

2m11.3004.9

Université de Montréal

Formation professionnelle en gestion de conflits:  
Une étude de cas

Par  
Martin Frappier

Département de sociologie  
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de maître ès sciences (M.Sc.)  
en sociologie

Mai 2002

© Martin Frappier, 2002



HM  
15  
U54  
2002  
v.019

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:

Formation professionnelle en gestion de conflits:  
Une étude de cas

présenté par:  
Martin Frappier

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Nicole Laurin	présidente
Mona-Josée Gagnon	directrice de recherche
Luc Racine	membre du jury

## Sommaire

Deux types de formations professionnelles en entreprise peuvent être distingués. D'abord, les formations traditionnelles portant essentiellement sur des habiletés et des connaissances techniques. Ensuite, les "nouvelles" formation portant plutôt sur les comportements et attitudes des travailleurs. Communication et équipe y sont des mots clés, porteurs d'une culture d'entreprise. Le mémoire qui suit porte sur une telle formation. La formation en gestion de conflits que nous avons étudiée est étroitement liée à l'implantation d'une nouvelle forme d'organisation du travail, privilégiant le développement d'équipes autonomes. Nous proposons que cette formation participe d'une certaine transformation du contrôle de la force de travail: le passage d'une forme de contrôle direct vers une forme d'autocontrôle. L'activité de formation favorise un engagement de la main-d'œuvre quant à l'appropriation de la culture d'entreprise, tout comme elle contribue à dissimuler les rapports de pouvoir au sein de l'entreprise. En ce sens, la formation en gestion de conflits se pense en termes d'ingénierie sociale.

**Mots clés:** adaptation, autonomie, attitude, collaboration, communication, comportement, ingénierie sociale, savoir-être.

**Abstract**

Two types of labour force training can be distinguished. First. The traditional ones, that focuses on technical knowledge and skills. Afterwards, the "new" ones, which rather focuses on behaviours and attitudes of workers. In these, communication and team are key words, carrying a firm's culture. The dissertation that follows is concerned about this second type of training. The conflict management training which we have studied is closely linked to a considerable reorganization of work that favours the development of autonomous teams. We propose that this training activity is being part of a transformation of control of the labour force: the transition of a direct control to self-control. This training activity favours a labour force engagement in appropriating the firm's culture, as well as it contributes to dissimulate power relations inside the firm. In this way, the conflict management training can be approached in terms of social engineering.

**Key words:** adaptation, attitude, autonomy, behaviour, collaboration, communication, social engineering.

## Table des matières

<i>Introduction générale</i>	1
<i>Chapitre 1 : revue de littérature</i>	3
Introduction	3
Les nouvelles pratiques de formation	5
Les nouvelles approches managériales	8
L'omniprésence des équipes	11
La gestion de la main-d'œuvre, une question de contrôle	13
Participation et contrôle	17
L'ingénierie sociale	21
La culture d'entreprise	28
Conclusion	30
<i>Chapitre 2 : considérations théoriques</i>	32
Introduction	32
Considérations sur le thème d'enquête	34
Premier retour sur la revue de littérature: nouvelles formations professionnelles	36
La formation douce : un processus de socialisation?	37
La formation douce : moyen de contrôle?	40
Autonomie et contrôle	41
Second retour sur la revue de littérature: le contrôle revisité	42
Définition de notre objet de recherche	44
Formation douce et ingénierie sociale	46
Conclusion	50
<i>Chapitre 3 : questions de méthodologie</i>	52
Introduction	52
Présentation du terrain de recherche	53
1. L'entreprise	53
2. La cimenterie de St-Constant	56
Organisation de la collecte des données	60
<i>Chapitre 4 : présentation des données</i>	64

<b>Introduction</b>	<b>64</b>
<b>Les entrevues</b>	<b>66</b>
<i>Entrevue avec le représentant patronal</i>	66
<i>Entrevue avec le représentant du syndicat local</i>	70
<i>Rencontres avec la formatrice-consultante</i>	74
<b>Déroulement et contenu de la formation</b>	<b>77</b>
<i>Introduction à la présentation des observations</i>	77
<i>La composition des groupes</i>	79
<i>Première partie de la journée</i>	80
<i>Deuxième partie de la journée</i>	87
<i>Troisième partie de la journée</i>	101
<b>Entrevues avec les employés</b>	<b>108</b>
<i>Introduction</i>	108
<i>Caractéristiques générales</i>	109
<i>Le cours de gestion de conflits</i>	111
<i>Le rôle du syndicat</i>	117
<b>Chapitre 5: analyses</b>	<b>119</b>
<b>Introduction</b>	<b>119</b>
<b>Le problème à l'origine de la formation en gestion de conflits</b>	<b>120</b>
<b>L'activité de formation; considérations préliminaires</b>	<b>121</b>
<b>Le contenu de la formation</b>	<b>125</b>
<b>Le processus de gestion de conflit</b>	<b>130</b>
<b>Le déroulement de la formation</b>	<b>134</b>
<b>Du contrôle à l'autocontrôle</b>	<b>144</b>
<b>Conclusion</b>	<b>145</b>
<b>Conclusion générale</b>	<b>147</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>149</b>
<b>Annexe I</b>	<b>X</b>

## Liste des abréviations

Dans ce document, les abréviations suivantes seront utilisées:

r.p.: représentant patronal de l'entreprise

r.s.: représentant syndical de l'entreprise

f.c.: formatrice-consultante

t.# : travailleur, le numéro correspond au numéro d'entrevue (de 1 à 8)



À Mélanie, je t'aime.

### ***Remerciements***

À la direction, au syndicat et aux employés de l'usine Lafarge de St-Constant, vos contributions n'ont eu d'égale que la gentillesse et la générosité avec laquelle vous nous les avez offertes. Merci à tous.

À ma directrice. Vous m'avez offert un sujet et un terrain de recherche qui furent réellement passionnants. Tout en me dirigeant, vous m'avez laissé une grande liberté intellectuelle. Merci Mona-Josée.

À mes Beaux-parents. Vous avez été là depuis le début et votre appui a été infailible; je vous en serai toujours reconnaissant.

À mes parents. Vous m'avez donné le goût d'apprendre. Je vous aime.

## **Introduction générale**

Au cours des vingt-cinq dernières années, l'Occident a connu des bouleversements considérables sur tous les fronts de la vie sociale. Les changements technologiques, caractérisés par le développement fulgurant de l'informatique, semblent, à bien des égards, avoir marqué la fin du siècle passé. Nous serions maintenant dans une ère de communication où le savoir joue de plus en plus un rôle fondamental. À cet égard, les entreprises ne sont certes pas en reste et participent activement à ces changements sociaux. D'ailleurs, la grande entreprise capitaliste est certainement un des lieux principaux où ces changements se sont incarnés, la venue de l'ordinateur ayant entraîné des effets considérables. Les transformations majeures que de nombreuses entreprises ont connues, notamment en ce qui concerne leur mode d'organisation du travail, semblent parfois suggérer que, là aussi, une nouvelle ère se dessine, une ère de communication où les rapports sociaux entre les différents acteurs seraient établis sur de nouvelles bases, souvent qualifiées en termes d'autonomie accrue des travailleurs.

Qu'en est-il de cette autonomie? Et qu'en est-il également des nouveaux modes d'organisation du travail? L'entreprise capitaliste a-t-elle rompu avec ses origines? Autant de questions qui suggèrent autant de voies de recherches possibles. L'entreprise capitaliste a changé, cela ne fait aucun doute. Toutefois, les manières concrètes par lesquelles ces changements s'incarnent dans la réalité des travailleurs n'apparaissent pas toujours aussi clairement. La formation professionnelle en entreprise participe certainement de ce questionnement.

En effet, depuis quelques années, tout un éventail de formations portant sur les comportements, les attitudes, le savoir-être, etc., semblent vouloir émerger et pose nécessairement la question de leur spécificité par rapport aux formations traditionnelles, essentiellement technique. Voilà l'objet même de ce mémoire: étudier le contenu d'une formation professionnelle offerte en entreprise qui répondra à ce que nous qualifierons de "nouvelle approche de formation". Plus précisément, il s'agira d'étudier une formation en gestion de conflits qui fut offerte à tous les employés d'une grande cimenterie.

Dans un premier temps, nous nous plongerons dans la littérature afin de tracer un portrait qui pourra orienter notre regard, du moins qui nous permettra d'établir une compréhension générale du phénomène qui nous intéresse. Essentiellement, ce premier pas nous permettra de développer une problématique particulière par laquelle nous aborderons notre objet d'étude.

Au cours du deuxième chapitre, nous étayerons cette problématique de manière à ce que, des multiples sources auxquelles nous aurons puisé, puisse surgir un cadre d'analyse précis qui saura éclairer notre recherche. Par la même occasion, nous tenterons de développer une approche qui soit quelque peu originale; à notre problématique initiale qui se formulera en termes d'ingénierie sociale, nous ajouterons alors plusieurs considérations sur la culture d'entreprise.

Nous pourrons ensuite enchaîner avec les troisième et quatrième chapitres qui mettront en valeur, outre notre approche méthodologique, le contenu et la teneur des données que nous aurons collectées.

Finalement, le cinquième chapitre exposera les détails de nos analyses. Nous pourrons alors vérifier la valeur de nos intuitions et de notre problématique de départ; par la même occasion, nous pourrons certainement offrir une représentation précise et rigoureuse de la formation que nous aurons étudiée et de son intégration à l'entreprise qui l'a produite.

## Chapitre 1 : revue de littérature

### Introduction

Quelle place doit-on accorder à la revue de littérature dans un processus de recherche en sciences humaines? Si elle doit nécessairement se situer en début de parcours, il nous semble tout aussi évident qu'elle ne doit pas s'y limiter et doit donc être enrichie tout au long de ce processus. Reprenant à notre compte le célèbre mot de Valéry, nous dirons qu'on ne termine jamais un texte mais qu'il vient un temps où il faut l'abandonner, fût-ce le plus tard possible. La revue de littérature que nous présentons maintenant est le fruit de cet abandon, elle reflète les points de repère qui nous ont permis de mieux comprendre notre objet de recherche et de le situer dans une problématique particulière.

La formation professionnelle est sans contredit au carrefour de nombreuses considérations, en l'occurrence elle entretient des liens étroits avec l'organisation du travail. Le constat est d'autant plus évident lorsqu'on précise qu'il s'agit de formation en entreprise. Toutefois, il ne faudrait pas croire que ce lien est simple, univoque et facilement identifiable. Au contraire, il semble bien qu'il n'y ait en ce domaine d'autre voie que celle de la complexité. D'abord, parce que les approches ou théories managériales n'ont jamais cessé de se succéder depuis le début du 20<sup>e</sup> siècle et que l'organisation du travail dans les entreprises en a constamment été affectée; mais aussi parce que la formation professionnelle a elle-même fait l'objet de plusieurs études ou théories, tantôt l'identifiant comme une panacée au chômage, tantôt au contraire lui octroyant l'odieux de ce même chômage. Ainsi, pour que de cette complexité puisse surgir une connaissance, il est certainement nécessaire de réduire l'interrogation qu'on y porte. Et dans un monde où le changement est devenu leitmotiv, la nouveauté attire l'intérêt; qui plus est, elle est parfois une image de l'avenir.

Dans cette optique, il nous semble qu'une des interrogations actuelles les plus intéressantes se porte sur les contenus de formation que d'aucuns qualifieraient d'innovations de formation<sup>1</sup> ou de pratiques novatrices de formations<sup>2</sup>. À ce titre,

---

<sup>1</sup> Claude Dubar, *et al.*, *Innovations de formation et transformations de la socialisation dans et par l'entreprise : rapport de recherche*, Lille, Lastrée, 1989, 457p.

soulignons, mais nous y reviendrons bien davantage tout au long de ce chapitre, que depuis le début des années quatre-vingt, parallèlement à des approches managériales renouvelées, se sont développées des pratiques de formation qu'il convient de qualifier de psychosociales et qui, très certainement, doivent être approchées à partir d'une problématique elle aussi renouvelée.

En effet, si la formation professionnelle a connu bien des aléas, il nous semble qu'une distinction très intéressante se soit opérée au cours des vingt dernières années. Alors que la formation professionnelle ne renvoyait avant à peu près qu'à des considérations techniques, c'est-à-dire était essentiellement comprise comme un processus d'acquisition de connaissances ou de savoirs techniques, de plus en plus aujourd'hui, à côté ou indépendamment d'une formation comprise en ces termes, se développent des pratiques de formation agissant essentiellement sur les comportements et attitudes des travailleurs. Ainsi, aux savoirs et savoir-faire traditionnellement transmis dans les formations se sont vus adjoindre des concepts comme les savoir-être ou savoir-faire relationnels, ou même comme les compétences communicationnelles. Une distinction est donc apparue entre deux types de formation qu'on affuble aujourd'hui des qualificatifs de dures et douces; les formations dures étant celles de nature technique, véhiculant des notions ou des savoirs proprement dit, et les formations douces étant plutôt comprises en termes d'habiletés sociales, concernant donc davantage les comportements ou attitudes; ce sont ces dernières que nous qualifions de psychosociales.

Alors que bien des études ont porté sur différents aspects de la formation professionnelle, il semble que très peu, sinon aucune, ne se soit intéressée aux contenus de ces nouvelles approches en formation professionnelle. Notre recherche portera précisément sur le contenu d'une telle expérience de formation douce. Ces nouvelles approches de formation professionnelle, croyons-nous, peuvent être étudiées à partir d'une problématique d'ingénierie sociale. Une problématique qui, comme nous le verrons déjà dans cette revue de littérature, nous permettra de mettre

---

<sup>2</sup> Colette Bernier, Anne Fillion, Pierre L'Heureux, *Innovations de formation des entreprises : le cas du secteur financier*, Québec, Université Laval, collection "Instruments de travail", no 24, 1994, 186p.; Colette Bernier, *La formation en entreprise au Québec : un état des lieux*, document de travail du *Center for research on work and society*, 1999, 22p.

en relief leurs principales caractéristiques et qui, du même coup, saura nous permettre d'en analyser le contenu.

