

PAR JULIENNE
BRABET (*)

*Maître de
Conférences
Université de
Montpellier I*

PEUT-ON ENSEIGNER AUTRE CHOSE QUE LE MODÈLE INSTRUMENTAL EN G.R.H. ?

Les étudiants en formation initiale de Gestion des Ressources Humaines sont souvent friands d'outils et de théories du type instrumental. La G.R.H., en effet, leur est souvent présentée, dans les manuels, comme une expertise par laquelle des décisions rationnelles optimisent les comportements des hommes au sein d'organisations où efficacité sociale rime avec efficacité économique. En revanche, avec certains étudiants de troisième cycle bénéficiant d'une solide expérience professionnelle, il devient possible de se détacher du modèle instrumental et de développer une approche pluridisciplinaire des problèmes de gestion du travail prenant mieux en compte les contradictions inhérentes aux hommes, aux organisations productives et à leurs évolutions.

(*) École de Paris du Management - Groupe de Réflexion sur l'Enseignement SUPérieur de la gestion (GRESUP) (avec le soutien de la FNEGE). Séance du 10 Décembre 1996. Compte rendu rédigé par Philippe Zarlowski.

EXPOSÉ DE JULIENNE BRABET

Le thème de cet exposé renvoie, non seulement au travail que nous avons produit sur les modèles de la gestion des ressources humaines (G.R.H.) tels qu'ils apparaissent dans les

manuels d'enseignement de la discipline (1), mais aussi à mes propres pratiques d'enseignement. Ces pratiques m'ont conduite à me demander si, bien que l'ayant beaucoup critiqué, j'enseigne autre chose que le modèle instrumental. J'ai eu la chance d'enseigner dans la même institution à deux niveaux différents.

Le premier correspond à un deuxième cycle, où il me paraît

plus que difficile d'enseigner autre chose que le modèle instrumental, et même difficile d'enseigner ce modèle lui-même. Souvent, je me dis que si je pouvais y enseigner l'analyse statistique, par exemple, je me sentirais plus en accord avec la demande des étudiants, mieux

(1) *Repenser la G.R.H.*, coordonné par Julienne Brabet, Economica, 1993.



installée sur un territoire. J'essayerai donc de parler des attentes des étudiants, des découpages disciplinaires, de la gestion des carrières des enseignants, et ce que cela induit en termes de mode et de contenu d'enseignement.

Le second niveau auquel j'enseigne est un DESS de G.R.H., où les enseignants sont beaucoup plus libres de sélectionner les étudiants, d'afficher des positions théoriques et où le cursus et les attentes des étudiants sont radicalement différents. Est-il, pour autant, facile d'y enseigner autre chose que le modèle instrumental ? Non, mais pas pour les mêmes raisons. Dans le premier cas, il est difficile d'enseigner autre chose parce que l'on se heurte à des résistances de la part de l'institution et des étudiants. Dans le second cas, c'est le manque de recherches qui pose problème, qui nous interdit d'opérer des comparaisons, des analyses historiques systématiques des organisations et des modes de gestion du travail (cette appellation recouvrant également les relations entre un donneur d'ordres et un sous-traitant...).

Nous connaissons actuellement, par exemple, une crise, caractérisée par une très forte évolution des rapports de pouvoir entre différents acteurs. On observe ainsi des phénomènes très poussés d'externalisation et de flexibilisation du centre opérationnel, pour reprendre les éléments de configuration de Mintzberg. Il ne reste donc, au cœur de certaines organisations, que des éléments de technos-structure et les sommets stratégiques, ce qui entraîne des phénomènes de polarisation très forts. Il s'installe ainsi, d'une part, une très grande précarité, une forme d'esclavage pour certains travailleurs, qui ne sont pas nécessairement des salariés avec des contrats, mais peuvent être des immigrants effectuant du travail au noir ; d'autre part, des modes de gestion très différents, caractérisés par une très

forte individualisation, sont développés au cœur de l'entreprise. Ce sont là des hypothèses que certains travaux tendent à valider mais, pour présenter un modèle plus étayé, des recherches conjuguant des regards d'économistes, de sociologues, de gestionnaires, de psychologues, d'historiens, et fondées sur des cadres de référence communs me semblent nécessaires, bien qu'elles soient très difficiles à réaliser.

Pour amorcer notre débat je présenterai d'abord les trois modèles de G.R.H. que j'ai identifiés et quelques pistes de réflexion sur leurs implications en matière d'enseignement de la G.R.H..

TROIS MODÈLES DE G.R.H.

En 1991 et 1992, j'ai entrepris la lecture de manuels français et anglo-saxons édités depuis 1985, afin d'étudier leur contenu et d'analyser en quoi ils se différencient.

Ces dates sont importantes, car une forte évolution s'est produite depuis. Cette recherche ne reposait donc pas sur une lecture des pratiques des entreprises, mais sur celle de manuels destinés à l'enseignement. L'analyse de leur contenu m'a conduite à identifier trois idéaux-types en matière de discours sur la G.R.H., que je résumerai, avant de revenir plus en détail sur chacun d'entre eux.

Le modèle instrumental

Le modèle instrumental, tout d'abord, est fondé sur une hypothèse de convergence naturelle entre les dimensions économiques, entendues comme la profitabilité des entreprises, et les dimensions sociales, enten-

dues comme le développement des salariés et, par conséquent, de la société dans son ensemble. Dans ce modèle, la G.R.H. correspond au travail accompli par des experts appartenant à une entité spécialisée : la Direction des Ressources Humaines.

Ces experts appliquent un certain nombre de stimuli qui, dans un cadre behavioriste, ont été identifiés comme permettant de dynamiser des personnels recrutés de la manière la plus objective possible afin de répondre aux besoins planifiés de l'entreprise. Ce modèle pouvait être retrouvé dans une grande partie des manuels français, et cela m'avait gênée en tant que praticienne. J'ai en effet commencé ma carrière en occupant le poste de directrice de la formation dans une moyenne entreprise, et les besoins en termes de formation ne se présentaient guère à moi avec la spontanéité qu'on leur accordait dans ces manuels. Planifier la formation était relativement simple ; en revanche, évaluer ses effets en dollars et en cents me paraissait difficilement réalisable, même si la direction de l'entreprise souhaitait vivement que cette évaluation soit effectuée.

Il me semblait que je trouvais dans ces manuels une formule extrêmement simple et logique, avec un mode de représentation de l'environnement, de l'organisation et des acteurs – qui d'ailleurs n'en sont pas, dans ce modèle – ne correspondant en rien à ce que je vivais ni aux difficultés que je rencontrais.

C'est souvent à propos de ces modèles que les étudiants nous disent, après avoir effectué un stage en entreprise, qu'en pratique, ce n'est pas comme dans la théorie.

La théorie correspond pour eux au contenu de ces livres, où l'on peut facilement planifier, identifier des écarts, définir des besoins en formation et s'apercevoir avec joie que les individus ont envie des formations qui servent le mieux le devenir de l'entreprise.

