

« JOUER, CE N'EST PAS TRAVAILLER » ET AUTRES STÉRÉOTYPES EN MANAGEMENT : UNE EXPÉRIENCE PÉDAGOGIQUE

Cet article rapporte l'analyse d'une expérience pédagogique menée pendant dix ans sur 86 groupes d'étudiants d'un cours de management des ressources humaines. L'expérience décrite permet de mettre en évidence les stéréotypes d'étudiants déjà formés au management en ce qui concerne notamment le rapport au travail et à la motivation des personnes qu'ils seront amenés à encadrer, ainsi que le rôle de la hiérarchie. Elle fait apparaître à quel point ces étudiants ont intériorisé un mode de subjectivité libéral qui teinte profondément leur compréhension des situations de travail. Enfin, elle permet de situer les difficultés et les enjeux des enseignements en gestion autour de la capacité à élaborer des pratiques qui tiennent compte des réalités du travail.

Par **Bénédicte VIDAILLET***

Depuis une dizaine d'années, je commence mon cours de management des ressources humaines que je dispense à l'université, en troisième année de licence, par une mise en situation qui vise à mettre d'emblée les étudiants face à certains de leurs préjugés. Cette entrée en matière me permet de situer rapidement les enjeux de la déconstruction des évidences et des allants-de-soi que nous allons opérer lors des séances suivantes. Au fil du temps, j'ai ainsi pu observer quinze classes (de une à deux par an) d'étudiants poursuivant des études de gestion à l'université. Au fil des années, il m'a semblé que leurs réponses se radicalisaient, témoignant ainsi de la puissance de l'idéologie qui alimente les pratiques de management contemporaines. Les étudiants observés

dans l'expérience décrite ici en sont imprégnés, et c'est sur cette imprégnation que j'ai souhaité à la fois témoigner et réfléchir, dans cet article. Les enjeux me semblent essentiels : alors que les recherches sont de plus en plus nombreuses à souligner les effets nocifs sur la santé des salariés de certaines pratiques managériales (DEJOURS, 1998, 2007), à pointer la dislocation des collectifs de travail (VIDAILLET, 2006), à montrer comment le recours croissant à des indicateurs de performance simplificateurs pouvait paradoxalement conduire au sentiment dévastateur de ne plus être en mesure de « bien travailler » (CLOT, 2010), comment

* Maître de conférences à l'Institut d'Administration des Entreprises de Lille, Université de Lille 1.

se fait-il que des étudiants déjà sensibilisés à la gestion se fassent les porte-parole d'une telle idéologie ? Pourquoi les enseignements qu'ils ont reçus jusque-là n'ont-ils pas été en mesure de modifier leurs représentations ? Quel pourrait être le rôle des formations à la gestion, dans ce processus ?

DES OUVRIERS QUI JOUENT AU SCRABBLE

La plupart des étudiants observés ici ont bénéficié de deux années de formation à la gestion : titulaires d'un BTS, d'un DUT ou ayant validé la deuxième année d'une licence de gestion, ils sont en troisième année de licence au moment de cette expérience (il m'est cependant arrivé de faire l'exercice en master 1, sans observer de différence significative avec les réponses des groupes de licence). Ils ont tous effectué des stages en entreprise, et même, pour beaucoup d'entre eux, une à deux années d'alternance. Après avoir présenté brièvement les grandes lignes du cours qu'ils vont suivre, je leur demande de travailler en groupes de quatre à six sur le cas exposé ci-après, non sans leur préciser oralement que les ouvriers étudiés font un travail extrêmement qualifié, que la salle de contrôle est un lieu essentiel dans le secteur où ils opèrent et que la situation décrite est réelle, son analyse ayant été publiée par les chercheurs qui étaient intervenus à la demande de la direction :

« Les opérateurs de conduite qui surveillent les installations de la salle de contrôle ont, dans les périodes de fonctionnement en régime de croisière, l'habitude de jouer au scrabble. Cette pratique, insolite sur un lieu de travail où la surveillance devrait être constante, inquiète les ouvriers eux-mêmes et suscite une sorte de culpabilité. Ils cachent cette pratique ordinaire et la table est prestement débarrassée lorsque l'on entend un cadre venir vers la salle de contrôle du process. Les cadres, quant à eux, sont informés de cette pratique du scrabble pendant les heures de travail. Ils la désapprouvent et s'efforcent de l'interdire, sans recourir pourtant à des sanctions. » (1).

Vous êtes consultant dans une entreprise de conseil en management. La direction fait appel à vous pour résoudre ce problème. Quelle est votre analyse ? Quelles recommandations faites-vous ensuite ?

Les groupes préparent chacun leurs réponses, puis les exposent brièvement devant les autres groupes. En résumé, la plupart d'entre eux soutiennent que les ouvriers ne devraient pas jouer et qu'ils le font pour diverses raisons allant de l'ennui au manque de conscience professionnelle (quand ils ne sont pas

manipulés par un ou deux meneurs), tandis que les cadres se montrent laxistes et n'assument pas leurs responsabilités. Les recommandations vont de la sanction à la formation, en passant par la diversification des tâches, l'octroi de primes individuelles de performance ou la définition de nouvelles procédures. Puis, nous lisons ensemble l'analyse réalisée par les chercheurs qui étaient intervenus sur ce terrain :

« Lorsque le process fonctionne avec une certaine stabilité et qu'il est bien réglé, les ouvriers s'ennuient. Cette situation d'inactivité les irrite, les agace, et, à la longue, l'anxiété s'empare d'eux. En jouant au scrabble, ils trouvent une occupation conviviale à proximité des pupitres, et se calment. Mais ce faisant, ils font beaucoup plus qu'il n'y paraît. Le jeu de scrabble nécessite parfois de la réflexion et du temps entre les coups, ce qui permet à l'un et à l'autre de se lever, de retourner un moment sur les pupitres et de procéder au perfectionnement d'un réglage de débit ou de pression. Puis, de reprendre sa place à la table de jeu. (...) »

En fait, pendant tout le temps du jeu, ils "écoutent" le process, ils écoutent le bruit, les vibrations, les alarmes périodiques, le ronflement des machines. Et puis survient dans le bruit de fond dont le corps est imprégné un bruit anormal, une vibration de plus basse fréquence. Le corps réagit et l'ouvrier se lève. Ainsi, les ouvriers auscultent-ils, tout en jouant, le fonctionnement de l'installation.