### **Les nouvelles pratiques de formation**

La formation professionnelle en entreprise a probablement vu sa cote de popularité augmenter depuis l'adoption de la loi du 1%<sup>3</sup>. Elle suscite néanmoins un intérêt depuis déjà plusieurs années. Entre autre, il semble que les enjeux qui la sous-tendent aient changé avec le temps. Si l'accessibilité était l'enjeu des années soixante-dix, à partir des années quatre-vingt il semble que ce soit davantage le lien entre la formation et la gestion de l'emploi qui ait pris le haut du pavé<sup>4</sup>. Pour Doray et Dubar, les études sur la formation ont noté cette complexification de la question : "l'objet *formation* tend à se complexifier et à être analysé de plus en plus souvent au croisement des processus de socialisation, d'organisation du travail et de relations professionnelles"<sup>5</sup>. Bien que les logiques traditionnelles de formation persistent, comprises essentiellement en terme d'adaptation et trop souvent réalisées par de la formation sur le tas, les auteurs soulignent l'émergence de modèles nouveaux. Trois grand types "d'innovations de formation" sont mis de l'avant par ces auteurs. Essentiellement il s'agit des pratiques visant à mobiliser les salariés, à anticiper l'évolution des emplois, ou bien encore à accompagner les transformations de l'entreprise. Ces nouveautés, comme les auteurs prennent la peine de le souligner, ne sont pas sans rapport avec la popularité de certaines théories d'un *management* social qui considère les ressources humaines comme le facteur déterminant du succès de l'entreprise.

D'autres recherches<sup>6</sup>, entièrement québécoises cette fois, en arrivent à peu près aux mêmes conclusions. Au cours des années quatre-vingt, l'intérêt pour la formation

---

<sup>3</sup> Il s'agit de la loi 90, "loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre" obligeant toutes les entreprises ayant plus de 250 000\$ de masse salariale à investir 1% de leur masse salariale dans la formation de leurs employés.

<sup>4</sup> Pierre Doray, Claude Dubar, "La formation en entreprise au Québec et en France: les enjeux actuels", *Revue internationale d'action communautaire*, vol 65, no 25, 1991, pp.41-51.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p.42.

<sup>6</sup> Colette Bernier, Anne Filion avec la collaboration de Isabelle Reny, À nouveau travail, formations nouvelles : un bilan-synthèse d'études sur les technologies, les qualifications et la formation dans le

en entreprise de la part des entreprises elles-mêmes aurait augmenté afin de "faciliter" ou du moins afin d'accompagner les changements organisationnels en leur sein. Au tournant des années quatre-vingt-dix, le discours devient plus prégnant et semble trouver davantage à s'incarner dans les pratiques. Cependant, dans la première partie de cette décennie c'est encore la formation qualifiée d'adaptative qui prédomine dans les entreprises, c'est-à-dire une formation, souvent donnée sur le tas, ne visant qu'une simple adaptation à un nouveau poste de travail, un poste reconfiguré, ou un nouvel outil. Ce type de formation serait encore prédominant dû à la persistance d'une organisation taylorienne du travail qui, segmentant les tâches au maximum, ne laisse à peu près pas d'autres choix qu'une formation adaptative. Toutefois, les études n'en finissent pas de démontrer les limites du modèle adaptatif :

"Selon Dubar, l'obstacle essentiel à la réussite des mutations technologiques ne réside pas tant dans l'insuffisance de formation des salariés, quoiqu'il s'agisse d'un problème réel, mais *dans leur rapport au travail et à l'entreprise, c'est-à-dire leur mode de socialisation professionnelle*. Selon Dubar (1985) et Jobert (1987), les activités de formation ne devraient pas être axées sur le développement de capacités individuelles mais d'abord et avant tout devraient-elles avoir comme objectif la mise en place de *mode de coopération entre les individus, d'un certain type de motivation au travail et d'un mode d'identification à un collectif qui les dépasse et donne sens à leurs pratiques*"<sup>7</sup>.

Concernant ces formations "novatrices", Bernier et Filion avancent qu'elles induisent des compétences collectives dont plusieurs favoriseraient la communication. Et ces formations novatrices qui comprennent aussi les pratiques informelles englobent également des organisations du travail tels que les cercles de qualité. "Ces collectifs de travail sont, dit Troussier, une des clés de la maîtrise du procès de travail dans la mesure où ils sont *simultanément un lieu d'apprentissage, un*

---

tertiaire, Québec, Éditions Agence D'Arc, 1992, 137p.; C. Bernier, A. Filion, P. L'Heureux, *op. cit.* ; C. Bernier, *loc. cit.*

<sup>7</sup> Colette Bernier, Anne Filion, *op. cit.*, p. 56 ; les citations sont tirées de Claude Dubar, "Mutations technologiques et formation : discours, réalités, paradoxes", *Éducation permanente*, no 81, 1985, p52.



*lieu d'élaboration d'images opératives, un lieu où sont mises en œuvre des stratégies et un lieu de socialisation*"<sup>8</sup>.

Les auteurs font également valoir que ces nouvelles approches entraînent nécessairement des considérations quant à la volonté croissante des managers à "développer chez les individus une certaine adhésion aux normes et objectifs de l'entreprise", le tout derrière des notions comme la responsabilité.

"Toujours dans le secteur financier, une étude réalisée au Québec ( Bernier, Filion, l'Heureux, 1990) montre que la formation tend de plus en plus à inculquer, outre savoirs et savoir-faire, différentes aptitudes et différents comportements qui renvoient à une socialisation des salariés-es autour des nouveaux objectifs de l'entreprise"<sup>9</sup>.

Et elles prennent soin de souligner qu'il pourrait y avoir là un risque quant à l'identification des salariés à leur association ou leur syndicat.

Les auteurs expliquent la situation par une certaine remise en question du modèle taylorien d'organisation du travail; ainsi, ces formations qualifiées de novatrices et caractérisées par l'acquisition de compétences autres que technique, deviendraient de plus en plus primordiales pour répondre aux nouveaux modes d'organisation favorisant davantage l'implication des travailleurs. À cet égard, rappelons que Bernier<sup>10</sup> met aussi en évidence le fait que le taylorisme qui, comme nous le verrons bientôt, a profondément marqué l'organisation du travail dans les entreprises, continue encore aujourd'hui d'en être l'influence la plus marquante, et ce autant en ce qui a trait à l'organisation du travail qu'à la formation professionnelle plus spécifiquement. Toutefois, Bernier et Filion soulignent également que la formation est aujourd'hui plus que jamais pensée en terme d'outil ou de stratégie au service de la gestion de la main-d'œuvre. Elles font valoir que plusieurs études récentes mettent en évidence l'idée de nouvelles "logiques" de formation, qui lieraient davantage ensemble les changements dans la production, les technologies,

---

<sup>8</sup> Colette Bernier, Anne Filion, *op. cit.*, p. 58 ; la citation est tirée de Jean-François Troussier, "Les collectifs de travail", dans Philippe Bernoux, *Technologies nouvelles, nouveaux travail*, Paris, Centre Fédéral (FEN), collection recherche, 1987, p.109.

<sup>9</sup> Colette Bernier, Anne Filion, *op. cit.*, p. 59.

<sup>10</sup> Colette Bernier, *loc. cit.*

l'organisation du travail et la gestion de la main-d'œuvre. Des logiques caractérisées par la flexibilité, mais aussi "par les nouveaux rôles dans une organisation du travail qui est de plus en plus centrée sur la notion d'équipe"<sup>11</sup>.

Il semble donc évident que les formations "novatrices" entretiennent un lien étroit avec les changements qui surviennent dans l'organisation du travail. En ce sens, elles se distinguent aussi des formations traditionnelles par leur proximité plus étroite avec les théories du *management*. Concernant ces formations novatrices, parmi lesquelles nous comptons celles que nous qualifions de psychosociales, Bernier souligne toutefois n'avoir "relevé que trois études qui, comme telles, font état du développement de formations novatrices au Québec. Dans ces cas, il s'agit donc de tendances de développement possibles plutôt que d'une réalité bien ancrée"<sup>12</sup>.

Cependant, un élément doit être souligné. Si, comme l'affirme Bernier<sup>13</sup>, le taylorisme est encore bel et bien dominant dans les entreprises, les manières particulières par lesquelles il s'inscrit dans la réalité des entreprises ont certainement changé, du moins les discours justificateurs des penseurs managériaux ont quant à eux bien évolué. Boltanski et Chiapello<sup>14</sup>, dans leur dernier ouvrage, donnent un bon aperçu de ces développements de la pensée managériale.

### **Les nouvelles approches managériales**

L'idée de Boltanski et Chiapello est relativement simple : pour qu'il puisse convaincre les individus, l'esprit du capitalisme doit répondre à trois conditions : d'abord, il doit proposer quelque chose d'excitant au plan personnel, il doit aussi formuler des justifications en fonction du bien commun pour faire face aux critiques et, finalement, il doit présenter des arguments sécurisants. Dans les années soixante, l'excitation du progrès et la sécurité des carrières furent la clé de voûte de l'esprit du capitalisme, il offrait alors un attrait du fait qu'il proposait une certaine décentralisation et une autonomie accrue des cadres ; le *management* fut alors

<sup>11</sup> Colette Bernier, Anne Filion, *loc. cit.*, p. 65; les auteures renvoient ici à N. Bousquet, C. Grandgérard, *Évaluation prospective d'une politique sociale spécifique : des entreprises font de la formation de l'ensemble de leur personnel le moteur de leur modernisation*, INRP, Paris, 1988.

<sup>12</sup> Colette Bernier, *loc. Cit.* p. 20

<sup>13</sup> *Ibid.*

<sup>14</sup> Luc Boltanski, Ève Chiapello, *Le nouvel esprit de capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999, 843p.

présenté comme servant la démocratie<sup>15</sup>, comme, en quelque sorte, le garant des libertés. La sécurité apparaissait alors comme un argument ou une justification valable pour que les individus s'y engagent rationnellement.

Les années quatre-vingt-dix opèrent un changement, les individus y sont perçus moins comme des êtres rationnels que comme des êtres de sentiments, d'émotions et de créativité. "L'apologie du changement, du risque et de la mobilité se substitue alors à la valorisation de l'idée de sécurité"<sup>16</sup>. Ainsi, le *néomanagement* n'a alors d'autre choix que de trouver de nouvelles formes de sécurité qui puissent être compatibles avec les nouvelles exigences de flexibilité caractéristiques de l'entreprise d'aujourd'hui. L'idée qu'il propose une dimension séduisante en offrant à tous la possibilité de se développer personnellement est également soulignée. Les leaders charismatiques deviennent ainsi un élément important de la gestion de la main-d'œuvre, ils doivent, par leur vision, "faire se lever les hommes". "Ce qui est donc en théorie également attirant dans le *néomanagement* est la perspective de travailler pour un projet d'entreprise intéressant, qui *en vaut la peine*, porté par une personne *exceptionnelle* dont on va partager le rêve"<sup>17</sup>.

Contrairement aux années soixante, alors que l'efficacité était pour le travailleur gage de sécurité, les années quatre-vingt-dix verront s'ériger la flexibilité, la polyvalence, la disponibilité, comme attributs de plus en plus "nécessaires" au travailleur. D'où l'importance grandissante de la notion de projet qui, aux dires des auteurs, devient une sorte de justification majeure puisqu'elle offre une nouvelle forme de sécurité et, qui plus est, leur permet de se réaliser, de mettre leurs qualités à contribution tout en tirant une satisfaction.

"La notion clé dans cette conception de la vie au travail est celle d'employabilité qui désigne la capacité dont les personnes doivent être dotées pour que l'on fasse appel à elles sur des projets. Le passage d'un projet à un autre est l'occasion de faire grandir son employabilité"<sup>18</sup>.

---

<sup>15</sup> *Ibid.*, p.135.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p.139.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p.141.

<sup>18</sup> *Ibid.*, pp.144-145.

Toutefois, comme le soulignent les auteurs, de telles approches, en appelant bien davantage à des savoirs-être ou des qualités génériques de la personne, risquent fort d'être perçues comme un empiètement sur l'intimité des gens, un engagement qui dépasse le simple cadre du travail et qui, en quelque sorte, se poursuit à l'extérieur ; d'où l'idée selon eux de l'attention portée à la figure du *coach* qui, et tous ne peuvent pas en être, devra susciter l'utilisation appropriée de ces qualités. Il semble clair pour les auteurs que

"la sécurité des travailleurs, comme celle de l'entreprise, ne peut être assurée ici encore que par une forme d'autocontrôle qui suppose l'intériorisation des règles de comportement préservant l'intégrité des personnes et évitant que leur contribution ne soit pas reconnue"<sup>19</sup>.

"Plus généralement, en mettant l'accent sur la polyvalence, la flexibilité de l'emploi, l'aptitude à apprendre et à s'adapter à de nouvelles fonctions plutôt que sur la possession d'un métier et sur les qualifications acquises, mais aussi sur les capacités d'engagement, de communication, sur les qualités relationnelles, le *néomanagement* se tourne vers ce que l'on appelle de plus en plus souvent le *savoir-être*, par opposition au *savoir* et au *savoir-faire*"<sup>20</sup>.

Les auteurs donnent toutefois une mise en garde qu'il ne convient pas de négliger :

"...les nouveaux dispositifs, qui réclament un engagement plus complet et qui prennent appui sur une ergonomie plus sophistiquée, intégrant les apports de la psychologie postbéhavioriste et des sciences cognitives, précisément, d'une certaine façon, parce qu'ils sont plus humains, pénètrent aussi plus profondément dans l'intériorité des personnes, dont on attend qu'elles se *donnent* - comme on dit - à leur travail et rendent possible une instrumentalisation des hommes dans ce qu'ils ont de proprement humain"<sup>21</sup>.

Il semble donc que, de manière générale, nous soyons passés, du moins dans la littérature, d'une forme de contrôle rigide associée au taylorisme à une autre forme qui, à première vue, semble plus douce, du moins plus diffuse; une mobilisation accrue de la main-d'œuvre, le passage vers une forme d'autocontrôle où il ne serait plus nécessaire de surveiller le travailleur puisqu'il aurait déjà, pour ainsi dire,

<sup>19</sup> *ibid.*, p.147.

<sup>20</sup> *ibid.*, p.151.

<sup>21</sup> *ibid.*, p.152.

assimilé la culture de l'entreprise. L'idée est intéressante et éclaire déjà quelque peu le choix de notre problématique. En effet, puisque la formation en entreprise qui nous intéresse porte sur les comportements et attitudes, ne doit-on pas la penser dans les termes d'un processus d'influence? Nous y reviendrons plus loin. Pour l'instant, revenons un peu sur cette idée d'un nouveau type d'approche managériale qui accorde certainement une place primordiale à la notion de projet mais qui, par la même occasion, semble en accorder tout autant au concept d'équipe de travail.