TÉMOIGNAGE

Le modèle de l'arbitrage managérial

Le deuxième modèle est celui que je crois avoir enseigné fort longtemps. Il s'agit du modèle de l'arbitrage managérial, où l'on suppose que les enjeux de différents acteurs sont divergents et qu'il convient de réduire cette divergence, que toutes les décisions managériales comportent des dimensions de G.R.H. Les solutions prêt-à-porter n'existent pas, seules existent des solutions sur mesure. Il faut donc apprendre à établir un diagnostic pertinent de la situation de l'entreprise, de ce qu'on appellera dans ce modèle son contexte ou son environnement, sans se soucier beaucoup, pour autant, des logiques à l'œuvre dans ce contexte. C'est un modèle qui repose beaucoup, par exemple, sur les travaux de Crozier et de Friedberg. Les notions de pouvoir et de négociation se trouvent ici réintroduites, alors qu'elles étaient totalement inexistantes dans le premier modèle, où le consensus était présenté comme facile à atteindre.

Le modèle de la gestion des contradictions

Le troisième modèle, celui qui me paraît aujourd'hui le plus pertinent, est le modèle de la gestion des contradictions. Dans ce modèle, les divergences entre les acteurs sont considérées comme plus essentielles et ne seront jamais réduites définitivement. Il faut donc apprendre à *vivre avec* tout en tentant de les gérer de manière satisfaisante. Ce modèle s'intéresse beaucoup à la dimension historique des tensions et des consensus qui peuvent être observés. Ce modèle attribue également à la

G.R.H. un rôle historiquement daté.

Je vais revenir sur ces trois modèles, en montrant comment ils me paraissent s'actualiser aujourd'hui. Je définirai pour chacun d'entre eux quels en sont les enjeux et les objets, quelle est la nature du changement, quels sont les modes d'intervention, ainsi que les modes de construction et d'utilisation des savoirs.

LE MODÈLE INSTRUMENTAL DE G.R.H.

Le modèle instrumental correspond, me semble-t-il, au modèle développé dans le contexte du compromis fordien dans les multinationales. La méthode de « pesée » des postes m'en paraît représentative. Un grand cabinet s'efforce actuellement de défendre sa méthode et de l'importer en France dans les services publics, comme France Télécom ou La Poste. Il éprouve cependant de réelles difficultés à poursuivre son action dans des entreprises privées qui parlent de plus en plus de gestion des compétences et de moins en moins de pesée des postes.

Le modèle instrumental, inventé au cours des années 1940 et utilisé pour gérer des multinationales souvent anglo-saxonnes dans le contexte des Trente Glorieuses, présente donc aujourd'hui des limites, puisque nous nous trouvons dans une période de rupture de ce compromis. Pourtant, des traductions de ce modèle ont été trouvées, et il correspond toujours à celui qui, en gestion, reste enseigné de manière dominante, à quelques inflexions près.

Dans le modèle instrumental, efficacité sociale et efficacité économique sont synonymes. Faire du « bon social » suffit pour augmenter la profitabilité de l'entreprise et, inversement, si les profits sont au rendez-vous, tout le monde en bénéficie.

Évaluer une action revient donc à effectuer une évaluation financière, de type économique, menée par un expert. Les étudiants en gestion viennent précisément pour devenir ces experts, pour justifier cette position d'expert. Tout discours la mettant en question sera donc mal reçu par ce public. De la même manière, la plupart des enseignants, à la demande de leurs institutions, assoient leur position sur cette même expertise disciplinaire, si bien qu'il est très difficile d'y renoncer.

L'environnement est conçu comme naturel, et non construit. Cet environnement a toujours été turbulent. Les entreprises qui y sont confrontées sont des organismes, des êtres vivants devant être sauvés à tout prix. Il est donc inutile de s'interroger sur la finalité de l'entreprise et de ce qu'elle produit. C'est une question qui n'appartient pas au champ de la gestion et, à avoir suivi un certain nombre de débats, j'en viens même à me demander si cette question appartient encore au champ de la politique. N'a-t-on pas dit, dans les années 1980, qu'il fallait gérer la France comme une entreprise ? Or, on ne s'intéresse pas à ce que les entreprises produisent, mais aux richesses qu'elles dégagent. Les membres de l'entreprise sont quant à eux appréhendés dans une triple perspective behavioriste, utilitariste et rodgérienne. Si les gens sont placés dans une situation qui leur convient, et si quelques espaces d'autonomie leur sont ménagés, ils se développeront alors harmonieusement et feront seuls ce qu'un expert aurait prétendu les obliger à faire. Il y a donc convergence des intérêts et harmonie. Le changement est, dans ce modèle, volontaire et programmé centralement par les directions des entreprises, qui disposent d'une information complète. Le champ de la G.R.H., quant à lui, correspond à l'activité de la DRH. En particulier, tout ce qui relève de l'organisation en est

exclu. Les DRH, dans le modèle qui avait été importé par les multinationales anglo-saxonnes, n'étaient pas des architectes de l'organisation. Les organisations sont stables ou en développement, mais leurs structures sont supposées ne pas évoluer au cours de cette croissance. Il suffit alors de placer les bons individus à la bonne place, puis de les stimuler suffisamment pour qu'ils travaillent bien. Donc on a affaire à des décisions rationnelles, et à l'application de programmes de planification, de sélection de stimulation déterminée de manière quasiment naturelle par les contraintes de l'environnement.

Lorsqu'une référence à la stratégie apparaît, il s'agit en effet souvent du modèle LCAG (2) L'identification des contraintes et des opportunités de l'environnement ne laisse qu'une très petite marge de manœuvre pour l'exercice de la décision. Ce sont alors les valeurs des dirigeants qui vont permettre d'opérer quelques choix à l'intérieur de cette faible marge de manœuvre.

Les références théoriques sont béhavioristes et positivistes. La production de connaissance doit reposer sur l'expérimentation. On applique des programmes, puis on mesure leurs effets de manière très détaillée, en dollars et en cents. C'est ainsi que j'ai vu beaucoup de stagiaires, dans les entreprises, à la recherche du retour sur investissement de la formation. Comme il est très difficile de mener ce type d'expérimentation où l'on cherche à isoler des variables afin d'observer, toutes choses égales par ailleurs, les effets d'un programme de sélection, de formation ou de stimulation, ces expérimentations sont rares. D'autres modes

de justification sont donc nécessaires : ils reposent sur le discours des dirigeants d'entreprises qui réussissent, ainsi que sur celui des experts. Il s'ajoute à cela une référence à la loi, qui doit être appliquée et qui justifie ces bonnes pratiques d'expert.

La relation entre savoir et action est donc extrêmement simple : il suffit d'appliquer intelligemment les connaissances que l'on a apprises. Ce qui signifie que nos étudiants vont bénéficier d'un capital de connaissances légitimant une position assez privilégiée dans les organisations où ils ont l'intention d'entrer. On voit mal pourquoi ils accepteraient volontiers qu'on leur dise que cela ne fonctionne pas, que la lecture que nous faisons n'est pas celle de ce modèle. En même temps ils perçoivent ce modèle comme simpliste à triple titre :

– il ne présente pas la complexité mathématique qui, ayant justifié leur propre processus de sélection, leur apparaît comme un gage de scientificité, et dont la maîtrise garantit leur statut futur ;