Or, cette auscultation s'avère délicate. Elle n'est possible que pour des ouvriers très entraînés ayant une grosse expérience de la salle de contrôle. Cette surveillance auditive ne leur a pas été enseignée, elle ne fait l'objet d'aucune consigne d'utilisation, mais aux dires des ouvriers, elle est très efficace. Tous y participent, avec un talent variable. Cela ne s'explique pas : on apprend au contact des ouvriers les plus anciens. C'est ainsi que les ouvriers ont élaboré une ficelle, un truc, pour contrôler efficacement le process. Or, l'engagement du corps dans cette auscultation est malaisé : si l'ouvrier se met à écouter activement, en y pensant, en se concentrant sur le bruit, il ne parvient plus à entendre. Soit il n'entend plus rien, soit tous les bruits deviennent suspects. Il ne s'y retrouve plus et, bientôt, l'anxiété s'empare de lui. Il ne peut plus se servir de ses perceptions. Le régime de croisière de la production exige, en quelque sorte, que l'ouvrier se détende, qu'il se mette lui aussi en repos relatif. Alors, il parvient à s'accorder physiquement, sensoriellement avec le process, et il repère sans hésitation les anomalies qui s'égrènent durant son quart.

Dans ce contexte, on comprend, après coup, que cette pratique du scrabble est géniale. C'est au scrabble qu'ils jouent, ce qui est inhabituel, et pas à la belote, beaucoup plus fréquente parmi les ouvriers, en France. À la belote, en effet, on parle beaucoup et on fait du bruit – au scrabble, non : on fait silence. En rompant l'ennui et l'anxiété, le jeu de scrabble affine la performance sensorielle. Le jeu concilie la quête de confort et l'efficacité technique, il maintient en activité les capacités que les opérateurs auront à mettre en œuvre immédiatement si le

(1) Il existe deux études publiées du jeu de scrabble, allant dans le même sens, l'une de Dominique DESSORS (« L'intelligence pratique », *Santé et Travail* n°2, octobre 1991), et l'autre de Christophe DEJOURS (« Métis et Phronesis », *Éducation permanente* n°116, 1993). Voir aussi Pascale MOLINIER, *Les Enjeux psychiques du travail*, Paris, Payot, 2006, pp. 98-102.

processus nécessite leur intervention, alors que s'ils étaient désœuvrés, c'est à partir de l'ennui ou de l'inquiétude latente qu'ils auraient à mobiliser leurs compétences.

(...) Après élucidation, le jeu de scrabble est toléré, sans réserve, tant par les ouvriers eux-mêmes, désormais libérés de leur culpabilité, que par l'encadrement rassuré sur cette pratique insolite. Ils travaillent "pour de vrai" (2). Cette lecture fait d'emblée ressortir combien à quel point les étudiants sont passés à côté du problème en escamotant complètement la fonction du jeu de scrabble. Je les invite alors à effectuer un nouveau travail, dans lequel chaque groupe doit identifier les représentations sous-jacentes au raisonnement qui a guidé son analyse initiale, l'empêchant d'envisager d'autres pistes (comme celle que nous venons de lire).

LE MANAGEMENT : SES STÉRÉOTYPES ET LEURS CONSÉQUENCES

Les propos qui suivent s'appuient sur les notes que j'ai prises lors de l'animation de cet exercice, à quinze reprises, avec des effectifs allant de vingt à quarante étudiants, soit un total de 86 groupes. J'ai systématiquement noté les analyses et les propositions des groupes dans les deux parties de l'exercice ; passant d'un groupe à l'autre pendant la préparation du travail, j'ai également consigné les remarques et les questions que j'entendais, ainsi que celles soulevées par les étudiants lors de la discussion collective. Ces notes me servaient initialement à écrire une synthèse des représentations des groupes et de leurs présupposés, que je remettais aux étudiants à la séance suivante et sur laquelle nous revenions, en fin de session, pour faire le bilan des apprentissages effectués. Cette pédagogie favorisant la réflexivité et une prise de conscience des positions subjectives à partir desquelles chacun comprend son environnement, se situe et agit dans l'organisation, s'inscrit dans l'approche dite de *Critical Management Education*. En pédagogie, ce courant développé initialement en Angleterre dénonce un enseignement du management effaçant les rapports de pouvoir et de domination au sein des organisations en avançant la figure d'un manager idéologiquement neutre appliquant des méthodes d'expert indépendamment du contexte social, politique et idéologique (BURGOYNE et REYNOLDS, 1997). Puis la compilation systématique de ces notes m'est apparue comme l'occasion d'un travail de recherche permettant de mettre au jour, dans une perspective longitudinale, les représentations implicites des étudiants en matière de management, en en faisant apparaître à la fois les permanences et les évolutions. Cette mise au jour s'est faite de manière classique par une analyse de contenu

(2) DESSORS, *ibid.*, DEJOURS, *ibid.*, MOLINIER, *ibid.*

visant à créer des catégories, au fil de la lecture des notes prises, et à classer le matériau recueilli à l'aune de ces catégories.

Je restituerai d'abord les stéréotypes communs aux réponses des groupes depuis l'origine. J'explicitai ensuite ceux qui sont apparus plus récemment, qui témoignent d'une certaine évolution (radicalisation ?). Puis je présenterai les recommandations des étudiants.

Constance des stéréotypes : le jeu, la motivation, l'encadrement

Le stéréotype le plus commun, au sens où il se retrouve dans tous les groupes, tient au rapport entre le jeu et le travail. Il semble évident, pour les étudiants, que travailler n'est pas jouer (ou l'inverse) et la plupart des groupes passent de l'observation qui leur est soumise, d'ouvriers ayant l'étrange habitude de jouer au scrabble *pendant les heures de travail*, au questionnement suivant : pourquoi les ouvriers jouent-ils, *au lieu de travailler* ? Cette formulation insiste donc sur le caractère mutuellement incompatible du jeu et du travail : il est exclu que jouer puisse aider à mieux travailler, en renforçant les liens au sein du groupe ou en permettant une détente favorisant ultérieurement la concentration... Il est *a fortiori* exclu que jouer soit une activité ingénieuse indispensable à la qualité même du travail, comme le découvrent pourtant les chercheurs. Cette formulation – jouer, *au lieu de travailler* – escamote par ailleurs une information importante : c'est au scrabble qu'ils jouent, et pas à un autre jeu, mais l'incompatibilité supposée entre l'univers du jeu et celui du travail empêche de relever cette particularité. Certains groupes qualifient rapidement le comportement de jeu de « déviant », connotant ainsi négativement l'écart à la norme.