### **L'omniprésence des équipes**

En effet, et dès les débuts des années quatre-vingt, plusieurs auteurs feront l'apologie des équipes en tant que voie d'avenir pour l'organisation des entreprises. D'ailleurs, dans ce *best seller* qu'est devenu *Le prix de l'excellence*<sup>22</sup>, T. Peters et R. Waterman identifiaient les petits groupes ou équipes de travail comme une caractéristique importante des entreprises qu'ils jugeaient excellentes. Ainsi, la gestion "douce", davantage axée sur la personnalité des dirigeants ou des employés, sur des compétences ou encore des objectifs partagés par tous, était, selon eux, un élément important de la réussite des entreprises y recourant plutôt que la gestion "dure" axée davantage sur la stratégie, la structure et les systèmes. D'où un certain appel (qui se développera plutôt dans leurs écrits de la fin de la décennie) à une réduction de la hiérarchie.

D'ailleurs, au fur et à mesure que les années quatre-vingt passeront, le sujet qui prendra toute la place sera de plus en plus celui du changement, de sa gestion et de son contrôle. Et s'ils semblaient d'abord croire en une certaine recette ( déduite de l'étude de ce qui a fait le succès de plusieurs grandes entreprises), ils opteront plus radicalement pour une gestion de plus en plus flexible de ce changement, gestion qui admet de nombreuses façons de régler les questions ou problèmes mais qui, toujours, favorisent le fonctionnement par équipe. Ils accorderont par le fait même de plus en plus d'importance à la manière de diriger, au *leadership*; le dirigeant se transforme en

---

<sup>22</sup> Thomas J. Peters, Robert H. Waterman, *Le prix de l'excellence*, Paris, InterÉditions, 1983, 359p.

mentor, en coach dirons-nous un peu plus tard. Peters, dans *Le Chaos management*<sup>23</sup>, ira même jusqu'à affirmer, en prenant exemple sur des entreprises comme 3M ou *PepsiCo*, que "ceux qui ne se transforment pas radicalement tous les six mois ou tous les ans, seront rapidement distancés"<sup>24</sup>. Waterman dans *Les Champions du renouveau* affirmera pour sa part, "le travail d'équipe est une affaire délicate; il implique que des personnes soient unies par des valeurs et des objectifs communs"<sup>25</sup>. Pour consolider l'esprit d'équipe il conseille, entre autres parmi quatorze propositions,

"de choisir ses employés en fonction de leur capacités de s'adapter à la culture de l'entreprise, de recourir à des programmes de formation non seulement pour 'former' au sens étroit du terme, mais aussi pour resserrer les liens au sein de l'entreprise, de prendre la peine de décourager les comportements n'ayant d'autres buts que de servir les intérêts d'une personne"<sup>26</sup>.

Encore une fois, il semble que ces deux auteurs aient une position commune quant à la culture qu'ils identifient étroitement à la mission de l'entreprise, et qu'ils qualifient de "vision"; ainsi, le dirigeant, le *leader* devrions-nous maintenant dire, doit impulser un air d'aller, ou même mieux façonner la culture de son entreprise par sa vision. Selon Peters, "une vision efficace pousse le personnel à se surpasser"<sup>27</sup>. Plus loin, il ajoutera : "Les grands *leaders*, en politique comme en affaires, donnent à ceux qui adhèrent à leur vision le pouvoir d'agir et de progresser"<sup>28</sup>.

Il importe toutefois, du moins nous le croyons, de tempérer cet appel à la gestion douce et flexible par une autre approche qui, même si elle semble se situer dans la même ligne, a néanmoins le mérite de souligner une dimension que nous n'avons pas mise en évidence jusqu'à présent. En effet, et bien qu'il soit tentant d'y croire, flexibilité et participation ne riment pas nécessairement avec diminution du contrôle, certainement avec sa transformation, mais dans quel sens?

---

<sup>23</sup> Thomas J. Peters, *Le Chaos management*, Paris, InterÉditions, 1988, 610p.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p.535-536.

<sup>25</sup> Robert H. Waterman, *Les Champions du renouveau*, Paris, InterÉditions, 1990, p.242.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p.242-247.

<sup>27</sup> Thomas J. Peters, *op. cit.*, p.471.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p.505.

### La gestion de la main-d'œuvre, une question de contrôle

H. Mintzberg, professeur de *management* à l'université McGill, est certainement une figure marquante de la réflexion sur les organisations. Dans un ouvrage publié en 1990<sup>29</sup>, il identifie sept types d'organisations dont deux semblent renvoyer plus que les autres à l'approche favorisée par les auteurs précédents.

1.L'organisation innovatrice (qu'il appelle aussi *adhocratie*), est celle qu'il identifie comme étant la plus propre à notre époque récente; elle consiste essentiellement en une recherche toujours accrue de flexibilité dans toutes ses variantes. Pour cela, l'entreprise "innovatrice" doit éviter à la fois les structures trop bureaucratiques ou la division trop poussée du travail, elle doit effacer quelque peu les distinctions entre ses unités, tout comme elle doit éviter de recourir à un contrôle trop formalisé. On y retrouve des équipes pluridisciplinaires et flexibles qui s'ajustent mutuellement plutôt que de suivre une procédure standardisée.

2.L'organisation missionnaire, quant à elle, est celle de l'idéologie et du *leadership* charismatique. Les normes et les croyances remplacent les procédures standardisées. Les traditions, les mythes, les valeurs et, bien entendu, la mission de l'entreprise sont au cœur de cette organisation du travail. Nous pourrions ici aussi être tenté de croire qu'il y a là l'idée d'un certain assouplissement des méthodes mais Mintzberg lui-même ne semble pas aller dans ce sens:

"Ce qui compte avant tout dans de telles organisations, c'est la mission, c'est à dire un ensemble d'efforts qui doit être typiquement (1) clair et bien ciblé, de sorte que ses membres soient capables aisément de s'identifier avec celui-ci (2) inspirateur, de sorte que ses membres puissent facilement, en fait, développer une telle identification et (3) spécifique pour que l'organisation et ses membres puissent agir dans un créneau bien précis et unique dans lequel l'idéologie pourra s'épanouir. (...) C'est ainsi, qu'à la limite, l'organisation missionnaire peut atteindre la forme la plus pure de la décentralisation : tous ceux qui sont admis à entrer dans le système partagent son pouvoir. Mais tout cela ne signifie pas pour autant une absence de contrôle, c'est même tout à fait le contraire. D'une nature certainement subtile, le contrôle tend, toutefois, à être particulièrement puissant dans ce type de configuration. Car, ici les contrôles de l'organisation ne portent pas simplement sur le comportement de

---

<sup>29</sup> Henry Mintzberg, *Management : voyage au centre des organisations*, Éditions D'organisation, Paris, 1990, 570p.

ses membres mais pratiquement sur leur âme même. L'organisation mécaniste achète ses ouvriers, ne tenant compte que du respect des règles qu'elle impose; l'organisation missionnaire attire ses membres par le *cœur* en leur faisant partager les mêmes valeurs"<sup>30</sup>.

Il semble donc possible d'envisager toute la question de la gestion de la main-d'œuvre essentiellement en terme de "contrôle de l'effort de travail"<sup>31</sup>. Ainsi, depuis Taylor, les gestionnaires des grandes entreprises se seraient surtout intéressés à la question de savoir comment organiser la force de travail de la manière la plus efficace possible. Mais, s'il a été le premier à populariser l'idée que la main-d'œuvre se devait d'être contrôlée, il ne fait aucun doute qu'il fut surtout reconnu pour ses méthodes extrêmes que d'aucuns qualifieraient mêmes d'inhumaines. Harry Braverman<sup>32</sup>, dans un ouvrage déjà vieux de plusieurs années mais toujours aussi révélateur, explique très bien comment l'organisation du travail, et plus particulièrement l'organisation taylorienne, a influencé le travail réel des individus et, de manière encore plus précise, quels en ont été les effets sur leurs qualifications. En reprenant ses idées principales nous pourrions éclaircir davantage le lien entre l'organisation du travail, la gestion de la main-d'œuvre et la formation des travailleurs et, par la même occasion, mettre en évidence l'importance du concept de contrôle dans la pensée managériale.

La thèse de Braverman est fort simple : le capitalisme, en imposant de plus en plus des modes d'organisations du travail ne respectant pas l'humanité des individus, a, au cours du 20<sup>e</sup> siècle, dégradé le travail au point de le rendre inhumain. Il a, du même coup, entraîné une baisse de la qualification des travailleurs.

La production capitaliste se distingue par sa volonté incessante d'accroître le capital. Toutefois, ce qui distingue la force de travail qu'elle emploie n'est pas qu'elle permette de produire des surplus mais plutôt son caractère intelligent et finalisé; ainsi, dans l'esprit capitaliste l'ouvrier peut facilement s'adapter, presque à l'infini, augmenter "sans cesse" sa productivité et permettre ainsi la possibilité d'une augmentation constante des surplus. Le capitaliste, en s'interrogeant sur la meilleure

<sup>30</sup> *Ibid.*, p328-329.

<sup>31</sup> Mona-Josée Gagnon, *Le travail, une mutation en forme de paradoxes*, IQRC, PUL, 1996, p.57.

<sup>32</sup> Harry Braverman, *Travail et capitalisme monopoliste, la dégradation du travail au xxe siècle*, librairie François Maspero, Paris, 1976, 360p.



manière d'organiser le travail n'aurait donc qu'un intérêt : augmenter le rendement et l'efficacité pour augmenter les profits. Ainsi, aussitôt qu'ils commencèrent à organiser la production, les capitalistes cherchèrent d'abord et avant tout à prendre le contrôle du travail des ouvriers.

À l'origine du capitalisme industriel les processus de travail demeuraient essentiellement ceux issus du féodalisme et laissaient donc encore le contrôle de l'ouvrage entre les mains des ouvriers. La première condition à toute organisation capitaliste du travail fut donc de prendre le contrôle de la force de travail. Des conditions qui, inévitablement, furent coercitives, surtout dans la mesure où il fallait changer des habitudes. Obéir ou coopérer, voilà ce qui garantissait le contrôle de l'employeur, et voilà aussi vers quoi l'organisation du travail tendait.

La fractionnement du travail au sein des entreprises favorisera aussi ce contrôle de la main-d'œuvre. En parcellisant la production, la division du travail capitaliste rendit l'ouvrier incapable de s'acquitter du processus complet. Et si le travailleur semble y perdre quelque peu, le capitaliste, quant à lui, n'en est que davantage gagnant, parce qu'il peut alors payer moins cher chaque partie du travail nécessitant moins d'habileté et, de ce fait, tirer une plus-value accrue du travail de ses ouvriers. En agissant ainsi, Braverman croit que "le mode de production capitaliste détruit systématiquement les capacités professionnelles quand elles existent et en fait apparaître d'autres, et d'autres occupations qui correspondent à ses besoins"<sup>33</sup>.

Le taylorisme répondit aussi au même appel. En fait, on peut même comprendre cette approche comme reposant sur une volonté de contrôle absolu sur le travail des ouvriers, passant essentiellement par une séparation radicale entre la conception et l'exécution. Voulant éviter ce qu'il qualifie de flânerie universelle du travailleur, Taylor développe des principes lui permettant de prendre le contrôle quasi-absolu du processus de production. Braverman identifie trois principes tayloriens.

Le premier principe de Taylor dissocie le processus de travail de l'art de l'ouvrier, c'est alors la direction de l'entreprise qui devient détentrice de la

---

<sup>33</sup> *Ibid.*, p.74.

connaissance, de laquelle elle tire règles, lois et formules. Le second principe sanctifie la séparation de la conception et de l'exécution, le premier devenant la chasse gardée des dirigeants. Le troisième principe consacre l'idée de ce monopole du savoir à partir duquel doit être contrôlé chaque pas du processus de travail et de son mode d'exécution. L'ouvrier ne guide plus cette exécution à partir de sa propre conception du travail mais à partir de celle de la direction de l'entreprise qui l'emploie. Bien entendu, pour l'entreprise en question, sa propre efficacité méthodique apparaît d'autant plus grande que ses employés sont malléables. Braverman "accuse" donc Taylor d'avoir non seulement cherché à rendre l'ouvrier "meilleur marché" mais également plus malléable en diminuant ses qualifications.

Le premier des effets de l'organisation scientifique du travail fut donc une certaine expropriation du savoir ouvrier. Toutefois, Braverman reconnaît que les facultés de raisonnement, d'intelligence et de pensée, aussi étouffées et diminuées qu'elles soient, demeurent et, par là, constituent toujours une menace pour le capital. Avec l'organisation scientifique du travail apparaît donc également la nécessité pour le capitalisme d'adapter les travailleurs au travail dans sa forme capitaliste. Il se développera alors tout un éventail "d'outils" allant dans ce sens. Entre autres, la psychologie industrielle qui se proposera essentiellement d'améliorer les questions de sélection, de formation et de motivation des travailleurs. Braverman met de l'avant l'idée que les capitalistes y visent, en quelque sorte, à rendre agréable la soumission.

Richard Edwards<sup>34</sup> a, lui aussi, mis en évidence l'importance du contrôle de la force de travail au sein du capitalisme. Le conflit entre travailleur et employeur trouverait son origine dans l'antagonisme des intérêts de chacune des parties ; les travailleurs auraient ainsi tout avantage à en faire le moins possible et les employeurs à en exiger le maximum. Du coup, le contrôle de la force de travail recherché par le capitaliste est problématique puisque cette force est toujours incorporée dans des individus qui ont leurs propres besoins et intérêts. Les grandes corporations, en créant les postes de managers, auraient donc tenté de régler ce problème du contrôle.

---

<sup>34</sup> Richard Edwards, *Contested terrains – The transformation of the workplace in the twentieth century*, Basic Books, 1979, 261p.

