

À propos de  
l'ouvrage de  
Marie-  
Emmanuelle  
Chessel et  
Fabienne Pavis :  
« Le technocrate,  
le patron et le  
professeur.  
Une histoire de  
l'enseignement  
supérieur

de gestion » Belin,  
collection Histoire de l'éducation,  
2001, 284 p.  
par Blanche Segrestin (CGS)

Bien qu'étant l'objet de réflexions anciennes, la gestion en France n'est devenue que très tardivement un objet de recherche et d'enseignement. Ce n'est qu'après les années 60 que les sciences de gestion bénéficient d'un enseignement de type académique. Auparavant, les formations demeuraient marginales et en tout cas absentes de l'université, les savoirs diffusés étaient essentiellement techniques et le plus généralement dispensés par des industriels s'adressant à leurs pairs. Quels ont été les instigateurs d'une formation à la gestion en France ? Quels en étaient les objectifs et les partis de conception ? Dans leur ouvrage, Marie-Emmanuelle Chessel et Fabienne Pavis font le pari qu'un bon prisme pour aborder ces questions consiste à étudier le développement de la FNEGE, Fondation nationale pour l'enseignement de la gestion des entreprises. À travers l'histoire de cette institution et à travers les trajectoires individuelles de ceux qui y ont participé ou qui en ont bénéficié, ce sont en effet aux trans-

formations profondes du système d'enseignement et de recherche que nous assistons dans les années 70 : l'historienne montre le cheminement des sciences de gestion vers l'institutionnalisation à travers la genèse de la fondation dans les années 1960, puis à travers son programme de bourse de formation aux États-Unis ; la sociologue analyse l'expérience des boursiers de la FNEGE appelés à devenir les « apôtres du management » à leur retour en France. Ce croisement des points de vue permet à l'ouvrage d'embrasser complètement les enjeux et le mode de pilotage du développement des sciences de gestion en France.

Remarquablement documenté et particulièrement vivant, l'ouvrage s'adresse donc aux gestionnaires curieux de leur histoire autant qu'à ceux qu'intéressent l'histoire de l'éducation et les modes d'action publique. Il réussit son pari dans la mesure où il nous donne à voir, parmi les nombreuses voies possibles, celle empruntée par les sciences de gestion entre 1965 et 1975 pour répondre au besoin des entreprises en spécialistes de ressources humaines, de vente, finance, organisation, et stratégie.

La première partie de l'ouvrage retrace la création de la FNEGE au moment où, en France, acteurs publics et chefs d'entreprise constatent avec fascination et anxiété que la puissance économique en pleine croissance des États-Unis repose en grande partie sur un mode de management duquel les Français ont tout à apprendre. Face à la menace de plus en plus manifeste d'un management gap entre la France et les États-Unis, il apparaît dès 1966 indispensable de former, dans les plus brefs délais, des cadres de plus en plus nombreux, de moderniser les modes de gestion des entreprises françaises, mais aussi de construire une capacité à renouveler

les savoirs de management. Dans cette perspective, la FNEGE est conçue comme un moyen de fédérer les efforts des organisations patronales, du Ministère de l'Éducation Nationale et de celui de l'économie pour développer la connaissance des méthodes de gestion, favoriser la formation des cadres et la recherche au service de l'expansion économique. Tel est l'esprit de la loi qui préside à la création de la FNEGE en 1966, mais il reste à définir, dans un environnement contraint par de multiples autres projets concurrents, la forme de la structure, les financements et les modes d'action : la FNEGE sera-t-elle une ENA des entrepreneurs ou une structure de support pour la modernisation du système de formation existant ? Devra-t-elle s'adresser aux seuls cadres dirigeants ou à l'ensemble des salariés ? Marie-Emmanuelle Chessel montre les alternatives, les réticences soulevées et les conflits ouverts avec force détails, depuis les réactions de Michel Debré s'insurgeant contre l'américanisation d'institutions de formation comme l'INSEAD jusqu'à la mobilisation des universitaires en droit et en économie contre ce qu'ils considéraient comme un cheval de Troie pour introduire la gestion dans l'université.