Le second stéréotype porte sur les ouvriers et leur motivation. *Pourquoi jouent-ils, au lieu de travailler* ? Parce qu'ils sont démotivés, dés-impliqués. Deux raisons essentielles sont invoquées.

Tout d'abord, les groupes attribuent l'ennui suscitant la démotivation à la monotonie de la tâche de surveillance et à son manque d'intérêt intrinsèque. Bien que j'aie précisé avant l'exercice que ce travail était très qualifié, cette information n'a pas été intégrée par les groupes. Les ouvriers sont supposés effectuer un travail ennuyeux, monotone, routinier ne mobilisant ni compétences singulières ni savoirs élaborés sur le long terme. Les étudiants ont-ils à l'esprit l'idée que l'intérêt du travail serait forcément proportionnel à l'élévation dans la hiérarchie, oubliant ainsi que ceux qui sont au plus près du terrain, loin d'être des robots devant effectuer mécaniquement leur travail, doivent bel et bien « faire avec » le réel du travail, qui sollicite sans cesse leur intelligence pratique (DEJOURS, 2003) ? Ils sont loin, en tout cas, d'imaginer que le scrabble soit une ruse géniale inventée, justement, pour encore mieux travailler.

La deuxième raison invoquée pour expliquer la démotivation alléguée des ouvriers tient à leur inconscience supposée face aux risques et au danger. La plupart des groupes évoquent un décalage entre le niveau de la mission et la capacité des ouvriers à bien l'assurer. Un quart des groupes estime que les ouvriers sont « inconscients des risques » et qu'« ils ne se sentent donc pas assez concernés ». « Ils sont irresponsables », « manquent de conscience professionnelle ». Et, même : « ils s'en foutent. »

Le troisième stéréotype, majeur, tient au rôle prêté à la hiérarchie. Les deux tiers des groupes attribuent le fait de jouer, considéré comme une déviance par rapport au travail prescrit, à la défaillance des cadres. Tout d'abord, ceux-ci échoueraient à « faire preuve d'autorité » ; ils ne « surveillent pas », « ne contrôlent pas assez », sont « lâches, parce qu'ils ont repéré le problème, mais n'osent pas agir » ; ils sont « laxistes », « ne prennent pas leurs responsabilités ». On remarquera ici la rhétorique virile, soulignée par Christophe Dejours (1998), lorsqu'il s'agit de « faire le sale boulot », présenté comme nécessaire : il faut savoir punir, et le faire serait un signe de courage. « La lâcheté des cadres » encouragerait les équipes à se moquer d'eux et des règles, ouvertement, en cachant le jeu quasiment sous leurs yeux. L'hésitation des cadres, qui connaissent la pratique, s'efforcent de la réprimer sans en sanctionner l'usage et s'adressent finalement à des chercheurs pour résoudre le problème, pourrait être perçue comme un signe de l'ambiguïté potentielle de la pratique du scrabble, elle pourrait éveiller le doute chez les étudiants. Elle est interprétée, au contraire, comme un manque de courage.

Un autre aspect de la défaillance des cadres, moins développé que le précédent, mais présent chez un tiers des groupes, serait leur incapacité à donner des signes de reconnaissance aux opérateurs. Si ceux-ci sont démotivés, c'est certes parce que leur métier est inintéressant, mais c'est aussi parce qu'« ils manquent de reconnaissance ». Ils n'ont pas de moyens de « savoir si on est ou non content d'eux » ; comme les cadres ne leur donnent pas de *feedback* sur leur travail, ils ne savent pas « si ce qu'ils font est bien ou pas, et se désintéressent de leur travail ».

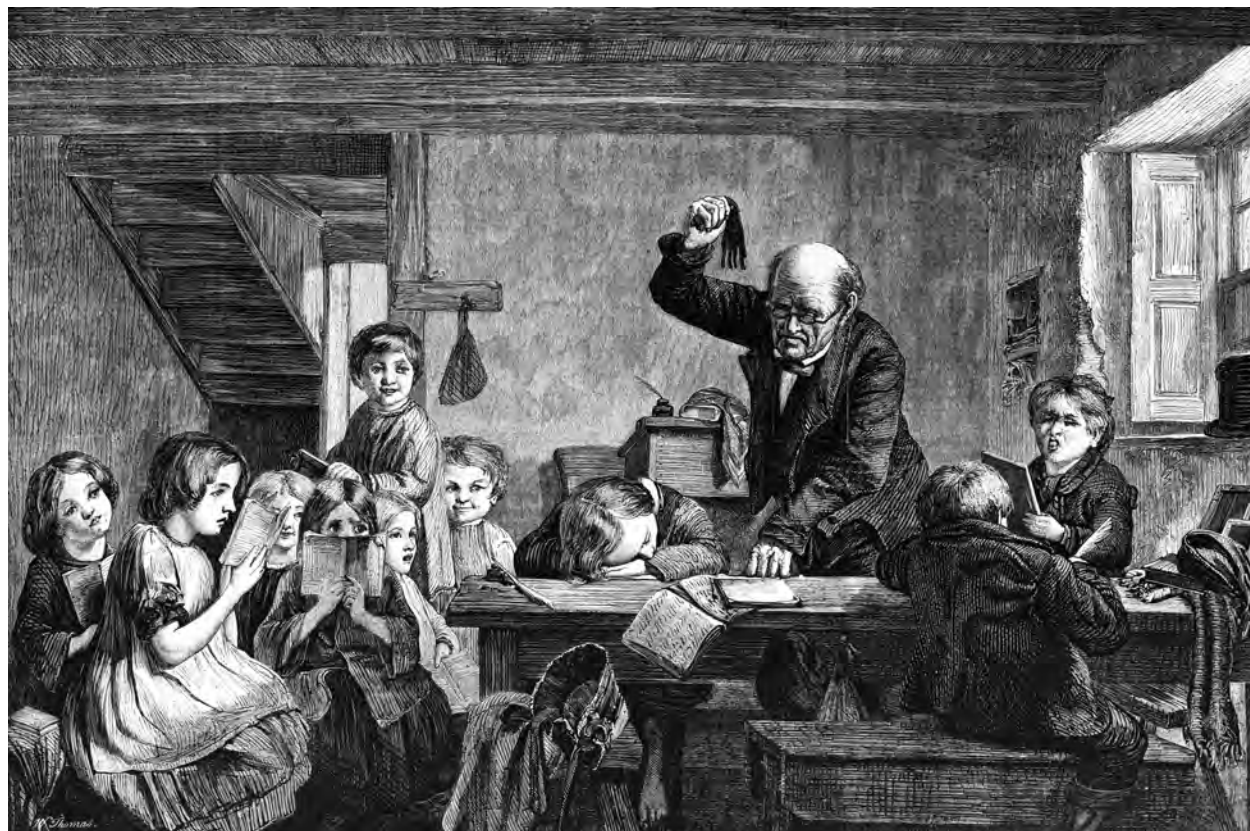
Les deux dimensions relatives à ce qui est attendu du cadre – prodiguer sanctions et reconnaissance – sont complémentaires ; elles renvoient à un positionnement de « parent » maniant la carotte et le bâton pour entraîner ses « enfants » dans la voie prescrite par l'organisation.