Toutefois, l'auteur nous met bien en garde de ne pas confondre coopération et contrôle en affirmant que l'ouvrage des managers en est bien davantage un de contrôle que de coopération. La coopération, selon lui, inclue toujours une dimension de liberté entre les éléments coordonnés; au contraire, le contrôle tenterait de limiter au minimum, voire d'annihiler, cette marge d'autonomie. Selon Edwards, c'est parce que les capitalistes ont rencontré de la résistance chez les travailleurs qu'ils ont plusieurs fois réorganisé les processus de travail afin de maintenir et d'augmenter leurs objectifs de profits. En installant des structures de contrôle dans les entreprises, les capitalistes auraient tenté de limiter la possibilité pour les employés de s'organiser et de résister. Ces structures de contrôle seraient même un moyen d'altérer la perception des travailleurs vis à vis leur travail et les contraintes de la direction.

Précisant quelque peu sa distinction entre coordination et contrôle, Edwards souligne que la coordination en appelle à une participation véritable des travailleurs alors que le contrôle exigerait plutôt que les buts et les processus de travail soient fixés d'avance de sorte que le travailleur n'ait, à peu de choses près, qu'à s'y conformer. Selon lui, le capitalisme ne peut donc tout simplement pas se passer de contrôle.

Il ne faudrait toutefois pas croire que le capitalisme imposait ses conditions sans adversité. L'auteur rappelle que les travailleurs s'y opposèrent assez rapidement: d'abord contre les heures de travail trop longues, mais aussi contre les efforts incessants pour augmenter le rythme de travail, les conditions abusives et déshumanisantes et les salaires très bas. Il souligne aussi que depuis ce mouvement des travailleurs (qui prit son essor au début du 20<sup>e</sup> siècle), il fut toujours plus difficile pour les capitalistes d'organiser le contrôle de la force de travail et pour les travailleurs de l'accepter. En fait, Edwards avance l'idée que l'intensification du militantisme syndical ne fut que le corollaire de l'intensification des contrôles patronaux, voire même de l'oppression des travailleurs.

### **Participation et contrôle**

Plusieurs considérations peuvent être tirées de ces ouvrages. D'abord, soulignons que l'organisation du travail au cours du dernier siècle n'a pas eu que des

effets bénéfiques sur la nature des emplois. Et c'est une évidence telle que l'affirmation semble être un truisme, mais ajoutons aussi que le changement est aujourd'hui tellement souvent présenté sous le signe du progrès qu'il convient de tempérer cette idée fortement ancrée dans la pensée managériale. Soulignons entre autres que la perte d'un certain savoir ouvrier, du moins la diminution probable de la qualification des travailleurs nécessite que nous gardions une distance critique quand à ce lien entre changement et progrès. D'un point de vue plus général, il convient aussi de remarquer que le contrôle de la force de travail, donc le contrôle des individus qui fournissent cette force, est l'objet même du travail des managers; et surtout que l'organisation du travail spécifique à une entreprise apparaît, à bien des égards, comme une solution à cette volonté de contrôle. Mais si les nouvelles approches managériales à saveur de participation se présentent sous de nouveaux atours, il en est encore qui contestent qu'il y ait là un véritable renouvellement. Guillermo Grenier est de ceux-là<sup>35</sup>.

L'auteur affirme que les nouveaux discours managériaux tentent, depuis déjà quelques années, de faire de l'efficacité et de la qualité les principes fondamentaux guidant la production dans les entreprises. Ainsi, c'est sous l'impulsion de ces nouvelles philosophies quant à l'organisation du travail que l'auteur s'intéresse au cas d'une grande entreprise américaine<sup>36</sup> qui, pour l'ouverture d'une nouvelle usine, désire recourir aux cercles de qualité comme mode d'organisation. Très simplement, l'ouvrage tente de dévoiler comment ce nouvel humanisme managérial opère et comment les travailleurs y réagissent. Essentiellement, il en vient à la conclusion qu'il s'agit, du moins pour ce qui est de son étude de cas, d'un véritable arsenal anti-syndical visant à proscrire le conflit et à empêcher la syndicalisation des travailleurs de l'usine.

L'ouvrage nous est apparu d'autant plus intéressant que son auteur n'a pas débuté ses recherches sous le mode de la suspicion mais, au contraire, sous celui de la confiance. En effet, il affirme même être entré dans son étude avec une image

---

<sup>35</sup> Guillermo J. Grenier, *Inhuman relations – quality circles and anti-unionism in american industry*, Philadelphie, Temple University Press, 1988, 232p.

<sup>36</sup> Il s'agit de l'usine de Johnson & Johnson à Ethicon aux Etats-Unis.

positive, voire pro-travailleur, de ce nouveau type d'organisation; il croyait même à la possibilité qu'il y ait là une alternative valable à la syndicalisation. Il semble avoir désenchanté rapidement puisque ses recherches démontrèrent clairement qu'il n'y avait là rien de véritablement pro-travailleur mais plutôt une véritable tentative de contrôler plus efficacement les travailleurs en agissant sur leurs comportements et leurs attitudes.

Ses conclusions sont mêmes plus sombres puisqu'il ira jusqu'à noter que plutôt que d'évacuer le conflit au sein de l'usine, les cercles de qualité et les tactiques managériales s'y rapportant ont eu pour effet de l'instituer entre les travailleurs eux-mêmes. En contrôlant les interactions au sein même des espaces de travail, les managers auraient contrôlé plus étroitement la circulation de l'information et, à travers une sélection rigoureuse, ils auraient tenté de créer une culture de travail anti-syndicale.

Pour l'auteur, les cercles de qualité se comprennent sous plusieurs acceptions, dont le fonctionnement par équipe ; la participation des employés y est omniprésente. Essentiellement, il s'agit de groupes de travailleurs qui partagent avec la direction la responsabilité de trouver et de régler les problèmes de coordination et de productivité de l'entreprise. Cette manière de fonctionner entraînerait, aux dires des managers, une humanisation des lieux de travail, voire même leur démocratisation. Grenier n'est toutefois pas de cet avis et, selon lui, il s'agirait de mécanismes délibérément instaurés afin de faciliter le contrôle des travailleurs. Un contrôle qui passerait aussi par la personnalité puisque les cercles de qualité auraient même comme objectif de "modeler" les travailleurs à la culture de l'entreprise. S'il y a une forme de démocratisation, il ne s'agirait que d'une forme aseptisée, sans risque, puisque le conflit serait évacué et les conduites déjà normalisées.

Selon l'auteur, les procédures d'embauche à cette usine étaient nettement marquées par une volonté d'écartier tous les individus qui étaient ouvertement pro-syndicat et, corollairement, de favoriser tout ceux qui étaient contre. Pour ce faire, les cercles de qualité induiraient une individualisation des relations; étant moins formelles et plus personnelles, les relations deviendraient d'autant plus engageantes pour les travailleurs. De même, en instaurant une responsabilité quant au travail de

ses coéquipiers (les objectifs sont affaire d'équipe et non individuels), une pression par les pairs se crée et, finalement, produit une forme d'autocontrôle du groupe qui applique alors les règles et les normes de l'entreprise sans que ceux qui les ont édictés n'aient à se montrer. De plus, en produisant une segmentation de la force de travail, les cercles de qualité produiraient des obstacles au développement d'un sentiment de communauté et, par le fait même, rendraient plus difficile de distinguer les intérêts des travailleurs de ceux de l'employeur. Suscitant davantage de confrontation individuelle, ils allègent le pouvoir collectif en présentant les problèmes et conflits à régler comme ayant une origine individuelle et, donc, devant se régler de manière individuelle.

Grenier fait également état de la présence de "faciliteurs" au sein des équipes qui, une fois formés à la "manipulation industrielle", s'assurent que les discussions ne dévient pas du plan décidé par la direction. D'ailleurs, les réunions elles-mêmes seraient planifiées de telle manière qu'il leur soit aisé de garder le contrôle. De plus, il fera valoir que ces mêmes "faciliteurs" reçurent aussi une formation juridique leur permettant ainsi de connaître les limites qu'ils pouvaient atteindre dans leur action. Soulignons également le recours à un psychologue social, ce même psychologue qui confiera à l'auteur que son "art" était de réussir à mettre dans la tête des individus ce que l'entreprise veut bien tout en s'assurant que ces derniers acceptent, et même finissent par penser que c'est de leur propre volonté qu'ils adhèrent à telle ou telle autre idée<sup>37</sup>.

Le cercle de qualité se comprendrait donc comme un corollaire à la débureaucratization du contrôle dans les entreprises. Ce qui implique, entre autres, que l'autorité devienne plus personnalisée, dans un *leader* ou un *coach*, et semble ainsi partager avec la force de travail une certaine soumission envers l'entreprise elle-même. Par la même occasion, l'institutionnalisation d'une forme rigide de participation, contrôlée essentiellement par les managers, servirait surtout à canaliser les besoins des employés. Finalement, notons aussi le développement d'une certaine

---

<sup>37</sup> *Ibid.*, chapitre 6.

rhétorique réduisant les différences de pouvoir entre les managers et les travailleurs et insistant plutôt sur leurs points communs et sur l'unicité de la culture.

Ainsi, suivant ce que nous avons déjà mis en évidence, nous pouvons affirmer que les nouvelles philosophies managériales sous-tendant les nouvelles approches de formation en entreprise se présentent toutes avec des connotations très fortes de participation, d'équipe, de communication. De même, il semble que d'agir sur les comportements et attitudes des individus soit aussi une de leurs caractéristiques importantes. Il nous semble donc parfaitement justifié de partir d'une problématique d'ingénierie sociale pour tenter d'analyser les contenus d'une formation psychosociale; cette approche nous permettra certainement de faire le lien entre ces contenus et l'organisation du travail dans laquelle ils prennent corps. Mais avant de passer à notre chapitre théorique, terminons cette revue de littérature en précisant quelque peu le sens attribué au concept d'ingénierie sociale.

### **L'ingénierie sociale**

D'emblée, il convient de préciser que l'ingénierie sociale a nécessairement une dimension pratique. Il ne s'agit donc jamais uniquement d'une réflexion théorique mais toujours également d'une application dans l'expérience. Adam Podgòrecki en donne cette définition : "*an applied science wich is concerned with the attainment of desired social effects taking known, tested and accepted relationships and evaluations into account*"<sup>38</sup>. Il s'agit donc d'une science pratique et générale qui, à partir des développements théoriques des différentes sciences sociales, propose des méthodes efficaces d'action sociale.

Notons immédiatement que Podgòrecki n'accorde aucune valeur morale inhérente à l'ingénierie sociale, ni bonne, ni mauvaise en soi mais toujours selon l'utilisation qui en est faite, c'est-à-dire selon les buts et finalités qu'elle tente d'atteindre. D'ailleurs, dans une seconde définition, il précise quelque peu cette dimension instrumentale :

---

<sup>38</sup> Adam Podgòrecki, "Part one : social engineering – Introduction", *Current sociology / Sociologie contemporaine*, vol. 23, no 1, 1975, p.14.

*"sociotechnic is an applied (or practical) social science which serves to inform the practitioner about how to find effective means to realize intended social goals when a given set of values is accepted and a given body of tested propositions describing human behavior is available"*<sup>39</sup>.

Ce qui ne veut aucunement dire que l'ingénierie sociale en appelle à une application simplement mécanique, ce serait, aux dires de l'auteur, oublier la très grande diversité des valeurs.

L'ingénierie sociale se caractériserait par une forte "volonté" d'atteindre les résultats escomptés. À cette fin, il y aurait essentiellement trois manières d'influencer le comportement d'autrui qui s'offriraient à l'ingénieur social. La persuasion d'abord, renvoyant à un ensemble de techniques pour changer les convictions, opinions et attitudes des autres par des arguments rationnels ou émotionnels. La manipulation aussi, qui se comprend plutôt comme l'exercice d'influence en fonction de changer les convictions, opinions et attitudes des autres sans qu'ils le sachent et parfois contre leur volonté. Et finalement, la facilitation, qui consiste essentiellement en des actes indirects qui, agissant sur les convictions, opinions et attitudes en créant des conditions favorables, suscite une volonté des individus à adopter les comportements désirés. Quatre étapes apparaissent nécessaires pour que, autant du point de vue méthodologique que pratique, on puisse parler d'efficacité.

En premier lieu, l'ingénieur social doit clarifier les valeurs qui sont en relation avec l'action anticipée. Il doit par la suite établir un diagnostic de la situation qu'il désire modifier, c'est-à-dire chercher à identifier les causes de la situation et leurs effets réciproques. En troisième lieu, il devra élaborer un corps d'hypothèses qui, en fonction de toutes les régularités possibles identifiées à l'étape précédente, seront orientées vers la fin visée (les moyens nécessaires sont autant de variables qu'il faut considérer). Finalement, il doit évaluer les coûts et les gains en considérant l'ensemble des changements induits et en prévoyant la possibilité d'effets non-désirés.

Il apparaît donc clairement aussi que l'ingénierie sociale, telle que cet auteur la conceptualise, accorde aux sciences sociales en général un rôle de guide dans les processus sociaux. Non seulement devraient-elles permettre une certaine réduction de

---

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 16.



la difficulté d'appliquer des découvertes scientifiques à la vie sociale mais, de plus, ces sciences devraient offrir autant de tentative de réponse à propos des stratégies adéquates pour introduire des changements sociaux. Ce qui ne fait qu'ajouter à leurs obligations, les sciences sociales auraient donc aussi comme tâche de poser la question de la relation entre leur propre production et la vie sociale proposée par les détenteurs du pouvoir. Finalement, c'est également aux sciences sociales que reviendrait la lourde tâche de poser la question fondamentale de méthodologie, à savoir s'il est préférable de se contenter de décrire la réalité et de l'expliquer ou s'il est nécessaire d'en proposer des modèles de changements rationnels.

Bien entendu, Podgòrecki admet qu'il y a certaines limites à l'utilisation des découvertes des sciences sociales. D'abord, il n'apparaît pas toujours clairement comment ces résultats théoriques peuvent être mis en pratique. Mais aussi, il existe de nombreux obstacles et difficultés qu'il est parfois grandement difficile d'identifier ; les réactions spontanées des individus, par exemple, ne cadrant pas toujours avec les planifications de ces réactions.

Pour l'auteur, l'ingénierie sociale est néanmoins une discipline fondamentale parce que sa tâche consiste essentiellement à émettre des recommandations pour exercer une influence consciente et significative sur les phénomènes sociaux<sup>40</sup>.