– il ne prend pas en compte la complexité des personnalités et

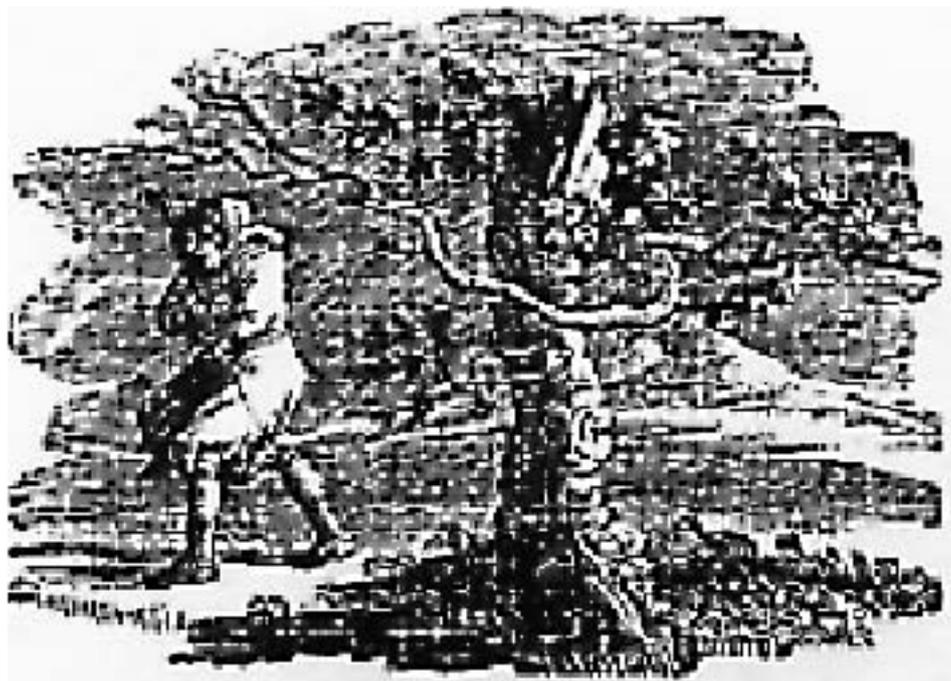
des relations interpersonnelles dont ils ont l'expérience et qu'ils souhaiteraient maîtriser par des méthodes sûres ;

– il ne leur semble pas refléter les pratiques des entreprises quand ils les découvrent au cours des stages.

Ce modèle instrumental, mis au goût du jour, peut parfaitement intégrer, au nom de la survie de l'entreprise, des éléments nouveaux tels que les plans sociaux ou l'employabilité. S'il n'est plus possible de promettre aux salariés un emploi à vie dans leur entreprise, celle-ci reste tout de même pour eux une « bonne mère » puisqu'elle développe leur employabilité. De plus, les nombreuses activités qui ont été externalisées ne sont de ce fait plus visibles. Ainsi, de grands distributeurs affirment ne pas être au courant des conditions de production des articles qu'ils commandent. Une cascade de sous-traitance s'effectue, si bien que les salariés qui, en bout de chaîne, produisent dans des conditions extrêmement précaires, sont loin des yeux et du cœur. Ce modèle reste donc d'actualité.

Dans le modèle instrumental, l'environnement est conçu comme naturel et turbulent.

Les entreprises qui y sont confrontées sont des organismes, des êtres vivants devant être sauvés à tout prix. Il est donc inutile de s'interroger sur la finalité de l'entreprise et de ce qu'elle produit.



(2) Ce sigle désigne les auteurs du premier manuel d'analyse stratégique développé à la Harvard Business School au cours des années 1960 : Leaned, E. P. Christensen, C. R., Andrews, K. R. & Guth, W. D., *Business Policy. Text and Cases*, Irwin, 1965.

TÉMOIGNAGE

LE MODÈLE DE L'ARBITRAGE MANAGÉRIAL

Dans ce modèle, la convergence entre efficacité économique et efficacité sociale n'apparaît plus naturelle, ce qui implique que l'évaluation soit multiacteurs. L'entreprise n'est pas perçue comme un organisme vivant mais comme un construit social. Des convergences et divergences existent entre les acteurs, et peuvent être arbitrées à long terme. Il reste possible de construire une harmonie.

Le changement est perçu comme programmé et d'initiative managériale, mais à la différence de ce qui est proposé dans le modèle instrumental, il est négocié en raison de l'existence de divergences. Le champ de la G.R.H. n'est plus défini par l'activité de l'entité organisationnelle DRH, mais recouvre l'ensemble des décisions managériales. On parle de fonction partagée : toute décision stratégique concernant, par exemple, les nouvelles technologies, les délocalisations, présente des dimensions de G.R.H.. Le management, et non plus la DRH, constitue l'acteur clef. Parce que des divergences existent, les décisions sont rationnelles, mais aussi éthiques.

Bien entendu, dans l'enseignement de la gestion, de nombreuses conférences sont organisées sur l'éthique des affaires. Pourtant, dans le même temps, il y a très peu d'interrogations sur les finalités de l'entreprise, comme si l'éthique consistait à simplement respecter certaines normes. Poser une problème éthique, dans une formation à la gestion, est beaucoup plus difficile que d'affirmer la convergence des intérêts et l'absence d'arbitrage à réaliser entre les enjeux divergents des acteurs. Les décisions de G.R.H. sont avant tout des décisions de partage du pouvoir et d'organisa-

tion. Par exemple, une réflexion sera entreprise sur l'organisation qualifiante, dont le manager sera présenté comme l'architecte social.

Comme dans le modèle précédent, on s'intéresse également à la rétribution et à la gestion des flux de main-d'œuvre. La stratégie et la G.R.H. sont conçues comme étant en interaction, la seconde n'étant plus seulement l'application de la première. Ainsi, l'organisation de l'entreprise influence le rapport de l'entreprise avec ses clients, et donc sa stratégie. Le modèle idéal de l'entreprise, qui est à construire dans le long terme, correspond à celui de l'entreprise démocratique et qualifiante, mais avec une grande contingence situationnelle.

Aucune réponse prêt-à-porter n'est disponible dans l'immédiat ; il n'y a que du sur mesure. La relation au savoir se trouve donc radicalement transformée. L'analyse des stratégies d'acteurs constitue la référence théorique, et la production des connaissances repose sur une expérimentation sociale qui n'est jamais transposable. Elle permet seulement d'apprendre à élaborer une bonne méthodologie de questionnement, qui autorise ensuite à conduire la négociation et permet de parvenir à des solutions contingentes.

Ce modèle a été développé à Harvard et les programmes qui l'incarnent sont adressés à des managers généralistes

expérimentés. Ils utilisent la méthode des cas et se réfèrent à des expériences vécues. Le modèle de l'arbitrage managérial s'inscrit bien, en France, dans le projet de modernisation négociée.

LE MODÈLE DE LA GESTION DES CONTRADICTIONS

Dans ce modèle, efficacité économique et efficacité sociale peuvent parfois se trouver en totale divergence, en fonction de la manière dont on les définit et dont on les construit.

Le primat de l'évaluation économique est nettement critiqué, alors qu'apparaît une réflexion sur les finalités de la production. L'environnement n'est plus considéré comme une donnée, mais comme un construit. Par exemple, la mondialisation, la tertiarisation, les nouvelles technologies ne sont pas perçues comme des phénomènes naturels. Il s'agit d'analyser, au contraire, quels acteurs les construisent, et dans quelles interactions. Ainsi, une thèse sur le secteur du prêt-à-porter aux États-Unis montre comment

une grande partie de la production importée est en fait commandée par des donneurs d'ordres implantés à New York ou sur la côte ouest. Il y a donc



Dans le modèle de l'arbitrage managérial, l'analyse des stratégies d'acteurs constitue la référence théorique et la production des connaissances repose sur une expérimentation sociale qui n'est jamais transposable.

dans ce travail une réflexion sur la construction de ce contexte concurrentiel, sur les systèmes financiers et politiques dans lequel il s'inscrit et sur la manière dont eux-mêmes se construisent.