Comment, dans ces conditions, former au management, science de l'action par excellence, et constituer en France une expertise propre ? Plutôt que de former un corps d'enseignants par un séjour dans l'industrie ou plutôt que de former des animateurs-consultants qui pourraient diffuser les méthodes managériales « modernes » dans les entreprises françaises, le projet fédérateur pour lequel opte la FNEGE dans un climat post-68, consiste finalement à aider de jeunes enseignants ou industriels à partir aux États-Unis suivre une formation en management pour revenir

enseigner et mener des recherches. C'est ainsi que plusieurs centaines de boursiers vont rejoindre, grâce aux montages de la FNEGE, les bancs des universités et des business schools américaines.

Depuis leur retour en France il y a trente ans, les anciens boursiers, enseignants en gestion (pour la moitié d'entre eux) ou cadres parmi lesquels se retrouvent plusieurs noms aujourd'hui illustres, ont ainsi contribué à renouveler et à diffuser largement les techniques de management et les sciences de gestion.

À leur retour, le second type d'action de la FNEGE est d'œuvrer au développement de l'appareil de formation : dans un paysage en pleine reconfiguration, Fabienne Pavis analyse comment les jeunes boursiers sont les vecteurs d'ambitieuses transformations, tant dans les écoles de commerce, les IAE qu'à l'université. Leur inté-

gration, après qu'ils ont apprécié la position scolastique aux États-Unis, où les conditions matérielles des business schools révolutionnaient leur « rapport au savoir », ne se fait pourtant pas sans heurt. En particulier, la reconnaissance institutionnelle qu'est la création de l'agrégation de gestion est incontournable au plan académique mais soulève d'importants débats – toujours d'actualité – sur les rapports entre recherche et l'action et sur la capacité de la gestion, science de l'action, à investir l'université avec des méthodes de recherche-clinique et une vocation entrepreneuriale.

Dès lors, les évolutions se différencient fortement et c'est moins à travers les trajectoires des personnes (des « missionnaires ») qu'à travers les

transformations des écoles que les contrastes se dessinent : la FNEGE et ses boursiers « agents de changement » interviennent ainsi différemment dans les réformes de l'ESSEC, de l'IAE d'Aix en Provence, des ESC de Lyon et de Rouen, laissant apparaître plusieurs définitions de la « modernité ».

Ce concept de modernité sur lequel se fondent les actions de la FNEGE, et à travers elle, l'action publique, celle des organisations patronales et des institutions de formation en générale, laisse cependant au lecteur de ce livre une perplexité. En quoi les

méthodes de management ou les méthodes d'enseignement américaines sont-elles « modernes » ?

Comme le montre Marie-Emmanuelle Chessel, le modèle américain, au cœur de l'action de la FNEGE à ses débuts, n'est lui-même ni homogène, ni établi dans les années 60 : l'école de Harvard

par exemple met l'accent sur les concepts de décision et d'action, la formation s'acquérant par et pour l'action ; l'école de Chicago vise quant à elle à mieux connaître, par les sciences sociales, l'environnement du dirigeant qui agit dans des conditions imposées par le milieu physique, économique, politique et social ; le MIT insiste au contraire sur l'analyse scientifique des processus de décision et cherche à développer de nouveaux outils mathématiques et statistiques. Comment ensuite ces approches ont-elles été transférées ou transformées par les boursiers en France et faut-il contester, comme Patrick Fridenson dans sa préface, l'idée d'appropriation « créative » des savoirs au profit d'une « hybridation complexe » ?

Si les deux auteurs reconstituent brillamment la généalogie des institutions de formation, ni le regard de la sociologue ni celui de l'historienne ne fouille ce qui, aux yeux des gestionnaires, pourrait être déterminant : la généalogie des concepts et des doctrines des sciences de gestion. Au contraire, le travail de M.-E. Chessel et F. Pavis montre qu'il n'y a pas eu véritablement de débats en France, que ce soit au sein des ministères ou des entreprises, sur le contenu de l'enseignement, de la recherche, ou des méthodes de management, à privilégier.

Les sciences de gestion en France apparaissent alors comme le fruit d'un projet gaullien, la rencontre entre un objectif national de croissance économique et des potentiels scientifiques, mais sans projet scientifique clair, ni techniques a priori légitimes.