Thomasz Kocowski<sup>41</sup>, quant à lui, affirme qu'il existe deux niveaux distincts, mais possiblement complémentaires, d'ingénierie sociale. Si cette complémentarité n'est pas aisée à réaliser, il demeure qu'elle est nécessaire pour assurer le "succès" du processus. Le premier niveau se comprend en termes d'incitatif, de contraintes ou de conditions attrayantes incitant les individus à se comporter d'une certaine manière; pensons aux lois, règlements, directives ou autres dispositifs du même genre.

Le second niveau, quant à lui, renvoie bien davantage au modelage de la motivation et de la personnalité de manière à ce que les règles soient plutôt intériorisées. Un processus long et coûteux; s'il y a erreur, elle ne pourra être rectifiée

---

<sup>40</sup> Notons toutefois que l'auteur semble confondre quelque peu l'utilisation et la production des connaissances scientifiques. Dans la mesure où l'ingénieur social ne cherche pas à produire une connaissance mais tente plutôt de s'y appuyer pour orienter une pratique, nous ne croyons pas qu'il s'agisse de science proprement dite.

<sup>41</sup> Thomasz Kocowski, *Social engineering : methods of shaping motivation*, Current sociology / La sociologie contemporaine, 1975, vol 23, no 1, p.69-98.

que dans un avenir lointain parce qu'elle ne pourra être évaluée et mise à jour qu'après bien du temps; d'ailleurs, les effets autant que le diagnostic sont difficiles à cerner parce qu'ils doivent composer avec beaucoup de variables et d'incidences.

L'auteur avance qu'il peut sembler difficile de pouvoir modeler la personnalité des individus, surtout dans ce qu'ils ont d'inné; toutefois, certains développements scientifiques laisseraient voir que les ingénieurs sociaux seront mieux "équipés" avec le temps. Entre autres, il soulignera en conclusion que les progrès des neurosciences et de la génétique laissent entrevoir les possibilités futures. Kocowski souligne également que pour modeler les comportements il apparaît nécessaire de tenir compte des besoins des individus par lesquels les comportements désirés et l'intériorisation des normes pourront passer.

Renvoyant à Podgòrecki , il précise aussi en fin d'article que l'ingénierie sociale n'est ni bonne ni mauvaise en soi mais toujours en fonction de la finalité qu'elle sert : "...social engineering is like a knife, wich may save lives when used by a surgeon, and may kill when used by a gangster"<sup>42</sup>.

Au milieu des années quatre-vingt, l'ingénierie sociale démocratique fut décrite par William Graebner<sup>43</sup> comme une méthode utilisant les petits groupes, la discussion, le *leadership* et la participation comme mécanismes de contrôle. Pour cet auteur, il s'agit essentiellement d'amener les individus, point par point, à "voir" et à "comprendre" le problème et, en même temps, à prendre la responsabilité d'y faire quelque chose. Graebner nous présente trois exemples de ce type d'ingénierie sociale, des exemples au travers desquels il met en valeur la dimension contraignante de ces approches du changement social.

"*The foremen's club*". Ce club pour contremaître, un groupe qui avait de plus en plus tendance à se syndiquer, fut conçu pour modifier leurs attitudes et les convaincre que leur allégeance devait être envers le capital et non au collectif de travail. Il ne s'agissait pas de répéter une forme traditionnelle d'autorité mais plutôt

---

<sup>42</sup> *Ibid.*, p.98.

<sup>43</sup> William Graebner, "The smal group and democratic social engineering, 1900-1950", *Journal of social issues*, vol.42, no 1, 1986, pp. 137-154.

d'utiliser le club comme véhicule d'une nouvelle forme d'autorité, c'est-à-dire non-directive, plus participative et persuasive (donc démocratique selon l'auteur). De plus, l'instigateur du club était souvent un superintendant qui, plutôt que d'ordonner comme avant, devenait celui qui suggère. Les contremaîtres furent donc initiés aux techniques de discussions de groupe et étaient encouragés à les utiliser avec les travailleurs. Toutefois, les discussions du club étaient toujours directement supervisées par un *leader* entraîné à donner l'impression qu'il y avait de véritables échanges d'idées alors qu'en fait l'exercice avait davantage pour but de solidifier, voire d'établir, un consensus sur les relations entre le capital et les contremaîtres.

"*The golden age club*". Graebner croit que ces groupes, malgré certaines apparences, sont des entités politiques ; en fait, il parle d'organisation en groupe de personnes âgées afin de les utiliser politiquement. L'idée reste toutefois exactement la même que dans les clubs de contremaître. Entre autres, on y retrouve aussi un *leader* dont le but est de "faciliter", et non contrôler, les discussions.

"*The common sense book of baby and child care*" (livre du célèbre DR. Spock). Selon Graebner, le but de ce livre (dont la résonance a été colossale) est éminemment politique puisqu'il y serait affirmé sans ambages qu'il faut éduquer les enfants d'une certaine manière et que le problème principal consiste à trouver la quantité et le style d'autorité nécessaire; en fait, ce qu'il y a de politique c'est que toute cette éducation tente d'éviter de produire des enfants "chaotiques", ou qui pourraient trop perturber l'ordre social qui les accueille. D'un côté, il s'agit d'exercer l'autorité parentale de manière claire, unilatérale et aussi régulièrement que possible ; de l'autre, il s'agit d'assurer le *leadership* de l'adulte sur l'enfant en lui accordant certes une participation parce que très importante du point de vue conceptuel de l'enfant mais néanmoins limitée par l'adulte qui ne doit pas perdre le contrôle. Il faut parvenir à ce que la discipline soit appropriée de manière plus ou moins inconsciente par l'enfant. "*Stay in control as a friendly leader*".

Graebner donne ces trois exemples et note que ce qui en ressort consiste essentiellement en ceci qu'en général on utilise la même technique qu'avec les enfants, c'est-à-dire leur accorder une participation dans ce qui a peu d'importance et

les écarter des vraies décisions tout en s'assurant qu'ils ne voient pas le jeu et croient donc participer réellement.

Il souligne que même si les méthodes manipulatrices ont été scrutées attentivement dans les années soixante et soixante-dix, leur survivance dans les années quatre-vingt fut apparente dans la fascination américaine pour les mécanismes participatifs favorisés par le *management* japonais. Il souligne également la fréquence des contacts entre les théoriciens et praticiens de l'ingénierie sociale et les psychologues universitaires. Beaucoup de ce qui s'est fait en ingénierie sociale remonterait aux travaux de Coyle en sociologie et de Lewin en psychologie ; travaux qui montrent surtout l'importance des relations humaines et des expériences de groupe dans la formation des croyances et valeurs. Toutefois, la psychologie ne serait pas au fondement même de l'ingénierie sociale; en fait, plusieurs disciplines y participeraient à des degrés divers, dont la sociologie et la psychologie sociale. Si les ingénieurs sociaux se sont tournés vers la psychologie sociale c'est surtout parce qu'ils y ont vu un ensemble de savoirs qui confirmait leurs idées et qui leur montrait le chemin pour faire de l'ingénierie sociale la "meilleure" forme de réforme ou de contrôle social dans une société démocratique.

Pourtant, Graebner ne croit pas que l'ingénierie sociale soit en elle-même quelque chose de mauvais. En fait, il croit que plus elle s'approche vers une finalité de socialisation véritable, plus elle semble valable et acceptée alors que lorsqu'elle tend vers une fin beaucoup plus politique elle apparaît sous une toute autre lumière. Bien qu'il puisse sembler qu'une ingénierie sociale démocratique soit mieux qu'une autre non démocratique, il demeure que généralement, sinon toujours, l'ingénierie sociale ne saurait se passer d'une dimension coercitive. Finalement, l'auteur reproche quelque peu à l'ingénierie sociale qu'elle semble constamment dissimuler le foyer de l'autorité.

Michel Villette<sup>44</sup>, pour sa part, étend la réflexion à des considérations encore plus larges. Pour cet auteur, l'ingénierie sociale est l'un des phénomènes les plus caractéristiques de la sociabilité d'entreprise, et de manière encore plus fréquente en

---

<sup>44</sup> Michel Villette, "L'ingénierie sociale : une forme de la sociabilité d'entreprise", *Actes de la recherche en sciences sociales*, no 91, 1992, p.49-60.

ce qui a trait aux cadres. Il en donne cette définition : "le contrôle de soi au moyen de techniques visant à mieux contrôler autrui"<sup>45</sup>. C'est parce que l'engagement demandé aux employés devient de plus en plus important que ces derniers doivent aussi augmenter le contrôle d'eux-mêmes.

En fait, l'ingénierie sociale serait associée à des processus aussi divers que la publicité, le marketing, la gestion de la main-d'œuvre, les "techniques de *management*" et l'organisation du travail qui ont tous en commun "l'intention d'agir selon des méthodes rationalisées sur le comportement d'une population cible"<sup>46</sup>. Ainsi, c'est suite à la demande d'un "client" que l'ingénieur social mobiliserait les moyens à sa disposition qui lui paraissent appropriés pour modifier dans le sens voulu les comportements d'un certain groupe d'individus. Outre l'autorité du client qui est nécessaire pour impulser le processus, les punitions, récompenses, modifications de conditions et autres influences seraient autant de moyens qu'il a à sa disposition. "Le savoir spécifique de l'ingénieur social consiste à imaginer une combinaison particulière de ces moyens, adaptée aux buts poursuivis et aux caractéristiques spécifiques de la population visée"<sup>47</sup>.

Il semble aussi que la population cible n'y voit généralement pas de problèmes, et ce d'autant plus dans les entreprises où il y a demande de la main-d'œuvre pour une plus grande intégration ou même tout simplement pour un travail plus motivant, ce qui contribue certainement ainsi à la légitimité du processus. Il ne s'agit toutefois pas d'affirmer qu'il n'y a pas de protestations mais plutôt qu'elles n'arrivent pas toujours à s'incarner, et ce d'autant plus que l'ingénierie sociale serait devenue un mode "normal" de sociabilité. "L'ingénierie sociale tend aujourd'hui à devenir dans les entreprises une forme courante et légitime de la relation à autrui"<sup>48</sup>. En ce sens, il nous semble que l'ingénierie sociale en appelle d'elle-même à des considérations sur la culture, parce que s'agissant d'un mode "normal" de sociabilité, il semble qu'elle soit intrinsèquement porteuse de valeurs.

---

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 49.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 55.

<sup>48</sup> Michel Villette, *loc.cit.*, p. 60.

### La culture d'entreprise

La culture d'entreprise est un concept extrêmement répandu dans la littérature managériale, il nous a donc paru nécessaire de terminer cette revue de littérature par un auteur traitant de l'ingénierie sociale en ces termes. Katz analyse des programmes de transformation de la culture corporative, une culture qu'il comprend en ces termes: "*the social and symbolic system group members use as they work together to deal with their environment situation*"<sup>49</sup>. Un système qu'il considère comme étant relativement stable et persistant, incluant des croyances, des mythes, des symboles, des manières d'agir et de pratiquer son travail, des techniques et même des structures d'interprétation. Notons immédiatement que cette définition convient bien davantage à une approche managériale de la culture que proprement sociologique ou anthropologique et, en ce sens, elle ne permet pas de mettre en relief les relations de pouvoir au sein même de la culture.

Dans le cas du domaine de l'industrie des télécommunications aux États-Unis, sur lequel porte l'étude de Katz, il semble que les transformations n'aient pas vraiment débuté avant les années quatre-vingt. Avant, et malgré que l'industrie soit alors sous le contrôle de quelques grandes entreprises capitalistes, la culture corporative se trouvait essentiellement entre les mains des travailleurs et, conséquemment, tout changement ne pouvait être rapide, et même pouvait être très lent. Si la faveur des managers allait auparavant à un leadership fort, accordant par là très peu d'importance à la culture, les entreprises de ce secteur comprirent à partir des années soixante les avantages qu'ils pouvaient tirer d'un contrôle sur cette culture, entre autres la possibilité d'avoir une main-d'œuvre plus flexible, plus disposée au changement; d'où la tentation de sélectionner le nouveau personnel en fonction de la culture de l'entreprise, culture désormais réorientée par le *management* de manière beaucoup plus homogène que lorsque laissée aux mains des travailleurs.

La qualité et la clientèle deviennent alors des "dogmes" du *management*. L'approche managériale devient davantage holiste, il s'agit de reconnaître que certains problèmes ne peuvent être traités que si on tient compte de l'ensemble de leurs

---

<sup>49</sup> James E. Katz, "Transforming corporate culture in the US telecommunications industry : notes on social engineering", *Human system management*, vol. 14, no 1, 1995, p.22.

facettes. "*The goal becomes how to transform the work environment and processes, the worker and the image outsiders have of the company*"<sup>50</sup>.

De plus, comme les politiques et l'organisation interne prenaient de plus en plus d'importance, ils se sont aussi attelés à la tâche de remettre au centre la mission de l'entreprise et, pour ce faire, ont rendu les équipes interdépendantes en leur assignant des buts communs et non plus individuels. Toutefois, afin d'éviter une "trop grande" intégration du groupe, ce qui pourrait nuire à son "efficacité", ils ont maintenu les supervisions continues et les évaluations (qui portaient dorénavant sur les nouvelles manières de travailler). Convenant que la *psyché* individuelle est plus complexe, c'est-à-dire que l'individu est aussi influencé par ce qui se passe à l'extérieur de l'entreprise, ils ont aussi cherché des légitimations extérieures, reposant par exemple sur les valeurs de la société (ex.: rejeter la faute sur le marché ou sur la compétition).

Production et culture en appellent à des valeurs opposées : matérialisme et transcendantalisme, ce qui résulte en une contradiction au sein même du programme culturel ; par exemple offrir et souhaiter ouvertement la liberté de parole des travailleurs mais imposer un programme fait par quelques cadres supérieurs seulement. Toutefois, selon Katz la visée reste souvent de contrôler la perception extérieure de l'entreprise, c'est-à-dire de ceux qui affectent la destinée. Le programme culturel ne sert donc pas uniquement à structurer des attitudes et des comportements mais aussi comme un important avantage stratégique du point de vue marketing.