L'émergence de nouveaux stéréotypes : la performance, les outils de gestion, l'individualisation

Suivre des groupes sur une période de dix ans permet de discerner ce qui reste constant au cours des années, et ce qui émerge. Trois thématiques qui, bien que présentes, apparaissaient très minoritaires les premières années, se sont depuis développées.

Le premier thème concerne le désir d'être productif et performant. Il semblerait que bien faire son métier et désirer bien le faire passent obligatoirement par la production d'une performance, une production qui doit être mesurable. Pour qu'elle soit mesurable, il faut tout d'abord que des objectifs précis et quantifiés soient fixés, puis que la performance soit mesurée et comparée aux objectifs assignés. Plusieurs groupes, lors des dernières sessions, attribuent la supposée démotivation des opérateurs non seulement aux facteurs déjà exposés mais aussi au fait que l'on n'a pas décomposé ce qu'ils devaient faire en objectifs individuels de performance supposés rompre la monotonie de leurs tâches, que l'on n'a pas découpé leur temps en périodes, qu'on ne les a pas stimulés, « pousser à se dépasser », ni permis de « voir s'ils ont grandi ». On remarque ici l'importance donnée par les étudiants aux outils de gestion (ce mot n'est jamais utilisé, mais c'est bien cela qu'ils décrivent) ; un bon système, c'est-à-dire un système capable de conserver des salariés motivés et engagés dans leur travail parce qu'ils se sentent « performants », suppose un système de *reporting*, de mesure de la performance individuelle et de valorisation adéquate de celle-ci en regard des objectifs fixés. La problématique (déjà évoquée) du manque de reconnaissance s'articule avec celle-ci : la reconnaissance des « managers », supposée indispensable à la motivation des opérateurs, doit s'appuyer sur des éléments tangibles, « objectifs ». Et la manière d'exprimer la reconnaissance devrait elle aussi être objectivée sous la forme de « primes individuelles de performance ». La réflexion sur les particularités du métier d'opérateur est complètement évacuée au profit d'une approche normative défendant l'utilisation d'outils de gestion généraux indépendamment de la nature du travail auquel ils sont appliqués.

Le second thème, apparu au cours des trois dernières années pour finir, la dernière année, par concerner 20 % des groupes, est en lien avec le précédent. La démotivation des ouvriers proviendrait de ce qu'ils « n'ont pas la possibilité de se démarquer » de leurs collègues, d'« être repérés ». Certains groupes interprètent alors la pratique du jeu comme un moyen de se différencier : « en jouant, ils comptent les points, ils peuvent savoir qui est le meilleur », « avec le jeu, chacun sait où il en est par rapport aux autres ». Ainsi, donc, les ouvriers, frustrés de ne pouvoir « être repérés », auraient introduit une pratique, certes déviante, mais qui servirait à marquer leur désir de différenciation. On repère ici la rhétorique d'une compétition entre individus permettant à la fois de motiver les personnes pendant le travail et de satisfaire leurs besoins identitaires en leur assignant des places différenciées, mais qu'il est toujours possible de remettre en jeu (chaque nouvelle partie pouvant aboutir à des positionnements différents). La théorie de la motivation sous-jacente est claire : ce qui motive, c'est de pouvoir se démarquer de l'autre, du concurrent, du modèle ou du contre-modèle auquel on peut se comparer. C'est



« Selon un troisième groupe de propositions, les formations au management aideront les managers à assumer leur autorité et à “ne pas avoir peur de sanctionner, quand c’est nécessaire” ». “Le dormeur surpris”, gravure d’après une aquarelle de H. Burr, 1866.

donc une conception très individualiste des relations de travail qui prévaut.

Enfin, un troisième thème a émergé, moins prégnant que les deux précédents, mais revenant néanmoins régulièrement. Si les ouvriers jouent, et donc s’ils « dévient », « c’est certainement qu’il y a un ou deux meneurs » : « les autres suivent, ils se laissent entraîner ». « Les équipes doivent trop bien se connaître ; il doit y avoir des gens qui n’osent pas résister à la pression de quelques meneurs ». Ainsi, le fait de bien connaître ses collègues, d’entretenir avec eux des relations de longue date, pourrait être un frein au travail. Cela est à mettre en rapport avec la conception individualiste des relations de travail évoquée plus haut. La division opérée entre « les meneurs » et « les suiveurs » est frappante : l’idée générale semble être celle d’une docilité naturelle des opérateurs, une docilité empêchée par quelques « fortes têtes » manipulant les autres, une docilité qu’il s’agira, dans les recommandations, de « casser ». Dans cette optique, il s’agit d’éviter que ne se constituent des collectifs de travail pouvant « faire équipe » et développer ainsi une relative autonomie.

