renvoient à une volonté de changement organisationnel plus profonde, celle de transformer l'organisation et non seulement de l'adapter à une modification extérieure. Le modèle d'apprentissage qui explique ce type de changement est un apprentissage en double boucle (Argyris et Schön, 1978) qui vise à apprendre sur la base d'une expérimentation active et volontaire (Miner et Mezias, 1996). Le principe consiste alors à expérimenter de nouvelles pratiques afin d'enrichir le registre des réponses de l'organisation commerciale et lui permettre ainsi de faire face aux conditions et aux situations qui sont en état de fréquents changements. Ceci semble lui garantir une certaine flexibilité dans le temps et lui assure une adaptation permanente.

4.4 VERS UNE NÉCESSITÉ DE GESTION INTÉGRATIVE DES VOIES D'APPRENTISSAGES AU SEIN DES STRUCTURES COMMERCIALES D'EDF

Bien qu'il n'existe pas forcément de lien entre les connaissances produites et les performances organisationnelles (Ingham, 1994), les recherches réalisées jusqu'à présent sur

l'apprentissage considèrent néanmoins l'apprentissage comme facteur important de l'amélioration de la performance (Roux-Duffort, 2002). C'est ce que cette recherche a justement permis de constater, dans la mesure où l'amélioration de la performance au sein des structures commerciales d'EDF semble résulter d'un compromis entre un processus d'apprentissage comportemental et un processus d'apprentissage cognitif, plus particulièrement, pour reprendre les termes de March (1991), entre l'exploitation de « vieilles certitudes » organisationnelles (les expériences acquises) et l'exploration ou expérimentation de nouvelles alternatives.

Dans le segment en monopôle, les commerciaux ont recours au processus d'exploitation. Ils puisent en effet dans les savoirs institutionnalisés, standardisés et codifiés disponibles au sein de l'organisation. L'organisation constitue le réservoir de savoirs et de routines nécessaires au traitement de la situation et nourrit l'action des commerciaux. En revanche, dans le segment ouvert, les commerciaux ont recours au processus d'exploration, les savoirs que les commerciaux mobilisent pour traiter les situations, souvent nouvelles et problématiques, ne sont pas forcément disponibles ni même préalablement encodés dans les routines. Il s'agit en fait d'une reconfiguration inédite des ressources qui consiste à pousser les commerciaux à puiser dans des registres d'intuition ou à combler des écarts de savoir le plus fréquemment absents des registres canoniques pour résoudre le problème posé.

L'exploitation des compétences et des modes d'action existants dont le résultat est immédiat et souvent positif, assure un sentiment de contrôle et réduit considérablement l'incertitude de l'action des commerciaux exerçant sur le segment en monopôle, alors que le résultat de l'exploration de nouvelles voies est non seulement inconnu, mais prend beaucoup plus de temps pour assurer un retour à l'organisation ; il est donc porteur d'incertitudes pour les commerciaux exerçant sur le segment ouvert.

En définitif, l'apprentissage organisationnel semble s'exercer dans une tension entre l'exploration de nouvelles possibilités et la consolidation ou le raffinement des alternatives existantes. Car d'un côté, la concentration exclusive sur l'exploration implique souvent que les structures du segment ouvert ne recueillent jamais les fruits de leur savoir. De l'autre, une concentration exclusive sur l'exploitation condamne les structures du segment en monopôle à l'obsolescence. La solution consiste alors à trouver un équilibre entre une dose d'exploitation qui assure la viabilité des structures et une dose d'exploration qui garantit leur régénérescence (Levinthal et March, 1993).

CONCLUSION

Les contributions majeures d'Argyris et Schön (1978) sont tout à fait appropriées pour caractériser de manière générale le développement des processus d'apprentissage au sein des structures commerciales d'EDF, en particulier lorsqu'ils poussent l'analyse de leur théorie de l'action en mettant en évidence deux principaux niveaux d'apprentissages. Ceci a permis notamment de distinguer deux types d'actions de changement : l'action de changement de type reproducteur qui correspond à un processus d'apprentissage visant l'adaptation et l'action de changement de type transformateur qui correspond à un processus d'apprentissage visant l'adaptabilité (Watzlawick et al., 1975)¹⁴. Une dichotomie du changement qui justement a tendance, comme le constate Guilhom, (1998), à engendrer un clivage entre un changement déterministe ou contraint et un changement volontariste (Hafsi et al., 1997), un clivage qui est bien au cœur de la problématique d'une entreprise aussi structurée qu'EDF.

Par ailleurs, ce qui semble intéressant à retenir, c'est la transformation organisationnelle qui prend une forme d'apprentissage comportemental. En effet, ce n'est pas une forme organisationnelle optimale qui est tant recherchée au sein d'EDF, mais plutôt l'évitement de toute solution figée afin de conserver une capacité d'adaptation organisationnelle permettant de faire face à l'ouverture du marché, et ce, en adoptant « des formes composites capables de fonctionner dans la complexité, à travers des représentations d'elle-même qui facilitent son action sur le réel » (Argyris et Schön, 1978). Des formes composites qui, selon Louart (1996), obéissent à des règles de construction tels que :

- Co-apparition de formes organisationnelles déjà observées dans l'histoire de l'entreprise. Si les apparences changent, l'efflorescence des configurations est comme un condensé des structures préalablement testées par l'organisation.
- Les formes se mélangent et constituent des assemblages hétérogènes en relation avec le contexte : par exemple, association de modèles bureaucratiques, participatifs et néo-tayloriens.