Essentiellement, il semble que deux modalités furent prisées dans l'industrie des télécommunication afin d'induire des changements culturels. D'abord, il s'agit d'introduire un "étranger" au sommet de l'entreprise et de lui octroyer le mandat de changer les procédures. Le recours à des consultants externes, placés sous la surveillance de la direction (mais qui souvent finissait par donner carte blanche), fut l'autre approche qui connut une certaine popularité. Les transformations furent généralement induites selon trois étapes : d'abord, une re-ingénierie proprement dite où les processus même de travail furent modifiés; suivit ensuite une création d'équipe

---

<sup>50</sup> *Ibid.*, p.24.

de travail; finalement, le développement et la mise en place d'un processus de resocialisation des individus aux nouveaux buts, valeurs et comportements de l'entreprise. Bien entendu, il semble qu'en général les consultants crurent que le succès du programme serait directement proportionnel au niveau d'appropriation par les dirigeants de l'entreprise des principes sur lesquels se fonde ledit programme. De plus, en recourant aux managers locaux pour opérer les changements, les consultants crurent que les risques de conflit se trouveraient quelque peu réduits.

Katz affirme néanmoins que même si certains des changements peuvent améliorer certaines facettes du travail des employés, il reste que la liberté de ces derniers décroît toujours puisque la fin et le processus y conduisant sont déterminés à l'avance et par d'autres que les travailleurs. Une partie de la resocialisation des individus consisterait donc à introduire un nouveau langage qui forcerait, pour ainsi dire, le travailleur à fonctionner dans les valeurs et la culture de l'entreprise. L'ingénierie sociale favoriserait donc l'instauration de certaines valeurs particulières.

Il ne faut toutefois pas croire que les travailleurs acceptent ces changements sans résistances. Katz précise que leurs comportement s'étendent de l'approbation enthousiaste au refus militant. Mais du point de vue managérial, tout changement est positif et va dans le sens du progrès et de l'amélioration. La haute et moyenne direction managériale devaient donc aussi se "nourrir" du programme, l'endosser clairement pour que les travailleurs n'aient pas l'impression d'être traités comme des enfants. De plus, ils devaient aussi clairement et rapidement démontrer en quoi les objectifs de la direction pouvaient comporter une amélioration pour les travailleurs.

### **Conclusion**

Voilà donc l'essentiel des sources littéraires qui nous ont permis d'aborder notre recherche. Dans le prochain chapitre nous tenterons de synthétiser les informations que nous y avons trouvées et nous y élaborerons une approche théorique et méthodologique qui puisse guider notre analyse éventuelle, une approche théorique qui sera enrichie de considérations sur la marge d'autonomie de l'acteur et de certaines réflexions supplémentaires sur la culture. Par la même occasion, il nous sera possible de mettre en évidence les apports que la psychologie sociale pourrait nous



fournir. Toutefois, il ne s'agira pas de fixer des hypothèses définitives que nous devrions par la suite vérifier mais plutôt de fixer un cadre théorique de réflexion qui saura nous permettre de saisir ce que notre terrain a à nous offrir.

## Chapitre 2 : considérations théoriques

### Introduction

La littérature, l'art en général et la religion sont certainement des modes de connaissance. À bien des égards, il y a dans ces phénomènes la volonté, manifeste ou non, d'accéder à une expérience de la totalité, une tentative de mieux comprendre le monde vécu en le transcendant ou en s'y perdant mais très souvent en y cherchant une signification totale. Toutefois, ce sont des modes de connaissance aux antipodes du projet scientifique. Au contraire, la science se contente d'un objet bien découpé, d'un pan réduit de la réalité dont elle cherche à rendre compte selon certaines perspectives explicitées dans une théorie. Et s'il est une dimension de la recherche scientifique qui soit particulièrement exigeante d'un point de vue intellectuel, il nous semble bien que ce soit justement cette dimension théorique. Le mot lui-même fait trembler les étudiants qui se voient déjà quitter l'expérience concrète et entrer, pour faire écho aux termes d'un auteur célèbre, "dans le royaume des abstractions". Et si la théorie inquiète si souvent, c'est peut-être aussi parce qu'on y voit une coupure radicale avec l'expérience humaine, ou même une dévalorisation d'un type de connaissance au profit d'un autre. Ainsi, la première difficulté à surmonter dans l'élaboration d'un cadre théorique, à partir duquel une analyse deviendra ensuite possible, consiste à préciser quelque peu le sens qu'on accole au mot "théorie". Les développements qui suivront pourront y trouver une assise, du moins des principes premiers d'élaboration.

Comme bien d'autres mots de la langue française, le mot "théorie" trouve son origine dans la langue grecque : *theôria* renvoie à l'action d'observer, à la contemplation disent certains. Ainsi, et même si le sens du mot n'est plus le même de nos jours, nous pouvons immédiatement clarifier un point, à savoir que la théorie n'est pas sans lien avec l'expérience, du moins semble-t-elle d'emblée entretenir un lien nécessaire avec l'observation. Le *Petit Robert* admet deux acceptions au mot "théorie". La première concerne l'utilisation populaire : "ensemble d'idées, de concepts abstraits, plus ou moins organisés, appliqué à un domaine particulier"<sup>51</sup>. Prise en ce sens, la théorie est présentée par sa dimension abstraite; si elle vise la

---

<sup>51</sup> Paul Robert, *Le nouveau Petit Robert*, Paris, Dictionnaire le Robert, 1993, art. "théorie" p.2246

réalité, ce sera donc par le moyen de l'abstraction. La deuxième acception, convenant davantage à l'usage scientifique qu'on en fait, apporte un éclairage intéressant : "construction intellectuelle méthodique et organisée, de caractère hypothétique (au moins en certaines de ces parties) et synthétique"<sup>52</sup>. Soulignons immédiatement que cette acception insiste davantage sur le caractère organisé de la théorie.

Jusqu'à maintenant, nous comprenons donc la théorie comme une certaine construction abstraite (constituées de concepts et d'idées) de nature à la fois hypothétique et synthétique. La première définition précisait aussi que la théorie porte sur un domaine particulier; nous disons, quant à nous, qu'elle a un objet. Et il va sans dire que toute théorie scientifique a un objet scientifique. Une question se pose donc immédiatement : si le caractère scientifique de l'objet est défini au sein de la théorie scientifique, n'y a-t-il pas circularité? Au contraire, nous croyons qu'il y a là l'expression du lien nécessaire que la théorie doit entretenir avec l'expérience, c'est-à-dire qu'une théorie qui ne s'y appuierait pas n'aurait rien de scientifique. Mais ce qui revient aussi à dire que le fait scientifique est construit, qu'il n'existe jamais à l'état brut mais doit plutôt toujours recevoir une certaine détermination, il doit être construit au sein de la théorie. C.W.Mills écrivait :

"pour les sociologues classiques, ni la méthode, ni la théorie n'existent *in abstracto*; toute méthode est méthode de problèmes précis; toute théorie est théorie de phénomènes précis. [...] Faire de la 'méthode', c'est avant tout s'efforcer de soulever et de résoudre des questions, en s'assurant que les réponses ont quelque permanence. Faire de la 'théorie', c'est avant tout surveiller étroitement les mots qu'on emploie, eu égard notamment à leur degré de généralité et à leurs relations logiques. On cherche par là et la clarté de l'idée, et l'économie des moyens, et enfin, et surtout, l'élan plutôt que le renfermement de l'imagination sociologique"<sup>53</sup>.

La méthodologie facilite donc le passage de la réalité empirique sur laquelle se fonde la science à sa transposition sur le plan théorique; il s'agit, en quelque sorte, d'une boîte à outils permettant de produire une représentation juste de la réalité, c'est-à-dire qui assure que la représentation développée trouve bien son fondement dans la réalité. En ce sens, la méthode est aussi un plan, un projet par lequel le chercheur

---

<sup>52</sup> *Ibid.*

<sup>53</sup> Charles W. Mills, *L'imagination sociologique*, Paris, Éditions La Découverte, 1997 (1967), p.124.

rompt avec le réel et à partir duquel il pourra élaborer une représentation qui tentera justement d'expliquer ce réel.

Voilà donc le double objectif de ce chapitre : d'abord, établir un cadre théorique à partir duquel la collecte et l'analyse des données deviendront possibles; ensuite, préciser les moyens et la méthode que nous utiliserons pour la réalisation de notre recherche et la production de nos analyses.

Nous reprendrons d'abord quelque peu les considérations que nous avons mises en évidence dans notre revue de littérature; nous tenterons ici d'en tirer une synthèse de manière à préciser clairement notre objet de recherche. Par la suite, nous nous approprierons davantage ces réflexions et nous développerons une problématique particulière à cet objet, un questionnement de recherche, c'est-à-dire quelques hypothèses générales qui seront autant de fils conducteurs pour notre recherche sur le terrain et les analyses qui en seront issues. À cet égard, il convient de souligner ici que les considérations théoriques que nous exposerons dans ce chapitre contiennent déjà en elles la trace d'un premier contact avec le terrain. En effet, les entrevues au cours desquelles nous avons présenté notre projet de recherche ont été telles qu'elles nous ont grandement éclairé quant à nos choix théoriques et méthodologiques.

### **Considérations sur le thème d'enquête**

En premier lieu, et du point de vue méthodologique, une enquête de terrain doit commencer par des considérations sur le passage du thème à l'objet de l'enquête<sup>54</sup>. C'est en ce sens que nous croyons que la première étape concerne essentiellement les considérations sur le thème. En effet, toute enquête comporte des restrictions dont la plus évidente est de ne pas pouvoir porter sur la totalité de l'expérience. Mais s'il y a toujours restriction, c'est qu'il y a aussi toujours choix. Et s'il y a des choix à faire, un domaine d'intérêt à circonscrire, un thème à délimiter, il y a aussi la nécessité d'en questionner la nature et les possibles implications sur la recherche. Objectiver le choix du thème, de même que les non-choix, les refus,

---

<sup>54</sup> Dans cette partie, nous nous inspirons grandement des réflexions de Stéphane Beaud, Florence Weber, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, Éditions La Découverte, 1998 p. 23-58.

éloignements, oublis ou toutes autres dimensions que le choix implique, nous permettra donc de comprendre un peu mieux ce qui peut nous motiver dans cette opération, ce qui peut nous entraîner vers cette voie, parfois à notre insu si on ne le questionne pas. Et c'est justement cet état d'esprit qu'il s'agit d'éviter, c'est-à-dire que nous ne saisissons pas les ressorts fondamentaux de nos choix et que nous ne puissions donc pas en neutraliser les effets possibles.

Il ne s'agit toutefois pas d'affirmer, loin de là, qu'il faille n'avoir aucun intérêt pour notre sujet d'enquête, aucun goût prononcé pour un domaine en particulier; au contraire, nous croyons que cet intérêt est indispensable et même qu'une fois objectivé il peut devenir un atout important dans la démarche du chercheur. En effet, tout le bagage d'un chercheur peut être mis à contribution au cours de sa recherche, dans la mesure toutefois où il est capable de faire la part entre ce que le terrain offre comme données et comme possibilités d'analyse et ce qu'il aimerait bien y trouver et qui à été mis au jour dans l'objectivation, entre autres les raisons sous-jacentes au choix d'un thème d'enquête.

Notre thème fut d'abord celui de la formation professionnelle en entreprise, lui-même fortement conditionné par nos intérêts quant aux domaines de l'éducation et du travail. Mais il n'y a pas là de quoi aller immédiatement sur le terrain. L'objet de recherche doit donc au préalable être élaboré à travers une problématique qui, bien qu'elle puisse être minimale, n'en demeure pas moins essentielle. La revue de littérature que nous avons présentée au chapitre précédent nous a déjà permis en grande partie d'opérer ce passage. Toutefois, et c'est précisément ce que nous tenons à souligner dans cet avant-propos sur le thème d'enquête, il convient de reconnaître que les choix que nous avons opérés concernant les auteurs que nous avons présentés tout autant que les courants théoriques auxquels nous avons référé ne sont pas des choix innocents, c'est-à-dire qu'ils relèvent certainement d'une posture idéologique, d'un bagage intellectuel, bref de nombreuses considérations qui sont étrangères à la science proprement dite. À cet égard, notre premier choix fut d'aborder la question dans l'optique d'une approche critique du mode de développement capitaliste, nous devons donc reconnaître que d'autres points de vue sont possibles pour aborder la même question. Néanmoins, et peu importe le point de vue de départ ou la

problématique choisie pour entrer sur un terrain, la valeur scientifique des analyses qui sont produites requiert une rigueur et une précision discursive qu'aucun chercheur sérieux ne devrait négliger. Ainsi, c'est un objet bien circonscrit qui sera l'objet de notre étude, et dans le cadre d'une problématique nécessairement réductrice, mais c'est avec la plus grande rigueur possible que seront produites les analyses qui en seront issues, de telle sorte qu'elles soient ancrées dans la réalité et, donc, fournissent une contribution scientifique valable eu égard au phénomène de la formation douce en entreprise.

### **Premier retour sur la revue de littérature: nouvelles formations professionnelles**

Au cours de notre revue de littérature, nous avons tenté de trouver un équilibre d'un double point de vue. Historique d'abord; nous avons tenté de faire état des recherches actuelles sur le thème et, ainsi, de mettre en valeur les grandes distinctions ou particularités qui ont été soulevées par les chercheurs; mais nous avons tenté aussi de référer à certains ouvrages qui ont eu une influence marquante dans les recherches sur le thème afin d'approfondir quelque peu la représentation que nous avons tiré de nos lectures. Moment pénible s'il en est un, le premier contact avec la littérature thématique nous a plongés dans un chaos sémantique et théorique inouï. Néanmoins, à partir de là s'est engagé un processus de restrictions plus systématiques qui nous ont permis d'aboutir à un objet de recherche concret.

En effet, il ressort très clairement de notre premier chapitre que de nombreuses recherches notent l'émergence de modèles nouveaux de formation professionnelle. Bien entendu, il ne s'agit pas d'affirmer qu'il y a là un renversement de la prépondérance des formations techniques. Au contraire, il n'y a là pour l'instant qu'une zone marginale<sup>55</sup>, à laquelle il convient néanmoins de s'intéresser dans la mesure où elle introduit des dimensions nouvelles au sein de la formation

---

<sup>55</sup> Un contact privilégié nous a permis de consulter les fiches d'inscription des employeurs désireux d'obtenir une subvention du Fonds national de formation de la main-d'œuvre (Québec); concernant les années 1999-2000 et 2000-2001, nous avons identifié près de 600 projets de formation comprenant quelque 2800 activités; à peine 10% de ces activités semblaient répondre à l'appellation "formation douce", et la moitié au moins étaient destinées aux cadres.

professionnelle qui sont d'autant plus importantes qu'elles visent des domaines qui, à certains égards, semblent appartenir à la vie privée.