L'entreprise est aussi un construit, c'est un système « psycho-socio-politique » historiquement daté. Pour prolonger les travaux de Chandler, il faudrait qu'émergent de nouveaux travaux sur les entreprises réseaux, sur la manière dont les phénomènes de sous-traitance se structurent.

Les deux modèles précédents supposent un mode de régulation macrosocial satisfaisant dans lequel s'intègre l'entreprise. Il est attribué implicitement à des processus quasi spontanés (de type « main invisible » – marché) et/ou au fonctionnement démocratique de la société. Le modèle de la gestion des contradictions dénonce l'inadéquation de ces modes de régulation en mettant par exemple en relief certaines contradictions du système capitaliste et le problème des finalités du travail. Celles-ci sont rarement abordées dans les autres modèles. Ils conçoivent la survie, le développement (et, pour les anglo-saxons, la profitabilité) de l'entreprise comme parfaitement compatibles avec les finalités individuelles et sociétales (ou même comme les servant directement), sous réserve d'une bonne G.R.H., mais quel que soit le type de produit fourni à la collectivité.

Par ailleurs, les acteurs sont, dans ce modèle, à la fois rationnels et irrationnels. Ce ne sont pas seulement des stratégies visant leurs meilleurs intérêts, même avec une rationalité limitée par la position qu'ils occupent. Ce modèle tente d'intégrer l'ambivalence et la contradiction interne, la névrose et l'agressivité, la complexité des processus de socialisation, des phénomènes symboliques et inconscients. Il y a donc des convergences et divergences essen-

tielles, qu'il s'agit de gérer en permanence.

L'interdépendance des champs sociétal et organisationnel étant affirmée, c'est à une tentative d'orientation du processus permanent de déconstruction-reconstruction conjointe des deux niveaux que doivent, dans le modèle de la gestion des contradictions, s'atteler les acteurs.

La Gestion des Ressources Humaines et son discours deviennent objets d'analyse socio-historique autant que de préconisations. L'élucidation, toujours partielle, peut faciliter le changement. Elle doit être produite par l'ensemble des acteurs parce que tous sont impliqués dans les évolutions, mais, aussi, parce qu'il est nécessaire de respecter une éthique démocratique.

Dans le champ même de l'organisation, certaines perspectives pour l'action sont tracées. Elles me semblent impliquer, à la fois, plus de modestie et plus d'ambition pour l'intervention.

Modestie, parce que l'action volontaire y est considérée comme moins rationnelle et moins structurante que dans les modèles précédents. Le changement implique ici une dialectique de l'ordre et du désordre, des autorégulations et du contrôle, qui interdit la mise en œuvre de programmes rigides. Ce sont plutôt les démarches d'observation sociale, de projet provisoirement négocié, d'aménagement d'espaces transitionnels, d'expérimentation sociale et de recherche-action qui sont proposées. On se situe, dans ce modèle, au cœur de « la gestion du désordre », de la contradiction, loin de la seule gestion des cohérences rationnelles.

Ambition, aussi, parce que le statu quo n'est pas admis et qu'il s'agit d'inventer, hors des utopies totalitaires, de nouvelles formes d'organisation, de relations entre les individus, les groupes, les entreprises et la société, qui questionnent leurs finalités mêmes.

Finalement, le modèle de la gestion des contradictions pourrait se résumer ainsi, en matière d'intervention :

- il ne refuse pas la conception de règles, de procédures, d'outils... que privilégiait le modèle instrumental ; mais il les considère comme provisoires et les souhaite négociés ; ces dispositifs peuvent concerner des activités humaines « mises en routine », symboliquement automatisées (à défaut de pouvoir l'être par des logiciels) ; ces dispositifs, parfois rituels, peuvent aussi se lire comme des médiations minimisant les conflits et les contradictions intra- et interpersonnels, canalisant les pulsions ;

- le modèle de la gestion des contradictions intègre la négociation, dimension centrale du modèle de l'arbitrage managérial. Il est moins optimiste quant à son issue, moins ciblé quant à son arbitre : le médiateur peut ne pas être le manager, il est parfois l'analyste, le syndicat, l'État... ;

- il préconise de laisser aux acteurs, à l'intérieur d'orientations générales larges et négociées, des marges de manœuvre, des espaces transitionnels dans lesquels ils puissent créer, s'impliquer, se satisfaire et réaliser des ajustements souples et évolutifs permettant de mieux gérer les conflits, les incertitudes et le changement ; il utilise le temps pour traiter séquentiellement des contradictions immédiates ;
- enfin, ce modèle met l'accent sur l'appropriation-production d'une connaissance par les acteurs.

Le savoir et la recherche portent alors sur l'identification toujours provisoire et incomplète des processus d'interstructuration des différents niveaux d'organisation. Ils s'appuient sur l'ensemble des sciences humaines et, intégrant le paradigme de la complexité, visent à fournir un cadre de lecture, de négociation, d'expérimentation aux acteurs – et non des solutions immédiates.

TÉMOIGNAGE

Les acteurs clés sont représentés comme évoluant selon les époques et les situations. La DRH, quant à elle, constitue une entité historiquement spécifiée développant une culture, des enjeux et des actions. La connaissance elle-même et les chercheurs sont observés en tant que participant à la construction sociale d'une représentation qui s'élabore dans un contexte stratégique, culturel, socio-économique... particulier. Ce modèle est certainement le plus difficile à enseigner.

Il est récent, émergent, trop peu structuré pour faire l'objet d'un exposé parfaitement construit et articulé ; il ne peut s'inscrire facilement dans un manuel de G.R.H. puisqu'il replace celle-ci dans un processus plus complexe où l'action volontaire s'appuie à la fois sur :

- des cadres théoriques multiples et incomplets ;
- l'observation fine des situations contingentes, des enjeux conscients et inconscients, contradictoires et ambivalents ;
- la négociation et la créativité d'acteurs dont les finalités s'explicitent et prennent sens progressivement ;
- des orientations et des aménagements provisoires du champ, et non sur les solutions prérelables que sont les méthodes, celles-ci ne constituant plus que des repères.

Cependant la perception d'une rupture dans les modes de gestion du travail légitime aujourd'hui ce modèle auprès d'étudiants se vivant plus comme des acteurs du changement que comme des « reproducteurs » souhaitant accéder à un statut valorisé.

QUEL MODÈLE PEUT-ON ENSEIGNER ET À QUEL PUBLIC ?

Un intervenant *Vous n'avez pas dit si vous enseignez le dernier modèle.*

Julienne Brabet (J. B.) Il me semble que je parviens, partiellement, à l'enseigner dans le DESS que je mentionnais tout à l'heure. On y propose, effectivement, à des étudiants, qui ont été choisis et viennent d'horizons très divers, des positions théoriques diverses, des lectures comparatives de méthodes.

Dans le module *Gestion des rémunérations*, par exemple, on essaye de resituer dans leur contexte les différentes méthodes mises en œuvre dans les entreprises et leurs effets psychologiques, organisationnels... Pour cela, on fera venir des experts et des entreprises qui utilisent des méthodes très différenciées, que les étudiants pourront ensuite confronter à leurs propres observations, au cours d'un stage ou d'un projet sur le terrain.