La panoplie des solutions : variété et effets de mode

Lorsqu’ont été identifiées les causes supposées expliquer la raison pour laquelle « les ouvriers jouent au

lieu de travailler », les étudiants développent leurs recommandations. Celles-ci sont particulièrement marquées par les pratiques managériales que les étudiants se sont appropriées lors de leur formation antérieure ou durant leurs stages et périodes d’alternance en entreprise. Certaines ne sont donc pas en lien immédiat avec les causes soulevées, ou sont très générales (« faire des entretiens individuels d’évaluation », « développer la polyvalence », etc.). Elles marquent également le désir des étudiants de montrer qu’ils possèdent des connaissances pointues en management, ce qui suppose de maîtriser un certain jargon (comme l’expression « faire du *zone-zapping* », par exemple). Une diversité de recommandations est donc apparue au cours des dix années où cette expérience a été menée. L’ensemble des catégories ci-après en intègre la plupart (je les présente ici par ordre d’importance). Les trois premières catégories se retrouvent dans la quasi-totalité des groupes.

Puisque l’ennui est supposé pousser les ouvriers à jouer, il faut rendre le travail moins ennuyeux. Il peut s’agir de « diversifier les tâches », d’introduire « plus de polyvalence », de faire des pauses plus fréquentes ou des simulations de pannes, pour « mettre du piment dans leur quotidien ». Il peut s’agir également d’organiser des activités (sportives ou culturelles) en dehors des heures de travail, pour qu’ils se défoulent ou « se détendent ». Un large ensemble de pro-

positions faites pour « les stimuler » tourne autour de la mise en place de la série « objectifs individuels de performance-évaluation-primés individuelles » ; on peut aussi leur « organiser des tournois », « des challenges », tentative de réintroduire le jeu sous une forme maîtrisée par la hiérarchie et systématiquement compétitive (le contenu du jeu important beaucoup moins que la concurrence qu'il permet d'introduire entre les personnes). « L'entretien annuel d'évaluation » permettra de « fixer ensemble les objectifs », de « clarifier les missions de chacun », de « faire le point », de « montrer que les cadres s'intéressent aux opérateurs », etc.

De nombreuses propositions évoquent la formation : il faut former les ouvriers pour « les responsabiliser » et leur permettre de « comprendre les risques liés à leur métier », « les sensibiliser », ce qui devrait éviter leur inconscience au travail ; il faut aussi « former les managers » pour qu'ils « comprennent ce qu'est un manager », « comment développer leur autorité », « comment donner des signes de reconnaissance à son équipe », « dans quel cas sanctionner ». Des stages de communication, des deux côtés, devraient permettre aux uns et aux autres de « se parler davantage » et de « mieux se comprendre ». Afin de déterminer les modules de formation à mettre en place, il faudra « proposer aux opérateurs d'évaluer leurs compétences » (les cadres étant censés savoir tout seuls ce qui leur manque...).

Un troisième groupe de propositions concerne le contrôle, la surveillance et les sanctions. Le contrôle sera permis par les outils d'évaluation de la performance individuelle. La surveillance demandera des cadres plus de vigilance et, depuis deux ans, certains groupes suggèrent même d'introduire « des caméras de surveillance », car, « même si l'on n'a pas le temps de les regarder en permanence, eux se sentiront surveillés, et ça pourra les dissuader de jouer au scrabble », « on pourra aussi identifier s'il y a des meneurs ». Ce qui compte ici est l'incorporation du sentiment d'être surveillé, plutôt qu'une surveillance effective. Vient ensuite la sanction. Mais, tout d'abord, il faudra « définir clairement ce qui est ou non autorisé » : élaborer « des chartes », « des règlements » et, surtout, « les appliquer ». Les formations au management aideront les managers à assumer leur autorité et à « ne pas avoir peur de sanctionner, quand c'est nécessaire ». Les sanctions doivent être connues à l'avance et être graduelles, allant de l'avertissement au licenciement pour faute.

D'autres propositions sont moins répandues, mais le sont suffisamment pour justifier qu'elles soient exposées ici.

Il y a, tout d'abord, depuis environ trois ans, l'apparition du thème « définir des procédures » : pour que ces ouvriers travaillent comme il faut, sans avoir le temps de jouer au scrabble ni de s'ennuyer, il faut leur donner des procédures à suivre. Qui définira ces procédures ? « L'encadrement » ou « des spécialistes »,

bien sûr, étant entendu que les ouvriers eux-mêmes ne seraient pas des spécialistes de leur travail.

D'autres propositions relèvent d'aménagements « extérieurs » qui pourraient contribuer à « les motiver ». Ainsi pense-t-on à l'aménagement de la salle de travail : l'agrandir, la rendre plus « conviviale », mettre des couleurs, mais aussi pouvoir personnaliser son espace de travail en mettant des « photos de sa famille », etc. La modification extérieure peut aussi concerner la personne : « leur donner des vêtements identiques » « aux couleurs de l'entreprise », « ils auront un sentiment d'appartenance », ils se sentiront « plus intégrés » et seront moins tentés de « dévier ».

Enfin, pour « casser les meneurs » et éviter les équipes trop cohésives, il faudra veiller à instaurer des « rotations dans les équipes », à « éviter que certaines personnes se retrouvent toujours ensemble », etc. Certains groupes suggèrent même de raccourcir les séquences de travail et de faire travailler les personnes seules ou par deux, pour éviter « les phénomènes de groupe ». L'utilisation de caméras facilitera le repérage de ceux qui incitent à la déviance, ce qui permettra éventuellement de les isoler. Aucun groupe ne parle de « harcèlement », mais les techniques décrites s'en rapprochent : isolement de la personne gênante, pressions, mises à l'écart, affectation à d'autres tâches.

DISCUSSION

Je souhaiterais ici soulever les remarques ou les questions qui me sont venues à l'esprit à l'occasion de cette expérience pédagogique.

Il est frappant de constater à quel point la réflexion sur le contenu même du travail est oubliée par la quasi-totalité des groupes (83 sur 86). À quoi correspond ce travail, dans une salle de contrôle ? Qu'a-t-il de spécifique ? En quoi nécessite-t-il un travail d'équipe ? Ce qui prime, au contraire, dans la réflexion, c'est la figure d'un individu désireux de se démarquer des autres et la conception d'un travail qui se laisserait organiser de manière à répondre à cette demande. L'idée qu'une personne puisse trouver sa satisfaction dans la réalisation du travail lui-même, dans sa certitude de bien le faire et que le travail puisse être bien fait parce qu'on l'aime, semble étrangère aux analyses des groupes. La capacité du salarié à s'investir, à se sentir concerné par ce qu'il fait, ne dépendrait que de ce que le système met en place pour la stimuler et la reconnaître. La motivation serait forcément extrinsèque, guidée par une rationalité purement instrumentale (le travail n'étant qu'un moyen de gagner de l'argent, de se faire reconnaître par ses supérieurs, de se distinguer de ses collègues, etc.). Il est difficile d'imaginer que l'on puisse vouloir bien faire son travail parce que l'on est guidé par une éthique du travail. Il devient dès lors logique de mettre en œuvre des

méthodes générales censées pouvoir s'appliquer quels que soient le type de métier et le travail demandé et orienter les comportements dans le sens souhaité. Cette conception de la motivation est extrêmement simpliste, mais c'est celle que l'on trouve dans de nombreux ouvrages de gestion (SIEVERS, 1986, 1994). Tous les aspects du travail liés à une nécessaire coopération sont oubliés (ALTER, 2009).