Dans ces conditions, cet ouvrage soulève des questions fortes sur les fondements théoriques et épistémologiques de la gestion : il est intéressant de noter à cet égard que la FNEGE, qui poursuit aujourd'hui sa mission, vient précisément de publier un ouvrage intitulé *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*. (1)

L'OUVRAGE  
S'ADRESSE AUX  
GESTIONNAIRES  
CURIEUX DE  
LEUR HISTOIRE AUTANT  
QU'À CEUX  
QU'INTÉRESSENT  
L'HISTOIRE DE  
L'ÉDUCATION ET LES  
MODES D'ACTION  
PUBLIQUE.

(1) *Les nouvelles Fondations des sciences de gestion, Éléments d'épistémologie de la recherche en management* (2000) coordonné par Albert DAVID, Armand HATCHUEL et Romain LAUFER, Vuibert, collection FNEGE.

LES « BONNES PRATIQUES »  
DE L'INTERDISCIPLINARITÉ

**À propos du livre de Dominique Vinck : « Pratiques de l'interdisciplinarité – Mutations des sciences, de l'industrie et de l'enseignement »**  
Éditions des Presses Universitaires de Grenoble, Collection Génie industriel, 2001, 221 p.  
par Daniel Fixari, Centre de Gestion Scientifique – École des Mines de Paris

L'ambition de l'auteur n'est pas de nous livrer une analyse épistémologique de plus sur ce serpent de mer qu'est l'interdisciplinarité mais de partir des pratiques concrètes des chercheurs qui se sont lancés dans l'aventure. Ces pratiques sont en effet peu décrites et formalisées car elles semblent relever d'un savoir-faire quasi artisanal. Il n'y a ainsi pas de capitalisation de l'expérience alors que, selon l'auteur, la faisabilité et la fécondité de l'interdisciplinarité se jouent plus à ce niveau des détails des méthodes mises en œuvre que dans les débats conceptuels.

Le livre ne se veut pas pour autant un mode d'emploi pour réussir l'interdisciplinarité : D. Vinck ne croit pas au « one best way ». Plus modestement il propose des points de repères, des typologies pour se situer, illustrées de nombreux exemples, détaillés dans des encadrés fort bien faits. Il espère aider ainsi aussi bien les jeunes chercheurs prenant le risque de s'engager dans une thèse interdisciplinaire que les gestionnaires de programmes publics de recherche cherchant comment arriver enfin à promouvoir un rapprochement entre disciplines qui ne soit pas de pure opportunité.

Mais il vise aussi un public nouveau, celui des enseignants du secondaire, qui doivent à présent animer des tra-

voux personnels des élèves, qui posent, selon l'auteur des problèmes assez semblables à ceux de la gestion de tout projet de recherche, qu'il soit interdisciplinaire ou non. On peut ainsi citer les TPE (Travaux Personnels encadrés) au lycée, les PPEP (Projets Pluridisciplinaires de l'Enseignement Professionnel) au collège, les TIPE (Travaux d'Initiative Personnelle Encadrés) en classes préparatoires.

S'il est centré sur la dimension des pratiques, l'ouvrage évoque néanmoins aussi, plus rapidement, les cadres épistémologiques des disciplines ainsi que le contexte institutionnel d'allocation des moyens et d'évaluation. Ces trois dimensions sont en effet difficilement séparables. Ces grandes lignes de l'ouvrage posées, disons d'emblée « d'où nous parle » l'auteur. D. Vinck, spécialiste de sociologie des sciences (1), est chercheur au laboratoire associé au CNRS « CRISTO » (Centre de Recherche en Innovation Socio-Technique et Organisationnelle), Université Pierre Mendès France de Grenoble, université dont il est Professeur. Le CRISTO a la particularité de travailler en étroite symbiose avec une école d'ingénieur en génie industriel de l'Institut National Polytechnique de Grenoble, l'ENSGI, où D. Vinck enseigne également. Avec ses collègues du CRISTO il y encadre des travaux de terrain d'élèves ingénieurs, des mémoires de DEA et des thèses, mêlant les Sciences pour l'Ingénieur et les Sciences Économiques et Sociales. L'auteur connaît donc bien le milieu des ingénieurs (2) et est un praticien de l'interdisciplinarité. De nombreux

exemples cités sont ainsi tirés du cas grenoblois.