Nos dispositifs pédagogiques sont en fait très peu sophistiqués. Ils reposent sur des observations et des interactions avec les entreprises, prolongées par la réalisation d'un projet où les étudiants essaient d'analyser une demande, de resituer le contexte stratégique, organisationnel, culturel dans lequel ils vont intervenir et de formuler un diagnostic. Cela paraît peu original mais, dans ce DESS, les étudiants, en s'appuyant sur plusieurs domaines – l'économie, la sociologie, la psychologie – tentent de comparer des solutions contextualisées.

Par exemple, en matière de systèmes de rémunération, des travaux permettent de bien identifier des systèmes tels que grade/ancienneté, poste/performance, les nouveaux systèmes de gestion des compétences, bien que ces travaux ne soient pas toujours suffisamment approfondis. En matière de gestion de l'emploi, en revanche, ou, plus généralement, de G.R.H., j'ai très peu de grands idéaux types à proposer aux étudiants. Il faut donc les « bricoler » entre intervenants.

Pour les étudiants en formation initiale, il est plus difficile de

nous éloigner du modèle instrumental, notamment parce qu'ils n'ont aucune expérience de ce dont on parle. La rémunération, par exemple, est quelque chose de très concret, au moins lorsqu'on a déjà eu en main un bulletin de salaire. Mais les étudiants en formation initiale n'en ont jamais eu. Les étudiants du DESS ont déjà travaillé, pour la grande majorité d'entre eux, ou ont effectué des stages de longue durée. Cet univers ne leur est donc pas totalement étranger, si bien qu'ils sont prêts à se poser quelques questions sur la manière dont il fonctionne concrètement et, ce, d'autant plus que cette formation affiche très clairement ses perspectives.

Int. *Que font les étudiants après cette formation ?*

J. B. Jusqu'à présent, les étudiants du DESS trouvent du travail sans avoir à rougir de ce qu'ils font. Ils occupent des postes assez classiques dans des entreprises de taille moyenne ou grande. Beaucoup travaillent aussi dans les systèmes d'insertion : le marché de la formation et du chômage constitue un débouché en plein développement. On a davantage de mal à placer les jeunes étudiants issus de la formation initiale, qui n'ont pas une expérience très étoffée de l'entreprise.

Int. *Un enseignant non spécialiste de la G.R.H. peut-il enseigner le modèle instrumental, en s'appuyant sur les manuels que vous avez épinglés dans votre ouvrage ? Inversement, quelles sont les qualités requises pour enseigner le troisième modèle ?*

J. B. Je ne crois pas que n'importe qui puisse enseigner le premier modèle, à cause d'un problème de crédibilité vis-à-vis des étudiants. La crédibilité est celle de l'expert qui a réussi. Seul le consultant, ou l'homme d'entreprise, peuvent enseigner ce premier modèle avec brio, en venant expliquer aux étudiants que « c'est comme ça ». Il faut bien reconnaître, en effet, que ce modèle est très rudimentaire. Pour l'enseigner, il faut pouvoir

s'appuyer sur des illustrations, et que ce modèle soit porté par toute la crédibilité de quelqu'un à qui les étudiants veulent s'identifier, qui leur montre la possibilité d'un avenir plus radieux.

Donc si le modèle est enseigné par un jeune enseignant, cela risque de ne pas très bien fonctionner. C'est pour cette raison que je pense plus aisé d'enseigner l'analyse statistique. Ce type de matière, qui présente une certaine complexité, est de ce fait appréciée par les étudiants, qui ont l'impression que leur capital de connaissances augmente.

Pour la G.R.H., on entend souvent les étudiants dire que c'est complètement « pipeau ». Peut-on réellement leur donner tort ? On peut se demander, également, ce que les étudiants apprennent pendant trois ans dans une formation à la gestion. En fait, la durée des études est de trois ans pour que les étudiants puissent sortir avec une position identique à celle d'un ingénieur. Ce n'est donc pas nécessairement à partir des contenus d'enseignement requis qu'a été bâti ce dispositif de formation, mais plutôt à partir d'une logique de positionnement social. Quant au modèle de la gestion des contradictions, je ne pense pas qu'il puisse être enseigné par une seule personne, une équipe véritablement pluridisciplinaire est indispensable. Je suis pourtant pessimiste sur le fonctionnement de ce type d'équipe, car il s'agit de trouver des hypothèses et des cadres de référence communs, ce qui n'est pas facile lorsque les cadres de référence de chaque discipline sont précisément en pleine évolution. Ce modèle doit donc être enseigné en équipe, dans un dispositif qui comporte suffisamment de marges de manœuvre et qui soit ouvert sur la recherche. Avec ce DESS fonctionne un groupe de recherche pluridisciplinaire, auquel les étudiants participent. Dans ce cadre, les étudiants essayent de comprendre quelles

sont les logiques de gestion des compétences, où elles sont apparues, comment elles se manifestent dans les entreprises, ce qu'en pensent les différents acteurs, quels liens ces logiques entretiennent avec l'externalisation, l'employabilité et le fait qu'il faille flexibiliser à tout prix le cœur opérationnel.

Int. *Donc vous dites qu'il n'y a pas de contenu dans l'enseignement de la gestion.*

J. B. Non, ce serait caricatural ! Mais, pour les diplômés de formation initiale, le contenu strictement gestionnaire pourrait probablement être condensé.

Int. *Au-delà de ce problème de contenu se pose aussi un problème pédagogique, lié au type de public auquel on enseigne. Pour un public d'étudiants dans une école d'ingénieurs, il est par exemple très difficile de faire passer des problèmes relatifs au fonctionnement des organisations. Les contenus posent donc moins problème que les modalités pédagogiques pouvant être imaginées pour les transmettre. Par ailleurs, est-il raisonnable de vouloir enseigner des contenus pluridisciplinaires à des étudiants qui se trouvent en formation initiale ? N'est-il pas préférable de leur enseigner, de manière autonome, de la sociologie, des mathématiques, de la philosophie ?*

J. B. C'est vrai : la question des dispositifs pédagogiques est importante. Mais, bien que je m'y sois employée, comme beaucoup de collègues, depuis de nombreuses années, je n'ai pas jusqu'ici trouvé de réponse satisfaisante. Ma pire expérience d'enseignante correspond à la seule année où j'ai obtenu 100 % de bonnes évaluations de la part des étu-

dants à l'issue de mon cours. Cette année-là, j'avais participé à une enquête nationale et mon nom apparaissait souvent dans la presse. J'étais tellement pré-occupée par ce travail que je préparais mal les cours, et pourtant mon discours était crédible aux yeux des étudiants. Donc on a beau essayer de mettre en place d'autres dispositifs pédagogiques, cela n'empêchera pas que, pour les étudiants, la crédibilité passe ailleurs.