Qualifiées d'innovations de formation<sup>56</sup> ou de pratiques novatrices<sup>57</sup>, ces nouvelles logiques de formation accordent une place prédominante aux comportements, aux manières d'être, de dire ou de penser, se distinguant ainsi des formations dures pensées davantage comme un véhicule de savoirs et savoir-faire techniques. Certains<sup>58</sup> vont même plus loin et considèrent que la formation douce est une voie privilégiée pour resserrer les liens communs et pour décourager les comportements fondés sur des intérêts strictement individuels. Notons également qu'une sémantique semble accolée à ce type de formation professionnelle, insistant plutôt sur ce qui lie tout les employés de l'entreprise plutôt que ce qui pourrait les diviser, allant parfois jusqu'à proscrire toute forme de conflit ou à le présenter comme foncièrement négatif<sup>59</sup>. En ce sens, il apparaît déjà clairement que la formation douce vise, du moins en partie, à transmettre des modèles de conduites formulés dans la "vision" des dirigeants ou la "mission d'entreprise"<sup>60</sup>. Voilà pourquoi ce type de formation est très souvent pensé, entre autres, en termes de socialisation.

### **La formation douce : un processus de socialisation?**

Selon la définition très générale qu'en donne Guy Rocher, la socialisation comporte trois "aspects fondamentaux"<sup>61</sup>. D'abord, elle consiste en un processus "d'acquisition des connaissances, des valeurs, des symboles, bref de *manière de faire, de penser et de sentir* propres aux groupes, à la société, à la civilisation où une personne est appelée à vivre"<sup>62</sup>. Ensuite, la socialisation renvoie à une certaine appropriation individuelle des différents éléments comme les valeurs, les symboles et les modèles de conduite. En ce sens, il ne suffit pas d'être au contact d'une culture pour en faire partie, encore faut-il que ces éléments culturels deviennent nôtres, c'est-

<sup>56</sup> Claude Dubar, et al., *op. cit.*

<sup>57</sup> Colette Bernier, Anne Filion, Pierre L'Heureux, *op.cit.*; Colette Bernier, *loc. cit.*

<sup>58</sup> Thomas J. Peters, Robert H. Waterman, *op.cit.*

<sup>59</sup> Guillermo J. Grenier, *op. cit.*

<sup>60</sup> Robert H. Waterman, *op. cit.*

<sup>61</sup> Rocher, G., *Introduction à la sociologie générale*, Montréal, HMH, 3<sup>ième</sup> édition, 1992, p.132-135.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p.132.

à-dire nous apparaissent comme naturels, spontanés; à bien des égards, ces éléments culturels doivent donc s'inscrire dans la personnalité des individus. Évidemment, cette appropriation varie grandement d'un individu à l'autre, d'où, en partie, les personnalités différentes de chacun. Néanmoins, et nous rejoignons ici la troisième dimension mise en évidence par Rocher, certains éléments culturels doivent être l'objet d'une appropriation généralisée pour qu'on puisse véritablement parler de socialisation; pensons à la langue par exemple. La socialisation est donc, très simplement, un processus d'acquisition de culture. En ce sens, si la formation douce se présente à l'intersection des questions d'organisations du travail et de socialisation, il semble bien que ce soit la culture qui puisse nous permettre de lier les deux. Mais avant d'en arriver à la culture proprement dite, il convient de préciser qu'en ce qui concerne le cas de l'entreprise, il semble évident que cette dernière n'a généralement pas pour première vocation de socialiser les individus; ainsi, il semble tout aussi évident que le contenu du processus de socialisation soit étroitement lié à l'entreprise qui chapeaute le processus et aux besoins qu'elle suscite. Nos analyses permettront certainement d'avoir une idée de la dynamique entre les contenus de formations et les besoins de l'entreprise. Et ces besoins, nous les comprenons jusqu'à maintenant, et de manière très générale, comme étant exprimés au sein de la culture que le groupe de direction veut instaurer, du moins favoriser. Précisons encore une fois que nous sommes partis d'une définition managériale de la culture, donc excluant les rapports de pouvoir.

En effet, et partant encore de la définition qu'en donne Rocher, la culture se comprend comme,

"un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, de manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte"<sup>63</sup>.

Cette définition, croyons-nous, va dans le même sens, mais avec un plus grand degré de généralité, que la définition de la culture d'entreprise telle que

---

<sup>63</sup> *Ibid.*, p.109.



développée par Katz, et telle que présentée dans notre premier chapitre. De la définition de Rocher, nous retenons également le caractère plus ou moins formalisé de la culture. Nous ne pouvons qu'y voir un parallèle avec la distinction que nous avons posée entre formation dure et douce, et qui pour beaucoup peut se comprendre comme une différence de formalisation des contenus. En effet, de prime abord, les contenus de formation dure semblent beaucoup plus formalisés que ceux de formation douce; et nous pouvons certainement penser que cela résulte du fait que la formation dure, essentiellement technique comme nous l'avons déjà vu, repose généralement sur une certaine connaissance objective alors que la formation douce renverrait en bout de ligne à des questions de valeur. Nos analyses sauront certainement éclairer cette question. Toutefois, nous avons déjà avancé une idée qui nous oblige à aller plus loin dans notre réflexion théorique.

En effet, si nous croyons que la formation douce renvoie, en bout de ligne, à un questionnement en terme de valeurs, c'est que nous avons déjà insisté sur le fait que la culture se devait d'être partagée pour qu'elle soit "vivante", c'est-à-dire fournir des modèles de comportements ou, en des mots plus simples, des manières normales d'agir. En ce sens, la culture suppose l'adhésion à certaines valeurs comprises comme "manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaissent comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres ou les conduites auxquels elle est attribuée"<sup>64</sup>. Ainsi, et c'est ce qu'il est surtout important de retenir, le partage des valeurs rend plus probable une intégration des comportements et, de manière encore plus spécifique, octroie une reconnaissance à certains types de comportement ou manière d'être, dans la mesure où les dits comportements sont fidèles aux valeurs du groupe. Notre analyse devra donc également mettre en évidence les valeurs évoquées pour fonder les modèles de comportement favorisés ou véhiculés dans la formation douce que nous allons étudier. À cet égard, notre revue de littérature nous a déjà permis de mettre en évidence le lien possible qu'entretenait la formation douce avec l'organisation du travail et sa transformation au sein des entreprises; ce lien, nous l'avons formulé en terme d'autocontrôle; nous croyons y trouver un indice, sinon

---

<sup>64</sup> *Ibid.*, p.70.

la source même, des éléments culturels qui y sont véhiculés. Mais ces éléments ne peuvent être pensés *a priori*, sinon de manière très générale, c'est-à-dire en termes de comportements, de manières d'être, de dire ou de penser. Ainsi, notre analyse devra identifier les éléments précis correspondant à ces catégories générales. Pour l'instant, il nous reste encore à comprendre comment un processus de formation douce peut s'intégrer dans l'ensemble de l'entreprise, ou qu'en est-il de cet autocontrôle ?

### **La formation douce : moyen de contrôle?**

La formation professionnelle en entreprise étant très souvent, sinon toujours, entre les mains du groupe de direction, il nous a semblé que les formations douces, toutes nouvelles qu'elles soient, devaient néanmoins être approchées à partir de ce qui paraît être l'objet même de la gestion de la main-d'œuvre, c'est-à-dire son contrôle par la direction de l'entreprise.

R. Edwards, entre autres, nous a permis de mettre en évidence l'idée qu'il existe un antagonisme fondamental au sein de l'entreprise qui rend le contrôle obligatoire et nécessaire. En effet, il semble évident que les travailleurs et les patrons ne partagent pas toujours les mêmes intérêts; les luttes syndicales, et les gains qui en furent issus, illustrent très bien ce fait, c'est-à-dire que les intérêts des différentes parties ne se recoupent pas toujours et, même, divergent parfois profondément sur certains points. Certains voudraient y voir l'obligation d'une coopération entre les parties plutôt que la nécessité du contrôle d'une partie sur l'autre; Edwards précise, à juste titre selon nous, qu'il ne peut y avoir de véritable coopération que dans la mesure où les objectifs et les buts de cette coopération sont l'objet d'une véritable négociation, sans quoi, c'est-à-dire lorsque tout ou l'essentiel est fixé d'avance, il n'y a plus véritablement de coopération mais plutôt tentative de contrôle. En effet, ce que nous croyons devoir mettre en évidence pour appuyer notre choix de problématique, c'est que l'entreprise capitaliste d'aujourd'hui nécessite toujours qu'un certain groupe de direction soit aux commandes de l'entreprise.

Nous ne pouvons ici que penser aux célèbres développements de Weber à propos du concept de domination pour éclairer quelque peu la question. En effet, pour Weber, la seule présence d'une direction administrative implique que le groupement

en soit un de domination, qu'il définit ainsi : "la chance de trouver des personnes déterminables prêtes à obéir à un ordre de contenu déterminé"<sup>65</sup>. Le corollaire idéal de la domination se traduirait dans une discipline conçue comme la disposition acquise d'obtempérer, prestement pourrions-nous ajouter, à un ordre. Mais alors, et toujours en demeurant dans la pensée de Weber, la question devient de savoir comment ou pourquoi des hommes en viennent à se soumettre aux ordres d'un autre ou de quelques autres; la réponse de Weber fait valoir la légitimité de la domination. Les sociétés industrielles seraient caractérisées par la grande valorisation accordée à la légitimité rationnelle-légale, passant davantage par des règlements impersonnels, entre autres à l'origine des définitions de tâches, que par la personne qui tente d'en obtenir le respect. La chose apparaît encore plus clairement dans le cas de l'entreprise alors que les dirigeants ont, de manière évidente, la fonction de diriger le travail en son sein de manière à atteindre les objectifs fixés par l'organisation, notamment en matière de productivité et de qualité et, en vertu de cette fonction, voient généralement leur autorité reconnue par les employés, à des degrés divers il va sans dire. Notons toutefois que nous avons jusqu'ici avancé l'idée que les nouvelles formes d'organisation du travail semblaient introduire un certain renversement de la situation au sens où le dirigeant doit devenir *leader* ou *coach* et, dans cette optique, doit s'appuyer sur sa personnalité, parfois davantage que sur sa fonction, pour assurer son contrôle sur la main-d'œuvre.

### **Autonomie et contrôle**

Nous avons jusqu'à maintenant fortement insisté sur cette idée de contrôle, de telle manière qu'il semble rester peu de place à l'autonomie des travailleurs. Pourtant, et il convient justement de le souligner ici pour rappeler que l'un ne va pas sans l'autre, le contrôle est le corollaire de l'autonomie; en effet, c'est parce que le travailleur au service de l'entreprise peut toujours agir différemment que ce qui est prévu ou souhaité par le groupe de direction et "inscrit" dans l'organisation du travail qu'une certaine forme de contrôle apparaît nécessaire, du moins de manière à ce que

---

<sup>65</sup> Max Weber, *Économie et société 1 les catégories de la sociologie*, Paris, Pocket, 1995 (1956), p.95.

l'organisation puisse être assurée d'une intégration suffisante des comportements. Il semble évident que cette condition est fondamentale, sans quoi l'entreprise comme organisation serait constamment menacée de s'effondrer, de se dissoudre, du moins de ne plus atteindre ses objectifs premiers. La simple idée que l'entreprise arrive à produire, quand bien même elle n'atteindrait pas l'objectif de profitabilité, implique cette minimale intégration des comportements, c'est-à-dire que les individus n'agissent pas à leur gré dans tout les aspects de leur travail mais respectent certaines règles, bref certaines obligations, dont plusieurs sont inhérentes à la production elle-même.

Nous pouvons donc retenir que le contrôle est, en quelque sorte, un "idéal patronal" et renvoie en réalité plus souvent qu'autrement à des tentatives de contrôle, jamais parfaites parce que toujours confrontées à une irréductible marge d'autonomie des travailleurs mais jamais tout à fait absentes parce que toujours nécessaires. Il ne s'agit toutefois pas d'affirmer que cette marge d'autonomie est toujours significative du point de vue du travailleur ou en fonction des autres contraintes et obligations qui s'imposent à lui, mais tout simplement de préciser le caractère irréductible de ces espaces d'autonomie sans quoi le contrôle serait inutile. Et la question nous semble d'autant plus intéressante que les nouvelles organisations du travail telles que nous les avons décrites jusqu'à maintenant semblent toutes permettre davantage d'autonomie aux travailleurs, du moins ses représentants, managers et autres dirigeants le clament-ils. Parée de cette sémantique à saveur de participation et d'autonomie, la gestion douce des entreprises semble "naturellement" favoriser un relâchement du contrôle. Toutefois, notre revue de littérature a clairement mis en évidence que plusieurs chercheurs ne sont pas de cet avis et, par la même occasion, que l'approche par le contrôle n'avait pas perdu sa pertinence.

### **Second retour sur la revue de littérature: le contrôle revisité**

Au contraire, il semble bien qu'à des formes de contrôle rigides, standardisées et très formalisées aient succédé des formes, adoucies certes, mais néanmoins très

efficaces. Le contrôle devient plus diffus<sup>66</sup>, et passe davantage par l'intériorisation de règles, de telle sorte que plusieurs pensent en termes d'autocontrôle. D'autres<sup>67</sup> ont avancés que la prégnance des équipes ou projets nécessitaient le développement d'objectifs partagés par tous, ou même d'une culture "garantissant" que les désirs et comportements strictement individuels n'y trouvent pas leur place. Pour Mintzberg, nous avons vu que le contrôle est d'autant plus efficace qu'il s'inscrit dans la mission même de l'entreprise, mission que tous sont "invités" à prioriser de telle sorte que le contrôle passe par l'appropriation de valeurs communes qui fourniront autant de modèles communs d'agir, de penser, etc.