Du premier chapitre de l'ouvrage, analysant, de manière assez classique, les grandes mutations de la science et de la société qui poussent de plus en plus au travail pluridisciplinaire, on retiendra surtout la présentation de la façon dont l'enseignement a cherché à s'adapter à ces mutations, en particulier au niveau des écoles d'ingénieurs (pédagogie active, par projet...), avec les exemples de l'ENSGI et de l'introduction dans les classes préparatoires des TIPE, soutenue par la Conférence des Grandes Écoles. Mais il ne s'agit que d'un survol rapide, à caractère introductif, qui donnerait envie d'en savoir plus. Ainsi les diverses réformes entreprises par l'École Centrale et par l'École des Mines de Paris, mentionnées, ne sont pas décrites, et on ne dispose pas d'une enquête sur la réalité du fonctionnement des TIPE, au delà du texte réglementaire qui les définit.

Le deuxième chapitre retrace d'abord les conditions d'émergence de nouvelles disciplines (géologie, chimie, sciences pour l'ingénieur...), puis les difficultés du dialogue entre les disciplines, nées souvent d'incompréhensions réciproques sur les termes mêmes décrivant la démarche scientifique (hypothèse, modèle, description, explication), avant de chercher à mieux définir, conjointement, ce qu'est une discipline et ce qu'est l'interdisciplinarité.

Cette dernière, fondée sur le dialogue et la confrontation, se distingue d'abord de la pluridisciplinarité, qui ne serait qu'une simple juxtaposition de points de vue, et de la transdisciplinarité qui travaillerait sur des renouvellements complets de paradigmes. Mais la notion de discipline elle-même ne va pas de soi, et doit être traitée de façon « symétrique » à celle de la notion d'interdisciplinarité.

(1) Il a notamment publié en 1995, chez Armand Colin : Sociologie des Sciences.

(2) Il a publié à partir de cette expérience : Ingénieurs au quotidien, Presses Universitaires de Grenoble, 1999

La discipline est-elle une communauté scientifique, une profession socialement structurée, des réseaux ou « collègues invisibles », des objets et/ou méthodes communs, ou un simple découpage institutionnel... ? Pour l'auteur, en fait, l'histoire des disciplines et de leur dialogue emprunte toujours des trajectoires singulières, mêlant ces différents aspects, dans une dynamique à identifier. Il nous livre ainsi quelques exemples significatifs : dérive académique de certaines sciences pour l'ingénieur, « prises de pouvoir » successives dans les sciences cognitives où la neurophysiologie est d'abord reléguée au second plan puis devient dominante... Dans tous les cas il réaffirme que l'interdisciplinarité ne se décrète

DOMINIQUE VINCK  
PROPOSE DES  
POINTS DE REPÈRES,  
DES TYPOLOGIES POUR  
SE SITUER,  
ILLUSTRÉES DE  
NOMBREUX EXEMPLES,  
DÉTAILLÉS DANS  
DES ENCADRÉS  
FORT BIEN FAITS.

pas et que les incitations qui réussissent sont celles où le terrain était déjà largement préparé.

Le chapitre 3 présente ensuite une utile typologie des modes de fonctionnement, très variés, de l'interdisciplinarité :

La complémentarité, où les disciplines coopèrent sur un projet commun, l'une des disciplines étant souvent dominante et « sous-traitant » alors à d'autres tel ou tel aspect de la question (cas fréquent où les SPI demandent un éclairage « humain » aux SHS...).

La circulation, où une discipline donnée cherche à emprunter à d'autres, souvent plus prestigieuses, des concepts ou des questions, de façon à élargir ou renouveler ses problématiques ; ces emprunts sont parfois un peu hasardeux, et sources de contresens comme dans l'exemple des concepts de chaos, d'information et d'entropie.

La fusion, où des disciplines se regroupent sous la bannière d'un objet commun, souvent assez large et socialement porteur : écologie, sciences de l'éducation, génie des procédés... ; le risque, faute de concepts intégrateurs, est alors de verser dans l'éclectisme et de se faire accuser d'échapper à bon compte à la rigueur des évaluations disciplinaires.

La confrontation, modèle préféré par l'auteur (qu'il illustre en particulier avec le cas du génie industriel), mais aussi le plus difficile, où chacun s'enrichit d'une hybridation sans renier les exigences de sa discipline.