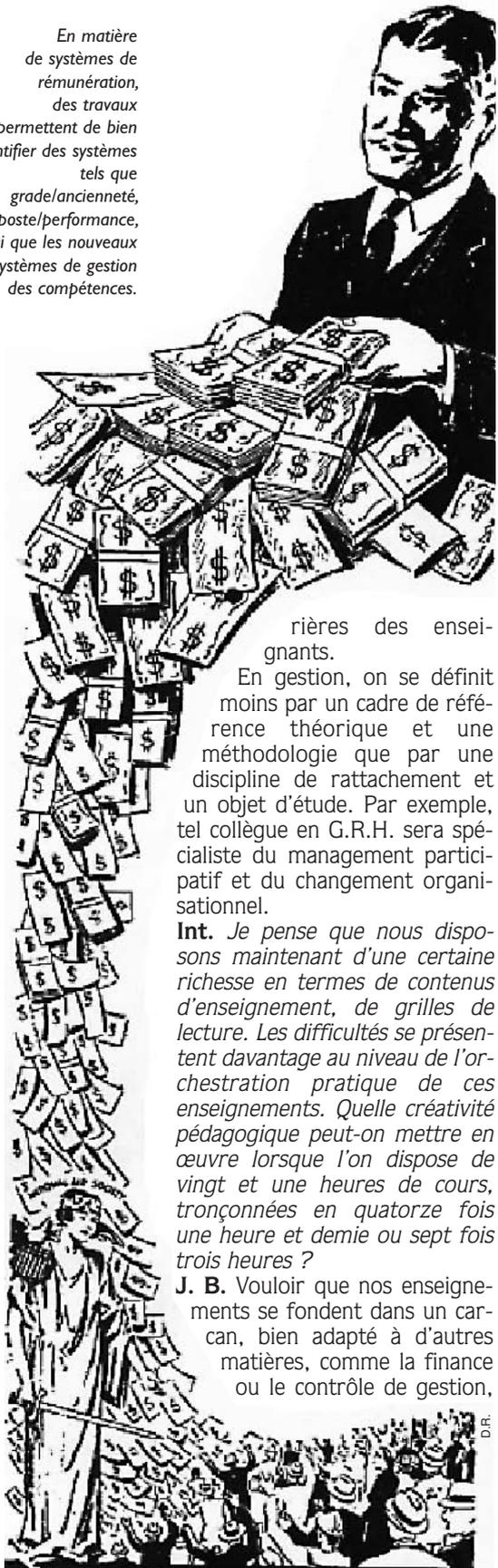
L'enseignement des disciplines fondamentales, telles que la statistique, l'économie... se heurte, quant à lui, aux attentes des étudiants qui recherchent une professionnalisation. Les étudiants se situent dans le modèle instrumental, qui leur est renvoyé notamment par les médias, ils demandent des outils. Pour sortir de cette logique, il faudrait que l'on puisse leur citer en exemple tous ces gens qui, ayant suivi des formations en sciences sociales, occupent aujourd'hui des postes élevés ou trouvent du travail plus rapidement qu'eux-mêmes ne le font. Comme c'est, bien sûr, impossible, ces enseignements ne sont pas crédibles. De plus, le système universitaire impose des découpages disciplinaires qui influent sur la gestion des car-

Avec le modèle instrumental, même s'il n'est plus possible de promettre aux salariés un emploi à vie dans leur entreprise, celle-ci reste tout de même pour eux une « bonne mère » puisqu'elle développe leur employabilité.



TÉMOIGNAGE

En matière de systèmes de rémunération, des travaux permettent de bien identifier des systèmes tels que grade/ancienneté, poste/performance, ainsi que les nouveaux systèmes de gestion des compétences.



rières des enseignants.

En gestion, on se définit moins par un cadre de référence théorique et une méthodologie que par une discipline de rattachement et un objet d'étude. Par exemple, tel collègue en G.R.H. sera spécialiste du management participatif et du changement organisationnel.

Int. *Je pense que nous disposons maintenant d'une certaine richesse en termes de contenus d'enseignement, de grilles de lecture. Les difficultés se présentent davantage au niveau de l'orchestration pratique de ces enseignements. Quelle créativité pédagogique peut-on mettre en œuvre lorsque l'on dispose de vingt et une heures de cours, tronçonnées en quatorze fois une heure et demie ou sept fois trois heures ?*

J. B. Vouloir que nos enseignements se fondent dans un carcan, bien adapté à d'autres matières, comme la finance ou le contrôle de gestion,

m'apparaît comme une forme de tyrannie institutionnelle. À ce titre, j'ai participé à la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique intéressant, destiné à communiquer aux étudiants les problèmes de l'intégration des différentes fonctions dans l'entreprise. Pour ce faire, nous avons donc constitué une équipe pluridisciplinaire de huit enseignants. Après une première tentative, nous avons mis en place un dispositif de simulation, réunissant une trentaine d'étudiants, chacun occupant un poste de responsabilité dans une entreprise.

Afin de susciter l'intérêt des étudiants, il s'agissait d'une entreprise réelle. Un dossier, rassemblant de l'information sur sa propre fonction, ses objectifs, sa façon de voir les problèmes, était remis à chaque étudiant. Un document commun, portant sur l'histoire de l'entreprise, était également distribué. La seule consigne donnée ensuite aux étudiants était de tenir un certain nombre de réunions : comité de direction, comité opérationnel... en l'espace des quatre ou cinq jours que durait la simulation. Ce dispositif permet de faire comprendre aux étudiants, en le leur faisant vivre, ce qu'est véritablement le problème de l'intégration dans une entreprise, entre des acteurs dont les points de vue ne sont pas nécessairement convergents. Ce type d'approche pourrait très bien être transposé à l'enseignement de la G.R.H., mais on se heurte à un problème de créativité, d'une part, et d'ordre institutionnel, d'autre part, qui déborde même la question des contraintes horaires. Beaucoup d'institutions d'enseignement fonctionnent sur des modes d'évaluation individuels du corps enseignant, reposant sur la publication beaucoup plus que sur la créativité pédagogique, bien qu'elle consomme énormément de temps. L'expérience dont je vous ai parlé a demandé de réunir les huit enseignants une à deux fois par mois, pour

des réunions de cinq heures et cela pendant dix mois. C'est donc une limite évidente à la diffusion de ce type de dispositif.

DES MODÈLES UTILES POUR LIRE LES PRATIQUES DES ENTREPRISES ?

Int. *Existe-t-il une hiérarchie entre les modèles ? N'est-il pas préférable d'enseigner les trois modèles à la fois, afin de montrer leur logique, notamment sur le plan historique ? Par ailleurs, plusieurs de ces modèles pourraient-ils coexister au sein d'une même entreprise ? Enfin, que fait concrètement un responsable de la G.R.H. dans chacun de ces modèles ?*

J. B. Je répondrai d'abord à vos deux dernières questions. Ces modèles sont tirés de manuels, ils constituent donc des conceptions de la G.R.H., de la manière dont elle se construit et dont elle fonctionne dans les organisations. Ce ne sont pas des lectures de modes de gestion tels qu'on peut les percevoir dans les organisations, mais des idéaux-types qui traitent de la relation entre savoir et intervention, de la notion d'environnement, tels qu'ils apparaissent dans les discours sur la G.R.H.. Quant aux deux premières questions, ces trois modèles servent à mieux décoder des discours, ils s'inscrivent exactement dans la démarche qui est pour moi celle du dernier modèle, à savoir une démarche extrêmement comparative. Il s'agit à chaque fois de resituer une solution dans une histoire, dans un jeu d'acteurs... Il y a effectivement une hiérarchie, au sens où le troisième modèle propose un mode de lecture de la manière dont se construit socialement la G.R.H.. Ce n'est donc pas un modèle de pratiques de G.R.H., mais un modèle de lecture de cette discipline.

Int. Est-il possible, tout de même, de faire correspondre le premier modèle à un certain nombre de pratiques qui ont pu évoluer historiquement ?

J. B. Pour moi, le modèle instrumental est un modèle de légitimation et de résistance a-historique, a-contextuel, simplificateur, non parce qu'il apparaît avant les autres, mais parce que c'est un modèle de forte légitimation : il présente une forte puissance idéologique à un moment que l'on appelle le compromis fordien. Ce modèle instrumental est alors promu par le management des entreprises. Il conduit à minimiser certaines dimensions conflictuelles, comme par ailleurs certaines écoles systémiques ont pu le faire.