Cet exercice met en évidence la forme typique de la subjectivité libérale. Revenons en effet aux deux principales raisons (ennui et inconscience) pour lesquelles les ouvriers sont censés s'adonner au jeu, ainsi qu'à leur supposé besoin de reconnaissance et au laxisme dont ils bénéficieraient. Ce qui est décrit ici, c'est un opérateur passif, non concerné par son travail, incapable d'imaginer comment bien le faire, taraudé non pas par l'angoisse que peut engendrer la nature même de son travail mais par l'ennui, et réduit à sa dépendance à sa hiérarchie, qui disposerait de l'énorme pouvoir de lui insuffler une consistance par des « signes de reconnaissance » ou, au contraire, par des avertissements et des sanctions. On remarque le moment où s'opère la distinction entre opérateurs et cadres : les premiers attendraient des seconds qu'ils leur donnent les moyens de se mettre en mouvement, au travail : procédures à suivre, objectifs à atteindre, marques de reconnaissance, indication des limites à ne pas franchir. Quand, toutefois, l'opérateur est supposé disposer d'une certaine vivacité, il la mettrait au service de la déviance : il s'agit des « meneurs », accusés de profiter de la passivité et du suivisme des autres pour les pousser à ne pas travailler, en jouant. Globalement, les ouvriers sont décrits comme des enfants poussés à faire une bêtise. Ainsi, certains étudiants relèvent une culpabilité chez les ouvriers ; celle-ci pourrait être l'indice chez eux d'une conflictualité intérieure, et les amener à subodorer l'attachement des ouvriers à leur travail. Ce n'est pourtant pas ainsi que cette culpabilité est interprétée : « s'ils étaient vraiment mal, ils arrêteraient. C'est un effet d'habitude, ils n'arrivent plus à s'arrêter. » Certains groupes ont utilisé le vocabulaire de l'addiction pour décrire le comportement des opérateurs : pris dans l'habitude, entraînés malgré eux, incapables de « dire non », atteints d'une « addiction au jeu ». Certes, on pourra y lire l'influence de thèmes médiatisés ces dernières années : « l'addiction au jeu », ainsi que les thèmes de « la sanction » ou de « l'échelle des sanctions », de « la récompense au mérite », de « la vidéosurveillance », etc. Mais il me semble que cet élément doit être pris dans le faisceau plus large de la subjectivité prêtée à l'opérateur, un être dépourvu d'intériorité, un être qui ne s'appartient pas, un être sans passion et sans désir, qu'il faut mettre en tension grâce à un découpage de son temps en séquences compétitives dans lesquelles il peut se mesurer aux autres et à lui-même ; un être vide,

qu'il faut remplir, à qui il faut donner un sentiment d'existence, grâce aux marques de reconnaissance du système (primes, récompenses, distinctions, etc.), un être sans forme qu'il faut « mettre au carré », parfois en le sanctionnant, s'il « dépasse les limites ». Ce sont là quelques-uns des traits propres à « l'individu hypermoderne » décrit dans l'ouvrage coordonné par N. Aubert (2006), mais déjà esquissé il y a vingt ans (AUBERT et DE GAULEJAC, 1991).

Le rapport à la norme est ici essentiel. Il s'agit de faire en sorte que les sujets adoptent d'eux-mêmes les comportements attendus. L'écart à la norme devient de la « déviance » qui doit être éliminée ou redressée, comme s'il s'avérait impossible d'imaginer de « bonnes raisons » de déroger à la norme. Il y a plusieurs moyens de normaliser (FOUCAULT, 1975, 1999). Tout d'abord, par la surveillance, au moyen de caméras, « pour qu'ils se sentent observés, même s'ils ne le sont pas réellement ». On ne saurait mieux définir l'idée du panoptique tel que le conçoit Bentham (1780/1995) et tel que le reprend Foucault (1975), une architecture de prison destinée à faire en sorte que chaque prisonnier se sente sous le regard permanent d'un gardien, même quand, de fait, il n'est pas surveillé. La caméra, comme le dispositif du panoptique, est censée créer chez les ouvriers le sentiment que tout ce qu'ils feraient serait susceptible d'être connu de leur hiérarchie ; ils s'autocontrôleraient, par conséquent. L'instauration d'outils de gestion permettant d'évaluer la performance individuelle va dans le même sens, d'un modelage des comportements (BERRY, 1983). Enfin, comme le montre bien Foucault (1975), il s'agit d'enrôler les corps, ce qui peut se faire, d'une part, en « donnant des vêtements identiques » aux ouvriers « pour qu'ils se sentent intégrés » – c'est-à-dire pour qu'ils fassent corps –, et, d'autre part, en introduisant des outils de mesure de la performance, on pourra « découper leur temps », le standardiser, le ramener à des séquences plus facilement contrôlables. Ce rapport au temps (découpé, normé, associé à des activités identiques pour tous) est une caractéristique importante des systèmes disciplinaires décrits par Foucault (1975) et l'organisation apparaît bien ici comme un système disciplinaire (BURRELL, 1988 ; HATCHUEL *et al.*, 2005 ; KNIGHTS, 2002 ; MCKINLEY et STARKEY, 1998).

Enfin, le rapport à la norme conditionne la possibilité de « se distinguer » des autres : c'est sur le fond des normes prédéfinies chargées de gommer la singularité des sujets qui travaillent que ceux-ci peuvent se comparer et être étalonnés sur quelques dimensions mesurables communes à tous (VIDAILLET, 2006). On passe ainsi de la définition d'une certaine qualité du travail à celle d'une performance quantifiée, où ce n'est plus le travail qui est caractérisé, mais bien les personnes.