En revanche en terme de management, EDF semble prendre une orientation différente de celle qu'elle avait empruntée en période de monopole. Elle semble passer d'un mode de management de type bureaucratique que l'on pourrait qualifier de "classique" et dont l'objectif était de gérer essentiellement une action rationnelle et efficace, à un mode de management "orienté client" qui se structure à partir et autour des hommes afin de tirer le plus grand parti possible de leurs compétences. Aussi, ses forces et ses actions mises en

œuvre semblent-elles concentrées sur ses capacités à apporter une plus-value discriminante aux besoins du client. Ce ne sont plus les compétences isolées qui permettent de parvenir à ce résultat, mais la coopération entre les individus. Une évolution qui ne reflète *in fine* rien d'autre qu'une volonté de faire face aux difficultés ensemble, de trouver des solutions ensemble, en sommes, une volonté d'apprendre ensemble.

Ces processus de transformation d'EDF doivent toutefois être mis à l'épreuve pour pouvoir juger leur efficacité. Cela ne saurait tarder vu l'accélération de l'ouverture du marché.

5 NOTES DE BAS DE PAGES

1. Les caractéristiques fondamentales et communes de ce système peuvent s'analyser comme suit : l'existence d'opérateurs nationaux intégrés, juridiquement distincts de l'administration d'Etat, l'attribution à ces opérateurs de droits exclusifs qui leur confèrent une situation de monopole technique, l'existence de statuts spécifiques pour leur personnel, assurant pour celui-ci protection et avantages comparables à ceux de la fonction publique, l'existence au niveau de l'Etat d'une tutelle à caractère administratif et politique ayant une double nature, sectorielle et technique d'une part, financière d'autre part, un caractère national, héritage de l'histoire des structures politiques de la France, marquée depuis des siècles par l'existence d'un pouvoir central fort.
2. Nonaka, I. (1994) identifie quatre processus complémentaires qui favorisent la création du savoir dans l'organisation : la socialisation, l'extériorisation, la combinaison et enfin, l'intériorisation.
3. Cette distinction de deux formes de connaissances revient à Michael Polanyi (1962) pour qui, la connaissance explicite est un savoir exprimé formellement et que l'on peut transmettre aisément aux individus ; Et les connaissances implicites, comme difficilement communicables car issues de l'expérience personnelle et mobilisant les croyances et valeurs personnelles de l'individu.
4. Les travaux de Piaget, J. (1970) ont fortement aidé à comprendre le processus d'apprentissage individuel. Ces analyses sur l'évolution des connaissances chez l'enfant lui ont permis de conclure que celles-ci ne pouvaient s'imposer de l'extérieur au sujet suivant un processus unilatéral de réponse à un stimulus, comme l'avaient avancé les premiers auteurs qui se sont intéressés au phénomène d'apprentissage (Cyert et March, 1963), mais qu'elles résultaient d'une interaction entre l'individu et son environnement. Ainsi le stimulus ne pourrait agir qu'en fonction des schèmes de l'individu.
5. Les "théories d'usage" sont les "théories de l'action" que les individus utilisent en réalité, c'est-à-dire au moment où ils agissent pour mettre en œuvre leurs projets et, les "théories adoptées" sont les théories de l'action que les individus adoptent intellectuellement et qui comprennent leurs croyances, les attitudes et les valeurs affichées que les individus évoquent pour expliquer leurs actes
6. Pour certains auteurs les résultats des apprentissages organisationnels sont moins que la somme des connaissances individuelles, pour d'autres, au contraire, les organisations apprennent et savent plus que leurs membres.
7. EDF une société anonyme de 167 309 salariés avec 41.6 millions de clients dans le monde. Elle réalise près de 22% de la production européenne d'électricité. En 2003 elle a dégagé un peu plus de 857 M€ de résultat net pour 44.9 Mds € de chiffre d'affaires.
8. Malgré les remous provoqués par la transformation du statut d'EDF d'établissement public en société anonyme, ce changement doit notamment lui permettre de ne plus avoir à respecter le principe

de spécialité exigé par ce statut d'établissement public, ce qui dans ce contexte de libéralisation réduisait considérablement ses marges de manœuvres face à la concurrence.

9. Les deux dirigeants étant l'un comme l'autre nommés par le gouvernement, se posait un problème de légitimité au sommet.

10. L'expression "canal historique" sert souvent à désigner en interne la structure mère d'EDF.

11. La définition de la performance retenue dans le cadre de cette étude est celle qui correspond à son sens le plus large, à savoir « un ensemble de résultats organisationnels économiques et non économiques et des résultats humains » (Desreumaux, 1992).