Int. Je n'appartiens pas au monde de l'enseignement, je travaille dans une entreprise dans la fonction ressources humaines. On observe effectivement dans la pratique des entreprises des phénomènes qui pourraient relever de chacun des trois modèles que vous avez présentés. Je formulerais plusieurs constats, sur lesquels je souhaiterais que vous puissiez réagir.

Tout d'abord, je me demande s'il est vraiment pertinent d'enseigner la G.R.H. à de jeunes étudiants. Ces fonctions où il s'agit de gérer très concrètement des hommes ne peuvent être exercées que par des cadres disposant de plusieurs années d'expérience. La seconde remarque concerne l'explosion de la mondialisation, qui, selon moi, date de la chute du communisme, et se développe très rapidement depuis 1992-1993. La vie de l'entreprise était auparavant focalisée sur l'Europe et l'Amérique du Nord, le Japon fonctionnant un peu à part. Aujourd'hui, il faut tenir compte des pays de l'Est et de l'Amérique latine. De même, les organisations changent. Dans chaque pays, les filiales étaient gérées comme des PME, de manière relativement indépendante. L'expatriation croissante

des cadres pose de nombreux problèmes par rapport aux habitudes nationales, notamment en termes de rémunération. Par exemple, les Français acceptent très difficilement que leur rémunération puisse baisser, ce qui peut pourtant se produire dans le cadre d'un système de bonus. La diminution de la taille des unités de production conduit également de fait à la disparition de fonctions ressources humaines. Par ailleurs, la crise du marché des cadres me paraît être également un phénomène important. Le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur que produit actuellement le système éducatif excède largement les besoins des entreprises, ce qui rend plus difficile la recherche d'un emploi, mais conduit aussi à une diminution du salaire des cadres.

J. B. En premier lieu, il me semble que l'enseignement de l'ensemble du management pose problème pour des jeunes gens qui ne savent pas ce qu'est une entreprise. Mintzberg a, par exemple, plaidé pour l'évolution des MBA, afin que le management ne soit enseigné qu'à des cadres ayant déjà vécu relativement longtemps dans les entreprises.

Nous disposons pourtant d'un dispositif de substitution qui est l'étude de cas. Or ce dispositif est très imparfait. Dans la pratique, l'identification d'un problème constitue déjà, en soi, un enjeu. Dans l'étude de cas classique, au contraire, le problème figure déjà dans les informations que l'on a soigneusement sélectionnées, ainsi que dans les questions posées. Selon moi, aucun responsable d'école de gestion ou de maîtrise des sciences de gestion ne pense que le meilleur moment pour enseigner la gestion soit deux ans après le bac.

Cependant, les étudiants veulent obtenir un diplôme bac + 4 ou bac + 5 afin d'accéder à un statut cadre. De plus, si ces étudiants se dirigeaient vers des maîtrises d'histoire, d'économie

ou de statistiques, les entreprises ne les recruteraient pas. Combien d'entreprises sont prêtes à recruter un titulaire d'une maîtrise d'histoire, obtenue avec mention très bien, et qui aurait réalisé un nombre de stages suffisant, plutôt qu'un diplômé d'HEC ? Le système de promotion des entreprises ne fonctionne pas ainsi. Les responsables d'entreprises ont beau dire à l'envi que le diplôme leur importe peu, toutes les études statistiques prouvent le contraire.

Des conceptions opposées de l'enseignant-chercheur en G.R.H.

Int. Je suis professeur de gestion à l'Université et je travaille également dans une très grande banque internationale. Pendant longtemps, j'ai été très dubitatif en vous écoutant. Il me semble que les difficultés dont vous faites état sont inhérentes à tout enseignement. Je suis moi-même responsable d'un DESS de Commerce international et, bien entendu, je n'enseigne pas la même chose en maîtrise que dans ce DESS. Si les étudiants considèrent que ce qu'on leur raconte est du vent, la faute en incombe à l'enseignant. Ce sont les enseignants qui, déconnectés de l'entreprise, continuent à enseigner des outils, de la théorie, sans montrer aux étudiants qu'on ne les forme pas seulement pour aujourd'hui mais pour la suite de leur vie professionnelle.

L'intégration de nouveaux outils, relayée par une exigence de l'entreprise en la matière, permet de faire passer le message. De même, il faut restituer les outils dans le cadre de l'entreprise telle qu'elle se présente maintenant. Actuellement, il y a trop de monde dans l'entreprise ; le problème n'est pas de gérer la pénurie mais le trop-plein, à tous les niveaux. Par exemple,

TÉMOIGNAGE

pour régler les problèmes de pyramide d'âge, il faut être brutal et envisager un plan social pour tous les gens appartenant à une tranche d'âge donnée, afin que l'on puisse recruter des jeunes diplômés. De même, il n'y a pas trente-six manières de poser le problème de la rémunération. Les étudiants voient bien qu'aujourd'hui, dans les annonces d'emploi, les entreprises recherchent des vendeurs. C'est pourquoi les entreprises essayent de lisser la rémunération fixe pour augmenter la part de la rémunération variable. Par ailleurs, deux heures et demie de cours, que ce soit avec trente ou soixante-dix étudiants, sont largement suffisantes pour lancer un certain nombre de choses, pour peu que l'on demande ensuite un travail personnel aux étudiants. Ce n'est pas aux étudiants de s'adapter aux enseignants, mais c'est aux enseignants de s'adapter à leur auditoire, en arrêtant de dire « On ne peut pas, on ne peut pas ». Il faut que l'enseignant transmette aux étudiants les préoccupations de l'entreprise, afin qu'ils puissent se positionner par rapport à l'entreprise. Pour que l'ensei-

gnant conserve un peu de crédibilité, il faut effectivement qu'il parle de ce qu'il connaît. Les étudiants n'acceptent plus qu'on leur débite des connaissances livresques, ou même de bonnes recherches.

La préoccupation du chercheur est extrêmement éloignée de la préoccupation de l'étudiant. Le chercheur se positionne à long terme, alors que l'étudiant a un devenir dans l'immédiat. Cette année, j'ai par exemple introduit dans mon DESS la réalisation de bilans de compétences, effectuée par un expert. On apprend donc aux étudiants à s'auto-évaluer. Or dans les entreprises on fait la même chose. Préparer les étudiants aux entretiens d'évaluation, en essayant de les faire se vendre, se fixer des objectifs, est donc capital. Voilà ce que les étudiants veulent savoir, plus que des modèles.

J. B. Votre intervention, très intéressante, me suggère deux remarques. Tout d'abord, on me demandait tout à l'heure qui peut enseigner le modèle instrumental. Je répondais que ce modèle pouvait être enseigné par quelqu'un à qui les étudiants souhaitent s'identifier. Je crois

que vous venez d'illustrer parfaitement l'un de mes propos. Ensuite, je crois qu'en tant qu'enseignant et chercheur, on doit toujours se poser la question : pourquoi j'enseigne et qu'est-ce que j'enseigne ? Effectivement, c'était une question à laquelle la réponse était plus simple, en matière de G.R.H., lorsqu'on n'avait pas à réaliser de plans sociaux comme vous les évoquiez à l'instant.