Les étudiants parviennent-ils à identifier les préjugés qui se devinent à travers les réponses qu'ils ont

apportées à l'exercice ? Certains adoptent d'emblée des stratégies de déni : je les ai piégés, j'ai mal formulé la question, la situation est extrême et n'a aucun lien avec les comportements, plus « normaux », propres à leur secteur, etc. Cette posture ne concerne que deux à trois étudiants, par classe de vingt à quarante personnes. *A contrario*, il arrive également qu'à titre individuel certains étudiants se soient démarqués de leur groupe en posant des questions telles que : pourquoi le scrabble ? Pourquoi culpabilisent-ils ? Certains étudiants, intéressés par le comportement intrigant des ouvriers, ont avancé l'idée qu'il fallait creuser, ne pas porter de jugement hâtif. Ces très rares étudiants avaient une formation en sociologie (avant de bifurquer vers la gestion) ou étaient en formation continue et travaillaient dans le secteur médico-social : ils constituaient donc une exception, par rapport à l'échantillon des étudiants soumis à l'exercice.

Tous les groupes énoncent le préjugé concernant travail et jeu. Un peu moins des deux tiers des groupes, marqués par le fait qu'ils proposaient de sanctionner les ouvriers, identifient également un préjugé relatif à la punition. Mais la plupart des groupes s'arrêtent là. Fréquemment, certains étudiants justifient la « logique » de leurs propositions initiales par ce qu'ils supposent être de bonnes pratiques de management : ainsi, l'attribution de primes peut être défendue par certains comme une solution qui aurait pu être pertinente dans la plupart des cas ; la « nécessité » de « mesurer la performance individuelle » serait une technique à utiliser pour aider les ouvriers à progresser, etc. Tout cela montre à quel point certaines pratiques sont devenues des normes qu'il est très difficile de questionner, même dans un cas où il est flagrant non seulement qu'elles n'apporteraient rien, mais qu'elles risqueraient, au contraire, de détruire ce qui est pourtant essentiel au bon exercice d'un métier : la cohésion d'une équipe, le désir de bien travailler, etc. Ce fait a été amplement souligné dans la littérature relative à l'étude critique des organisations : la plupart des personnes sont inconscientes des préjugés et des cadres de pensée qui affectent la manière dont elles comprennent leur environnement et dont elles se comportent (THOMAS et ANTHONY, 1996). Cet aveuglement a été analysé, dans une perspective qui s'appuie sur l'École de Francfort et sur la pensée de Foucault, comme un effet de l'incorporation de l'idéologie dominante qui masque les processus de domination et de pouvoir à l'œuvre (ALVESSON et WILLMOTT, 1992a, 1992b ; NORD et JERMIER, 1992 ; FRENCH et GRAY, 1996).

CONCLUSION

Certes, il peut être critiquable de s'appuyer sur un seul exercice, très particulier et portant sur une situation

qui pose – à dessein – une énigme difficile à élucider au premier abord. Mais c'est justement cette difficulté qui permet de rendre visible la mobilisation de stéréotypes et de représentations toutes faites peu adéquates, mais plaquées sur ce qui est proposé à la réflexion.

Sans vouloir généraliser abusivement, il convient de voir dans ce texte l'occasion d'un questionnement sur l'enseignement de la gestion.

Les étudiants que j'ai eu l'occasion d'observer dans cet exercice, qui ont presque tous déjà bénéficié d'une formation en gestion et justifient d'une expérience de l'entreprise, ont des représentations qui ne correspondent pas à l'état des recherches sur les organisations. Je me garderai de conclure que ce sont les cours dispensés précédemment qui sont directement à l'origine des préjugés des étudiants. En effet, l'expérience ne permet pas de faire la part des choses, entre ce qui aurait été transmis aux étudiants dans le cadre de formations antérieures, ce qui proviendrait directement des entreprises où se sont déroulées leurs premières expériences professionnelles et, enfin, ce qui relève d'un discours de la société (rôle des médias, valorisation de la compétition, etc.). *A minima* cependant, on peut soutenir que les cours dispensés antérieurement ne semblent pas avoir contribué à complexifier le regard que peuvent porter ces étudiants sur les organisations, à introduire une distance critique leur permettant d'observer et d'interpréter avec recul les situations de travail qu'ils ont déjà pu vivre et d'être conscients des formes sous lesquelles s'exerce le pouvoir. Pourtant, les travaux cités dans cet article, autour de la santé au travail (DEJOURS, 1998), des nouvelles formes de domination (BURRELL, 1988 ; CLEGG, 1998), de l'idéologie managériale (AUBERT et DE GAULEJAC, 1991) et des effets pervers des outils de gestion (BERRY, 1983) ne sont pas récents, puisqu'ils datent, pour certains, de plus de vingt ans.

L'Université et les institutions d'enseignement supérieur de gestion peuvent constituer une réelle opportunité pour former de futurs cadres plus distanciés par rapport à l'idéologie managériale. Tout d'abord, il s'agira de défendre ces formations à la gestion non pas en tant que seuls lieux de transmission de techniques en vue d'une « professionnalisation », mais également comme un espace de réflexivité contribuant à la formation de citoyens sensibilisés aux approches critiques portant précisément sur l'objet organisation. Il importe à cet effet d'inscrire plus clairement les études de gestion dans la tradition critique et intellectuelle de l'Université, ce qui pourrait également être fait en ne dispensant cette formation qu'à l'issue d'un cursus plus général en sciences sociales et humaines.