Pour l'auteur la mise en œuvre de cette confrontation ne doit pas passer par le préalable de la définition d'un cadre épistémologique commun, ce qui

serait paralysant. Il s'agit plus d'amorcer un processus d'exploration des différences et de bâtir un dispositif institutionnel et une instrumentation favorisant les coopérations sur la durée. En ce qui concerne les différences, les plus essentielles ne sont pas forcément là où on les attend. Ainsi on constate souvent que les rapprochements sont paradoxalement plus faciles avec une discipline apparemment éloignée mais dont la méthodologie, en modélisation par exemple, est voisine. Des différences subtiles peuvent se révéler aussi sur la temporalité des recherches, leurs visées, compréhensives ou prescriptives, le statut de l'écrit, les modes de rapport au « terrain » (lieu de construction d'une problématique, de validation ou d'expérimentation). Quant aux dispositifs de coopération (GDR, séminaires divers, co-encadrements, comités de lecture...), il semble encore que les plus efficaces sont, soit un

travail de terrain en commun, soit une réalisation concrète conjointe servant « d'objet intermédiaire », dont on sait l'utilité pour les processus de conception collective, soit encore des défis à relever ensemble tels que publication, colloques à organiser,

Le chapitre 4, beaucoup plus développé que les autres, est d'une nature un peu différente : il s'agit de recenser tous les conseils qu'un chercheur expérimenté peut donner à un jeune chercheur démarrant une recherche et, par assimilation (un peu rapide ?), à un élève du secondaire engagé dans des travaux personnels (3). Ceci est valable pour des projets non interdisciplinaires, et a quelques liens avec la gestion de projet industriels, à d'importantes nuances près... On y trouve beaucoup de check-lists de bonnes questions à se poser, d'ordre dans lequel prendre les choses, d'écueils à éviter sur la recherche de documentation, l'écriture, les exposés, la conduite d'entretiens etc... On est effectivement dans le pratico-pratique, proche d'une démarche « d'assurance-qualité ».

Le chapitre 5 évoque très (trop) rapidement le problème essentiel de l'évaluation, pour réaffirmer en particulier l'importance cruciale des détails des procédures mises en œuvre, des grilles utilisées, et celle de distinguer soigneusement les divers types d'évaluation. L'exemple de la coopération entre sociologues, mécaniciens et informaticiens autour du génie industriel est à nouveau mobilisé.

Le mérite essentiel de l'ouvrage est effectivement de procéder à une mise en ordre, une clarification des termes du débat, et d'explicitier un certain nombre de savoir-faire du métier de chercheur. Évidemment, vu l'ampleur des questions abordées, les liens avec d'autres recherches sur le sujet ne sont qu'esquissés, et, au total, l'ensemble donne parfois l'impression

d'être assez autocentré sur l'expérience particulière de l'auteur et de ses collègues du CRISTO. Mais cette expérience est en soi fort intéressante, et on peut en tirer des hypothèses de portée générale sur les « bonnes pratiques » de l'interdisciplinarité.

(3) Sur ce point, un certain nombre d'apports sont issus des discussions de l'auteur avec l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Grenoble.

TRENTE ANS D'ACTION  
ET DE RÉFLEXIONS AUTOUR  
DE LA TRANSFORMATION  
QUALIFIANTE

**À propos de l'ouvrage de François Beaujolin : « Vers une organisation apprenante »**

**Éditions Liaisons, Collection**

**Entreprises et Carrières, 2001, 167 p.**

**Par Jean-Claude Moisdon, École des Mines de Paris**

Parmi les auteurs – nombreux aujourd'hui – abordant la question du développement des compétences dans les entreprises, François Beaujolin occupe une place à part : il rassemble en effet en lui-même les figures du témoin, de l'acteur, du chercheur et du militant. Il a été consultant, puis enseignant, puis responsable d'organismes étatiques importants (la Mission Nouvelles Qualifications et le Fond d'Action sociale pour les travailleurs étrangers) – et il est de nouveau à présent enseignant chercheur à Paris XII en même temps qu'intervenant du cabinet GESTE. Il n'est pas certain, du reste, que cette succession de fonctions rende compte de l'unité d'action et de pensée qui le caractérise : d'une part il a constamment travaillé autour de deux questions essentielles à ses yeux : celle des travailleurs de faible niveau de qualification, qui dès les années soixante-dix, lui ont paru constituer les grands sacrifiés du