Je sais comment faire un plan social, je peux apporter aux étudiants tous les témoignages nécessaires sur la question, mais je dois aussi les faire réfléchir sur ce qui amène aux plans sociaux et dans quel type de politique ils s'inscrivent. Mon rôle ne consiste pas simplement à faire des étudiants de bons opérateurs de plans sociaux, perspective qu'une partie d'entre eux, je vous l'accorde, apprécierait probablement. Le rôle de l'enseignant est plutôt celui de comparateur, c'est-à-dire que, chaque fois qu'il invite un DRH à dire la vérité, cette vérité, resituée dans un contexte et dans une dynamique, doit être comparée au point de vue d'autres acteurs... •

UN ENSEMBLE DE PERPLEXITÉS

par Françoise Chevallier, groupe HEC

La communication de Julienne Brabet est tout particulièrement éclairante pour l'enseignant-chercheur mais aussi pour le praticien. Elle pose avec beaucoup d'acuité le problème de l'enseignement et de la recherche dans le domaine de la gestion des ressources humaines. L'identification des trois modèles G.R.H. offre le recul nécessaire permettant de clarifier non seulement les pratiques mais aussi les postulats théoriques sur lesquels les enseignements sont construits. Les trois modèles renvoient, en quelque sorte, aux représenta-

tions mentales implicites qui structurent nos réflexions et nos activités. Ils ont ainsi pour vertu, sur le plan intellectuel et pédagogique, de rendre plus explicites les options sur lesquelles s'appuient les enseignements dispensés.

Les deux premiers modèles sont facilement identifiables car bien que différents, ils s'inscrivent tous deux dans une logique de convergence possible (naturelle ou négociée) entre l'économique et le social et supposent des périmètres d'observation relativement bien délimités. Le troisième modèle s'avère, en

revanche, plus délicat à appréhender : ses frontières sont plus floues, ses composantes instables et provisoires, sa dynamique complexe, plurielle et incertaine. En affirmant l'interdépendance toujours mouvante des champs ou des « construits » social et organisationnel, l'absence fréquente de convergence entre efficacité économique et efficacité sociale, l'irrationalité des acteurs et l'importance des phénomènes inconscients, le modèle de gestion des contradictions se situe d'emblée au carrefour de multiples disciplines : économique, politique, histo-

rique, psychologique, sociologique... aussi est-il plus difficile à transmettre. Si le modèle instrumental et celui de l'arbitrage managérial présentent, à des degrés divers, le risque d'un « savoir parcellaire et simplificateur », le modèle de la gestion des contradictions expose lui au risque d'un manque « de structuration et de repères ». La gestion des ressources humaines apparaît alors, avant tout, « comme un ensemble de perplexités » (1).

Les réflexions proposées sont également stimulantes car elles renvoient, au delà de la G.R.H., aux problématiques actuelles de l'enseignement de la gestion. Chacun s'accorde aujourd'hui pour reconnaître que la gestion de l'entreprise doit faire face à la complexité croissante des organisations. Une complexité bien décrite par E. Morin, lorsqu'il souligne que : « La complexité pose le paradoxe de l'un et du multiple... Elle se présente avec les traits inquiétants du fouillis, de l'inextricable, du désordre, de l'ambiguïté, de l'incertitude... D'où la nécessité pour la connaissance de mettre de l'ordre dans les phénomènes en refoulant le désordre, d'écarter l'incertain, c'est-à-dire de sélectionner les éléments d'ordre et de certitude, de clarifier, distinguer, hiérarchiser... Mais de telles opérations nécessaires à l'intelligibilité risquent de rendre aveugle, si elles éliminent les autres caractères du complexe... Au paradigme de disjonction / réduction / unidimensionalisation, il faudrait substituer un paradigme de distinction / conjonction qui permette de distinguer sans disjoindre, d'associer sans réduire ». Il s'agit alors de réduire cette distance qu'il peut y avoir entre des schémas logiques et des modèles rationalisants et les « tranches de vie » qu'offre le fonctionnement concret des organisations. C'est là, sans aucun doute, l'un des dilemmes, qui se pose aux enseignants. D'un côté comme de l'autre de l'Atlantique, les for-

mations en gestion font l'objet de questionnements. « Quels modèles enseigner ? Les modèles que l'on a pu croire immuables hier, montrent aujourd'hui leurs limites, et leur obsolescence semble s'accroître. Comment s'approcher de la complexité et de la réalité du management ? »

Ces questions renvoient, pour nous à un double défi : celui de la recherche et de la pédagogie. La formation à la gestion implique au préalable une réflexion sur la nature même de la gestion, elle-même indissociable d'une analyse de l'évolution des sociétés dans le cadre de la mondialisation des échanges. Comme les travaux de J. Brabet nous invitent à le penser, toute définition de la gestion est, qu'on le veuille ou non, idéologique, historique et culturelle. Puisqu'on ne voit souvent de la pratique que ce que la théorie nous montre, il est urgent de développer et renforcer la recherche, indispensable pour étudier ces pratiques de plus en plus difficiles à cerner. Si la recherche est incontournable pour progresser dans nos enseignements, la créativité pédagogique nous semble l'être tout autant. En effet, s'il n'est plus guère possible aujourd'hui d'enseigner des certitudes, ne conviendrait-il pas alors d'apprendre, à partir d'éléments d'information multiples, variés et incomplets, à formuler une ou des problématiques avec rigueur et esprit critique pour être ainsi mieux à même de les gérer.

Ainsi dans le domaine de la G.R.H., plutôt que de ne vouloir enseigner qu'un seul modèle, ne serait-il pas envisageable d'exposer les étudiants successivement aux trois modèles ? Se confronter à différents modèles c'est être amené à prendre conscience de sa propre démarche de réflexion, à la relativiser en questionnant ses postulats et son contexte. C'est par la confrontation avec différentes approches qu'il est possible de mieux se situer, de prendre posi-

tion et de se forger une opinion propre.

Partant de là, plus que la mémorisation d'outils actuels, il nous semble nécessaire pour les formations en gestion non seulement de développer le regard critique mais aussi la capacité à comprendre et intégrer les outils nouveaux et plus encore la capacité à structurer l'information en fonction de problèmes réels et non de modèles à la mode. Aussi, et sans vouloir brûler tout ce que nous avons adoré dans le passé, on pourrait imaginer des pédagogies nouvelles tant dans le contenu que dans les méthodes. Plusieurs approches pourraient être combinées telles que :

- des projets concrets suivis par des enseignants de disciplines différents ;
- des enseignements ouverts à des publics de culture et de formations différentes. Ainsi un cours de G.R.H. ne pourrait-il pas accueillir dans la même salle des étudiants de gestion, mais aussi des ingénieurs, des cadres d'entreprises et des enseignants-chercheurs ?
- une formation par des projets de recherche appliquée ;
- des systèmes pédagogiques où les enseignements généralistes constitueraient la colonne vertébrale de la pédagogie et où les disciplines viendraient s'assembler progressivement pour permettre de résoudre les problèmes vécus par les étudiants ;
- etc.

Il s'agit là de quelques pistes de réflexion possibles. Toutes ont cependant en commun de vouloir donner la prime à l'innovation, de chercher à éduquer les étudiants à repérer et analyser des scénarii et des alternatives, à imaginer des solutions originales, sortant des sentiers battus, face à des situations jamais totalement identiques. •

(1) Cf. Claude Riveline « Une pédagogie médiévale pour enseigner la gestion », *Gérer et Comprendre*, n° 38, mars 1995.