Une autre piste à explorer est relative à la capacité des études en gestion à former des étudiants capables de comprendre et d'analyser le travail de ceux qu'ils seront amenés à encadrer. Cela implique de savoir observer avec acuité le contenu même du travail et identifier les savoirs tacites impliqués par l'exercice du métier et liés à



© Gianni Dagli Orti/THE PICTURE DESK

« Certes, il peut être critiquable de s'appuyer sur un seul exercice, très particulier et portant sur une situation qui pose – à dessein – une énigme difficile à élucider au premier abord. Mais c'est justement cette difficulté qui permet de rendre visible la mobilisation de stéréotypes et de représentations toutes faites peu adéquates, mais plaquées sur ce qui est proposé à la réflexion ». *Deux moules à statuettes en brique de terre cuite, Égypte, Basse époque.*

l'expérience, de comprendre ce qui rend possible le « travail bien fait », de se pencher sur la subtilité des processus qui permettent aux groupes et aux équipes de fonctionner, de comprendre la nécessité de développer des espaces propices à la « dispute professionnelle » (CLOT, 2010). La mise en œuvre de formations en alternance peut être l'occasion de mettre en place cet apprentissage, mais elle n'en est absolument pas la garantie puisque la plupart des étudiants dont il s'agit dans notre expérience sont justement passés par des formations en alternance. Or, leur expérience professionnelle ne les a pas pour autant sensibilisés aux réalités du monde du travail. S'ils utilisent leur expérience pour apporter des solutions au problème soulevé, celles-ci, manifestement, ne le résoudre pas, du fait de l'analyse erronée qu'ils en font. Le fait de travailler n'implique donc pas automatiquement de dépasser certains stéréotypes du management, dont on peut même faire ici l'hypothèse qu'ils soient susceptibles de provenir directement des entre-

prises dans lesquelles ils ont déjà travaillé. Dans ce cadre, le rôle des formations à la gestion serait de leur permettre de profiter de cette expérience de terrain pour faire apparaître la position implicite qu'ils adoptent sur le terrain et la manière dont cette position conditionne les discours qu'ils sont amenés à entendre, et qui les empêchent, ou non, de comprendre réellement la nature du travail de ceux qu'ils sont conduits à « manager ». L'observation participante peut, à ce titre, jouer un rôle essentiel en les amenant, tour à tour, à participer aux processus de travail et à mettre en place les conditions de leur observation et de leur analyse critique (VIDAILLET et VIGNON, 2009).

Enfin, est-il justifié de prétendre former des « managers », avec tout ce que cela peut signifier de différenciation avec les « ouvriers », les « employés », les « opérateurs », au risque de contribuer à la reproduction d'une idéologie qui légitime des différences notables de position des uns par rapport aux autres en

matière de pouvoir et de légitimité à intervenir sur le travail lui-même ?

Ne vaudrait-il pas mieux former à la gestion, à l'administration et au management, plutôt qu'affirmer pouvoir former des « managers » ? ■

BIBLIOGRAPHIE

- ALTER (N.), *Donner et prendre, la coopération en entreprise*, Paris, La Découverte, 2009.
- ALVESSON (M.) & WILLMOTT (H.), "On the idea of emancipation in management and organisation studies", *The Academy of Management Review* 17 (3), pp. 432-465, 1992a.
- ALVESSON (M.) & WILLMOTT (H.), "Critical theory and management studies: an introduction", in ALVESSON (M.) & WILLMOTT (H.) (eds), *Critical management studies*, pp. 1-20, London, Sage, 1992b.
- AUBERT (N.) & DE GAULEJAC (V.), *Le Coût de l'excellence*, Paris, Seuil, 1991.
- AUBERT (N.) (dir.), *L'Individu hypermoderne*, Toulouse, Érès, 2006.
- BENTHAM (J.), *The Panopticon Writings (Wo Es War)*, Verso Books, 1995 (1780).
- BERRY (M.), « Une technologie invisible – L'impact des instruments de gestion sur l'évolution des systèmes humains », *Cahier du CRG*, 1983.
http://crg.polytechnique.fr/publications/popup.php?i_dtitrebase=1133&LangueInterface=FR
- BURGOYNE (J.) & REYNOLDS (M.), "Being critical", in BURGOYNE (J.) & REYNOLDS (M.) (eds), *Management Learning Integrating Perspectives in Theory and Practice*, pp. 105-109. London, Sage, 1997.
- BURRELL (G.), "Modernism, post modernism and organizational analysis 2: the contribution of Michel Foucault", *Organization Studies*, vol. 9 (2), pp. 221-235, 1988.
- CLOT (Y.), *Le Travail à cœur – Pour en finir avec les risques psychosociaux*, Paris, La Découverte, 2010.
- DEJOURS (C.), « Metis et Phronesis », *Éducation permanente* n°116, 1993.
- DEJOURS (C.), *Souffrance en France*, Paris, Seuil, 1998.
- DEJOURS (C.), *L'Évaluation du travail à l'épreuve du réel – Critique des fondements de l'évaluation*, INRA, 2003.
- DEJOURS (C.) (ed), *Conjurer la violence. Travail, violence et santé*, Paris, Payot-Rivages, 2007.
- DESSORS (D.), « L'Intelligence pratique », *Santé et Travail* n°2, octobre 1991.
- FOUCAULT (M.), *Surveiller et punir – Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.
- FOUCAULT (M.), *Cours au Collège de France 1974-1975. Les anormaux*, Paris, Seuil, 1999.
- FRENCH (R.) & GREY (C.) (eds), *Rethinking management education*, London, Sage, 1996.
- HATCHUEL (A.), PEZET (E.), STARKEY (K.) & LENAY (O.) (dir.), « Gouvernement, organisation et entreprise : l'héritage de Michel Foucault », Québec, Presses de l'Université Laval, 2005.
- KNIGHTS (D.), "Writing Organization Analysis into Foucault", *Organization Studies*, vol 9, (4) : pp. 575-593, 2002.
- MCKINLAY (A.) & STARKEY (K.) (eds), *Foucault, Management and Organization Theory*, London, Sage, pp. 65-92, 1998.
- MOLINIER (P.), *Les Enjeux psychiques du travail*, Paris, Payot, 2006.
- NORD (W. R.) & JERMIER (J. M.), "Critical social sciences for managers? Promising and perverse possibilities", in ALVESSON (M.) & WILLMOTT (H.) (eds), *Critical Management Studies*, pp. 202-222, London, Sage, 1992.
- SIEVERS (B.), "Beyond the surrogate of motivation", *Organization Studies*, 7, pp. 335-351, 1986.
- SIEVERS (B.), *Work, death and life itself: essays on management and organizations*, Berlin, de Gruyter, 1994.
- THOMAS (A.B.) & ANTHONY (P.D.), "Can management education be educational ? ", in FRENCH (R.) & GREY (C.) (eds), *Rethinking Management Education*, pp. 54-75, London, Sage, 1996.
- VIDAILLET (B.), *Les Ravages de l'envie au travail*, Paris, Eyrolles, 2006.
- VIDAILLET (B.) & VIGNON (C.), « Comment tenir compte de la subjectivité du manager en formation », *Gérer & comprendre*, n°96, juin 2009.