système, celle de la possibilité de nouveaux compromis entre capital et travail, de « convergences socio-économiques à réaliser », comme il le dit lui-même. D'autre part il a toujours assumé simultanément ces différentes positions : en tant que directeur de la Mission Nouvelles Qualifications par exemple, il a d'emblée considéré cette institution comme un instrument de recherche-action, et mis en place des dispositifs permettant aux cent-vingt membres de cette institution atypique de promouvoir les actions de requalification auprès des entreprises, et, simultanément, d'organiser le « retour réflexif » nécessaire, dans un contexte où les formes et les finalités mêmes de l'intervention étaient largement indéterminées. Je peux en témoigner, l'ayant accompagné dans cette aventure, en compagnie de Daniel Fixari et Benoît Weil, du CGS. C'est dire que François Beaujolin, dans cet ouvrage où il synthétise trente ans d'action et de réflexions autour de la transformation qualifiante, sait de quoi il parle. Alors que les apports des uns et des autres dans le domaine des compétences restent souvent théoriques et généraux (littérature sur l'apprentissage organisationnel devenant très redondante, de même que celle sur les innombrables façons de définir les compétences) ou au contraire de l'ordre de la recette peu justifiée, le troisième et dernier chapitre du livre, en même temps qu'il fait état de deux exemples illustratifs (dans la banque et dans les HLM) fournit un dispositif d'ensemble paraissant cohérent à la fois avec le matériau empirique mobilisé sur plus de vingt ans et avec les analyses et recherches actuelles sur les évolutions de nos systèmes productifs. À quoi s'applique ce dispositif ? À des opérations de formation innovante que Bertrand Schwartz a initiées à la fin des années quatre-

vingt, et qui portaient à l'époque le nom d'action de requalification. Il s'agissait de former un collectif homogène de salariés (un atelier entier par exemple, en se limitant aux opérateurs de base, faiblement qualifiés), en s'appuyant sur un petit nombre de principes insolites par rapport aux pratiques en vigueur de la formation permanente :

- a) l'objectif était d'élever les compétences du collectif et non des individus pris un à un ;
- b) il n'y avait pas de programme de cours ou de modules, mais les salariés étaient retirés de leur lieu de travail de façon régulière (par exemple une demi-journée par semaine) et traitaient ensemble des problèmes qu'ils vivaient dans leur activité productive même.

Les apports pédagogiques (qu'il s'agisse des concepts de moyenne et d'écart type, ou encore du calcul du temps de cycle) étaient introduits au fur et à mesure qu'ils s'étaient révélés utiles dans la résolution des dysfonctionnements vécus par les opérateurs. c) ces derniers imaginaient progressivement des nouvelles façons de faire et de se coordonner, qui étaient introduites après validation de la hiérarchie dans l'organisation du travail.

Il s'agissait bien d'une « convergence socio-économique », une opération de requalification permettant de se diriger vers une situation parétienne : les salariés devenaient davantage compétents et pouvaient ainsi mieux se positionner sur le marché du travail, l'entreprise voyait les dysfonctionnements de sa ligne de production traités et résolus, et pouvait mettre en place de nouvelles organisations.

C'est la concrétisation de cette idée, ainsi que la poursuite des actions d'insertion des personnes non qualifiées dans le milieu du travail, plus anciennes, qui donna lieu à la créa-



tion de la Mission Nouvelles Qualifications, auprès du ministère chargé du travail, et dont la direction fut confiée à François Beaujolin.