12. Les indicateurs de performance auxquels nous nous sommes intéressé sont présentés dans le tableau de bord prospectif proposé par Kaplan et Norton (1992)

13. Les questions sur l'apprentissage présentées dans le guide d'entretien reflètent le processus d'apprentissage développé par Kolb (1984).

14. Selon Watzlawick, Weakland, et Fisch, (1975), le changement reproducteur prend place à l'intérieur d'un système et résulte d'un déplacement par rapport à une norme de référence et le changement transformateur provient de l'extérieur du système et qui consiste à modifier la norme elle-même.

6 BIBLIOGRAPHIE

6.1 OUVRAGES

- Argyris, C. et Schön, D. (1978), « Organizational learning : a theory of action perspective », Addison-Wesley, Reading (MA)
- Argyris, C et Shön, D. (2002), « Apprentissage organisationnel, théorie, méthode et pratique », DeBoeck Université
- Autissier, D. et Moutot, J.M. (2003), « Pratiques de la conduite du changement », Ed. Dunod
- Delavallee, E. (2002), « La culture d'entreprise pour manager autrement », Ed. d'Organisation
- Desreumaux, A. (1992), « Les structures d'entreprise », Ed. Vuibert
- Hafsi, T. et Fabi, J.-M. (1997), « Les fondements du changement stratégique », Ed. Transcontinental, Montréal
- Hedberg, B. (1981), « How organizations learn and unlearn ? », in: Nystrom, C.; Starbuck, W.-H. (Eds.): Handbook of Organizational Design, Vol.1 (Adapting organizations to their environments), Oxford, Oxford University Press
- Ingham, M. (1995), « Analyse des processus d'apprentissage organisationnel dans le contexte de coopération impliquant des projets de recherche et de développement », Thèse de doctorat, Université Paris 9 Dauphine
- Miles, B. et Huberman, M. (1991), « Analyse des données qualitatives », Bruxelles, Ed. De Boeck
- Nelson, R.-R. et Winter, S.-G., (1982), « An Evolutionary Theory of Economic Chang », Cambridge: Harvard University Press, Boston.
- Piaget, J. (1970), « L'épistémologie génétique », n°1399, Ed. Que sais-je ? Presse Universitaire de France
- Roux-Dufort, C. (2002), Ouvrage collectif sous la direction de Durant, R, « Développement des organisations, nouveaux regards », Ed. Economica
- Watzlawick, P., Weakland, J. et Fisch, R. (1975), « Changement : Paradoxe et psychothérapie », Paris, Ed. Seuil.

6.2 ARTICLES

- Bennis, W-G. et Nanus, B. (1985), « Organization Learning: The Management of The Collective Self », New Management, Vol. 3, n°1, p 6, 13.

- Cyert, R.-M., March J.-G, (1963), « A behavioral theory of the firm » , N.J : Englewood cliffs, Toronto, Ed. Prentice Hall
- Di Maggio, P. et Powel, P.-J., (1983), « The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields », *American Sociological Review*, Vol. 48, p. 147-160
- Dodgson, M., (1993) « Organizational Learning: a review of some Literatures », *Organizational Studies*, Vol. 14, n°3, p 375, 394.
- Guilhom, A. (1998), « Le changement organisationnel est un apprentissage », *Revue Française de Gestion*, septembre-octobre, p. 98-106
- Huber, G., (1991), « Organizational learning: the contribution processes and the literatures » , *Organization Science*, Vol. 2, n°1, p. 88-115
- Kaplon, R. et Norton, D. (1992), *balanced scorecard : measures that drive performance*, *Harvard Business Review*, Jan-Feb, p. 71-79
- Kim, H.D. 1993, « The Link Between Individual and Organisational Learning », *Sloan Management Review*, Fall, p 37, 50.
- Koenig, G. (1994), « L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux », *Revue Française de Gestion*, janvier-février, p. 76-83
- Levitt, B. et March, J.-G., (1988), « Organizational learning », *Annual Review of Sociology*, Vol. 14, p. 319-340
- Louart, P. (1996), « L'apparente révolution des formes organisationnelles » , *Revue Française de Gestion*, N°107, p. 74-85
- March, J.G. (1991), « Exploration and exploitation in organisational learning », *Organization science*, Vol. 2, n°1, February
- Miner, A.-S., et Mezias, S.-J. (1996), « Ugly ducking no more : past and futures of organizational learning research », *Organization Science*, Vol. 7, p. 88-99
- Mintzberg, H. et Westley, F. (1992), « Cycles of Organizational Change », *Strategic Management Journal*, Vol. 13, p. 39-59
- Nonaka, I. (1994), « A Dynamic Theory of Knowledge Creation », *Organization Science*, Vol.5, n°1, p 14, 37
- Pesqueux, Y. (2004), « Apprentissage organisationnel, économie de la connaissance : mode ou modèle ? », *Cahiers du LIPSOR, série de recherche n°6*.