Au cours de sa brève existence (quatre ans), la mission a engagé environ cent-vingt opérations de requalification ; mais au delà de ce score somme toute honorable, un de ses principaux apports a été incontestablement, avec l'impulsion de son directeur, de préciser par expérimentation et capitalisation continue les conditions de viabilité de ce type d'opération, et in fine d'en changer progressivement le sens. L'appellation qu'utilise à présent François Beaujolin résume bien l'évolution en cause : passer de « l'action de requalification » à « la transformation qualifiante » n'est pas neutre ; cela signifie que l'on a évolué d'un point de vue centré sur la formation et – en tout cas pour beaucoup de membres de la mission – sur la défense des laissés pour compte des nouveaux systèmes productifs sans prise en compte des logiques managériales, à un autre faisant de ces opérations des interventions en entreprise, portant simultanément sur l'organisation et les compétences, postulant par ailleurs la recherche d'un compromis entre intérêt des salariés et amélioration des performances de l'entreprise. D'où la forme générale du dernier chapitre, proposant une véritable ingénierie de ces opérations, en d'autres termes une méthodologie d'intervention. On y parlera donc beaucoup moins par exemple des relations des intervenants avec les organisations syndicales – sujet très présent au début de la mission – que des modalités de pilotage du travail des groupes de formation ou de la définition d'une cible mobile en termes de performances et de compétences ; ou encore la phase préparatoire sera moins centrée sur le recueil de la parole des salariés que sur la

construction d'un schéma de l'opération (plannings, horaires, instruments de pilotage etc.) permettant aux uns et aux autres d'interagir avant même que l'action ne commence vraiment, et donc de débusquer d'éventuels obstacles ou difficultés. Mais le travail de recherche aboutissant à ce dispositif général d'intervention a permis également de replacer la « transformation qualifiante » dans un cadre plus général, prenant acte à la fois des évolutions des systèmes de production et des recherches actuelles en sciences sociales sur les entreprises, ce dont témoignent les deux premiers chapitres de l'ouvrage. Après avoir rappelé les problèmes et les enjeux du moment, ainsi que le thème général de la coopération évoqué par les uns et les autres comme une sortie possible de la crise, François Beaujolin insiste sur la constatation simple qu'une telle « solution » (ou slogan) ne peut avoir une concrétisation que si se met en place le « maillon manquant » c'est-à-dire, puisque l'on cherche à augmenter l'autonomie des opérateurs, que si on leur en donne les moyens en termes d'élévation des compétences. À ce titre, il critique autant les dispositifs de formation professionnelle actuels, inégalitaires et décalés par rapport aux dynamiques des entreprises, que les tentatives passées, notamment celle des cercles de qualité. Au niveau des recherches, il mobilise les théories de l'apprentissage organisationnel, mais à son avis trop centrées sur les rites et les réflexes du niveau managérial ; il voit plutôt une convergence fructueuse entre les recherches portant sur le pilotage des transformations organisationnelles, notamment du côté de certains cher-

cheurs en gestion, et celles sur l'apprentissage des adultes, ce qui lui permet un détour sur les nombreuses définitions et typologies en matière de savoir et de compétences. En dehors des qualités déjà soulignées, ce « tour de piste » des appareillages théoriques et pratiques disponibles et susceptibles de faire progresser les entreprises dans la résolution des crises qu'elles vivent fait de cet ouvrage un outil à la fois pédagogique, convaincant, et utile, notamment pour les organisations qui seraient tentées par ce type d'opération. Il resterait peut-être à établir un bilan « instruit » des réalisations en la matière. Si l'auteur de ces lignes ne peut qu'exprimer son accord sur la thèse du chaînon manquant vers un nouveau système productif - qui existe

FRANÇOIS BEAUJOLIN  
OCCUPE  
UNE PLACE À PART :  
IL RASSEMBLE EN EFFET  
EN LUI-MÊME LES  
FIGURES DU TÉMOIN,  
DE L'ACTEUR,  
DU CHERCHEUR  
ET DU MILITANT.

te davantage dans les livres que sur les lignes de production - puisqu'il l'a lui même défendu en d'autres occasions, il s'interroge également sur la faible appétence apparente de l'ensemble du corps social pour cette innovation organisationnelle et formative (dont la suppression de la Mission Nouvelles Qualifications n'est qu'un épisode). Si une telle modalité d'action semble si heuristique, pourquoi ne se développe-t-elle pas sans l'aide de l'État, qui l'a soutenue un court instant ? Il est vrai qu'un tel bilan n'est pas facile à établir, car les observations qui nous viennent des entreprises montrent qu'elles ne sont pas sans suivre souvent des principes voisins de ceux que défend François Beaujolin, sans épouser l'ensemble du dispositif. Sans doute cette inquiétude finale fie-t-elle simplement que le chemin vers des organisations réellement nouvelles sera long. ■