Plusieurs directions d'entreprises semblent aujourd'hui s'appuyer sur les nouveaux développements théoriques en *management* et font maintenant de l'individu le facteur déterminant du succès de l'entreprise; en particulier dans la mesure où l'individu doit s'approprier la culture de l'entreprise, s'y intégrer, pour que la dite entreprise puisse atteindre ses objectifs. L'autorité et le pouvoir, et le contrôle qui en est le corollaire, se présentent alors sous de nouveaux atours, laissant, du moins en apparence, beaucoup plus de place à l'autonomie des travailleurs. Néanmoins, il semble qu'il n'y ait pas là abandon du mandat de contrôler mais plutôt modification des modalités. En effet, nous avons également mis en évidence l'idée que, toutes édulcorées qu'elles soient, les nouvelles approches en organisation du travail, à saveur participative ou autre, comportaient toutes aussi une dimension coercitive favorisant un certain contrôle de la main-d'œuvre. Nous avons également souligné que ces approches pouvaient être d'autant plus complexes qu'elles tentaient de dissimuler certaines de ses dimensions, entre autres le foyer de l'autorité. De la même manière nous avons souligné que ces approches semblaient reposer sur une certaine confusion entre les propriétés de la force de travail et les qualités des personnes en qui cette force est incorporée. À plusieurs égards, la formation professionnelle douce semble donc participer d'une logique de transformation du contrôle au sein des entreprises, c'est-à-dire comme véhicule d'une culture facilitant le développement d'une forme d'autocontrôle de la main-d'œuvre. Nous voici donc rendu à la définition de notre

---

<sup>66</sup> Luc Boltanski, Ève Chiapello, *op. cit.*

<sup>67</sup> Thomas J. Peters, Robert H. Waterman, *op. cit.*

objet de recherche, nous en trouvons l'essentiel dans notre affirmation précédente, mais ajoutons-y quelques détails.

### **Définition de notre objet de recherche**

Il existe de nombreuses définitions de la formation professionnelle dont certaines apparaissent opposées, voire suscitent de vives polémiques entre leurs tenants. La question semble d'autant plus difficile qu'elle doit maintenant intégrer les différentes approches de formation professionnelle. Nous partirons de la définition générale qu'en donne Payeur, nous préciserons ensuite selon ce que nous avons exposé auparavant.

Lorsqu'on y adjoint l'épithète "professionnelle", la formation vise de manière plus spécifique, selon les termes de Payeur, "tout ce qui renvoie à la production des compétences requises par le marché du travail"<sup>68</sup>. Nous ne voulons pas entrer ici dans les distinctions entre qualifications et compétences, surtout dans la mesure où l'approche par compétence semble spontanément aller de pair avec les nouvelles formes d'organisation du travail qui, comme nous l'avons déjà souligné, favorise grandement la participation des employés. L'approche nous semble intéressante comme point de départ dans la mesure où le concept de compétence permet justement une appréciation, voire même une identification, des différentes dimensions que nous avons attribuées à la formation professionnelle.

En effet, comme Michel<sup>69</sup> le rappelle dans un ouvrage consacré au sujet, l'évaluation des travailleurs se fait souvent en termes de compétences, du moins depuis le début des années quatre-vingt; des évaluations qui, toutefois, ne renvoient pas toujours à une acception unique de la notion. Et c'est précisément ce qui nous intéresse dans la mesure où la compétence devient, en quelque sorte, un fourre-tout où chaque attribut du travailleur est scruté selon des modalités très variables. Ainsi, pour plusieurs, la compétence se penserait comme une aptitude, ou une "disposition à

---

<sup>68</sup> Christian Payeur, "Les récentes politiques de formation professionnelle au Québec: vers un nouveau rapport éducatif?", *Critique régionale*, no 23/24, 1994, p. 87.

<sup>69</sup> Sandra Michel, *Sens et contresens des bilans de compétence*, Paris, Éditions Liaisons, 1993, 159p.

effectuer des tâches particulières avec une plus ou moins grande efficacité"<sup>70</sup>; pour d'autres, il s'agit d'un savoir mis en oeuvre, ou encore d'un savoir-faire actualisé. Concernant plutôt les savoir-être, la compétence se comprendrait comme une certaine aptitude ou une caractéristique de la personnalité qui permettrait à son détenteur de mettre en oeuvre efficacement les savoirs, savoir-faire et savoir-être au sein même de ses comportements. Ainsi, ce qui apparaît intéressant dans la notion de compétence c'est qu'elle renvoie nécessairement à une mise en acte de savoirs et à une certaine évaluation de cette actualisation. Il ne s'agit donc plus tellement de connaître que d'appliquer une connaissance; il ne s'agit donc plus tellement aussi d'évaluer le résultat d'un comportement que le comportement lui-même. La notion de compétence est donc révélatrice d'une situation fondamentale pour notre réflexion, en ceci qu'elle met en évidence le fait que le comportement est utilisé comme une porte d'entrée à l'intériorité des individus, une manière de sonder les cœurs et les reins pourrions-nous dire, ou d'évaluer l'appropriation individuelle des modèles de comportement.

En effet, il nous semble que le simple fait que l'idée de compétence renvoie, de manière générale, à une mise en oeuvre réussie ou efficace, implique nécessairement que l'évaluation ou la reconnaissance de la compétence repose sur une conception particulière de cette efficacité et de cette réussite, un certain référentiel. Dans le cas de l'entreprise capitaliste, il semble raisonnable de croire que la compétence s'évaluera à l'aune des objectifs et de la culture de l'entreprise, c'est-à-dire à l'aune des modèles de comportements qu'elle favorise et aux valeurs qu'elle revendique pour les fonder. À cet égard, il ne s'agit pas d'affirmer que la formation douce rend nécessaire une certaine forme d'évaluation; nous croyons plutôt qu'elle est, pour l'essentiel, un moyen de transmettre ou de favoriser l'acquisition d'une culture d'entreprise.

Nous comprenons donc la formation douce comme un processus de transmission ou d'acquisition, selon qu'on se place du point de vue de la direction ou de celui des travailleurs, de modèles de comportement et des valeurs qui les fondent, bref d'une culture d'entreprise, en vue de produire au sein de la main-d'œuvre les

---

<sup>70</sup> *Ibid.*, p.35.

compétences identifiées comme importantes par la direction en fonction de l'organisation du travail qui prévaut dans ladite entreprise. N'oublions pas que nos développements se sont appuyés jusqu'ici sur une définition managériale de la culture, en ce sens la culture d'entreprise véhiculé au sein de la formation ne rend pas compte des rapports de pouvoir au sein de l'entreprise, voire même elle les dissimule.

Nous abordons la question à partir du concept de compétence parce que nous voulons insister sur le fait que les comportements ne s'évaluent plus uniquement à l'aune des résultats produits mais également à partir d'une certaine conception des manières d'être des travailleurs. Voilà pourquoi également nous avons abordé cette recherche dans une problématique d'ingénierie sociale, parce qu'il apparaît raisonnable de croire que la formation douce répond à une volonté croissante des "nouveaux" gestionnaires de la main-d'œuvre d'instaurer une culture d'entreprise qui soit partagée par tous, sinon par le plus grand nombre, de manière à ce que les comportements s'ajustent, pour ainsi dire d'eux-mêmes, aux *desiderata* de la direction de l'entreprise; plus, en instaurant une culture commune qui pour beaucoup représente le partage de valeurs communes, la formation douce favoriserait non seulement une forme d'autocontrôle mais également une certaine forme de contrôle par les pairs. Et pour s'assurer de l'instauration de ces modèles de comportements, les gestionnaires de la main-d'œuvre semblent de mieux en mieux outillés.

### **Formation douce et ingénierie sociale**

Notre revue de littérature nous a déjà permis de tracer un portrait général de ce que pouvait être l'ingénierie sociale. Reprenons, de manière synthétique, les principaux points que nous avons mis en évidence; nous pourrions mieux, par la suite, préciser notre problématique de recherche.

Revenons d'abord sur l'approche préconisée par Podgòrecki. Nous en retenons deux éléments : d'abord, que l'ingénierie sociale se comprend comme un processus ayant essentiellement pour objectif d'exercer une influence "consciente et significative" sur des phénomènes sociaux de telle sorte que des effets sociaux particuliers soient produits; nous retenons également que "l'ingénieur social" s'appuie



possiblement sur les connaissances issues des sciences sociales pour assurer la réussite du processus, du moins en augmenter les chances de succès.

À cet égard, il convient de souligner que les récents développements en psychologie sociale nous semblent aller de pair avec une possible instrumentalisation des connaissances scientifiques. Ainsi en est-il des travaux de Joules et Beauvois qui mettent en évidence, et avec beaucoup d'éloquence, l'utilisation possible des différentes "techniques" manipulatoires dont certains ressorts fondamentaux semblent avoir été mis à jour dans leur théorie de l'engagement<sup>71</sup>. Dans un ouvrage récent<sup>72</sup>, et à l'instar de Machiavel qui voulait rendre accessible au peuple ce que les souverains connaissaient déjà, ils tentent de présenter très simplement les applications, ou les conditions générales d'application de cette théorie de l'engagement; et notre évocation du célèbre penseur n'est pas innocente en ceci qu'il y a bel et bien, dans cet ouvrage, la volonté de rendre accessible aux autres une connaissance déjà acquise, ne serait-ce que de manière intuitive, à ceux de ce monde qui ont tout intérêt à manipuler autrui.

La théorie de l'engagement repose sur la découverte de "l'effet de gel" par Kurt Lewin; très simplement il s'agit de l'idée que "les gens ont tendance à adhérer à ce qui leur paraît être leurs décisions et donc à se comporter en conformité avec elles"<sup>73</sup>. D'où l'idée que cette "adhérence" à la décision prise crée une forme d'engagement qui, en quelque sorte, vient renforcer la décision et la prolonge dans un comportement; et d'où l'idée également de la possibilité de manipuler les circonstances de manière à susciter cet engagement. Il ne s'agit toutefois pas d'affirmer que l'ingénierie sociale recourt nécessairement à de telles approches pour influencer sur le comportement mais seulement de marquer ce qui nous semble être une illustration éloquente, tout en étant très générale, de l'utilisation possible des connaissances issues des sciences sociales. Quant à notre recherche, soulignons seulement que nous y trouvons quelques indices pour orienter nos observations; entre autres, nous devons nous arrêter sérieusement sur la méthodologie de l'activité de formation, c'est-à-dire autant sur le contenu que sur le contenant, autant sur ce qui est

<sup>71</sup> Une théorie qui, toutefois, s'inspire grandement de la théorie de Charles Kiesler (1971).

<sup>72</sup> Robert-Vincent. Joule, Jean-Léon Beauvois, *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, Presses Universitaire de Grenoble, 1987, 229p.

<sup>73</sup> *Ibid.*, p.27.

véhiculé que sur la manière par laquelle se déroule la formation. Ajoutons aussi que le déroulement des discussions deviendra aussi très intéressante, surtout dans la mesure où nous pourrions identifier des prises de décisions.

Kocowski, pour sa part, nous a quelque peu aidé à préciser les différentes approches de l'ingénierie sociale. En effet, toutes règles, lois, bref tout ce qui inciterait les individus à se comporter de manière particulière, constituerait une première forme d'ingénierie sociale, autant d'approches qui, toutefois, ne sauraient se passer d'un certain contrôle. Le second niveau d'ingénierie sociale, possiblement complémentaire par rapport au premier, se pense justement en termes d'intériorisation du contrôle. Pour lui, il s'agit essentiellement d'un processus de modelage de la personnalité de telle sorte que les règles soient intériorisées. Quant à nous, nous retenons de Kocowski l'idée que l'ingénierie sociale va au-delà du comportement et porte son attention sur les caractéristiques mêmes des individus, leurs personnalités, pour mieux les orienter et, par le fait même, susciter un comportement "approprié".

Les idées de Graebner, et les exemples par lesquels il les illustre, semblent un peu plus éloigné de notre objet d'étude. Nous retenons néanmoins deux points qui nous semblent particulièrement intéressants. D'abord, que l'ingénierie sociale doit tenir compte des besoins et désirs individuels, entre autres les demandes d'autonomie accrue, tout en s'assurant de "garder le cap" sur les objectifs visés; pour ce faire, il semble qu'une voie privilégiée soit souvent d'accéder à certaines demandes ou de permettre une participation accrue dans des domaines marginaux, ou sans grande importance, tout en s'assurant de contrôler les zones névralgiques, du moins plus importantes en regard de l'entreprise. Nous retenons également que le processus d'ingénierie sociale ne favorise pas uniquement une transformation des comportements ou personnalités, mais également qu'il favorise une certaine responsabilisation individuelle quant à ces changements; il ne s'agit donc pas uniquement de comprendre le problème ou la motivation à l'origine du processus mais également de développer une responsabilité quant à sa solution. Toutefois, dans la mesure où problèmes et solutions sont exposés et conçus par les mêmes personnes, nous pouvons certainement encore penser le processus en terme de contrôle.

À cet égard, il n'est certainement pas inutile de retenir, comme Villette l'expose, qu'il y a là un mode très répandu de sociabilité d'entreprise. Il souligne même l'idée que le processus puisse être perçu comme une réponse aux désirs d'autonomie accrue des travailleurs. Des désirs qui, selon ce point de vue, participent certainement de la légitimité "apparente" dont semble doté ce mode de sociabilité d'entreprise, décrit par cet auteur comme "le contrôle de soi au moyen de techniques visant à mieux contrôler autrui"<sup>74</sup>. Il est donc permis d'imaginer que si l'ingénierie sociale cherche à influencer sur les comportements, elle développe certainement en parallèle autant de tentatives de légitimation de son action, dont quelques-unes s'appuient possiblement sur les revendications de la population ciblée. Et il nous semble que nous rejoignons là nos considérations sur la relation entre la formation et la culture.

Nous avançons donc, à l'instar de Katz, que l'ingénierie sociale se pense essentiellement en termes de culture. Cet auteur, entre autres choses, met en évidence le fait que l'instauration de valeurs communes favorise la légitimité du processus, du moins sa reconnaissance. Et comme il le souligne également, la culture est un système social et symbolique qui est relativement stable et persistant. D'où l'idée que le processus d'ingénierie sociale ne peut être véritablement rapide, c'est-à-dire qu'il doit certainement se dérouler sur plusieurs années, et être soutenu tout au long. Retenons donc que l'ingénierie sociale comme telle ne peut être réduite à une activité ponctuelle, le processus doit nécessairement s'étendre dans le temps et comporter de nombreuses facettes. À cet égard, nous pouvons certainement avancer l'idée que la formation douce ne constitue pas en elle-même un processus d'ingénierie sociale mais se pense plutôt comme une voie parmi d'autres par laquelle un tel processus se réalise; en ce sens, la formation douce serait un outil ou un moyen au service de l'ingénieur social. Toutefois, si elle n'est pas le seul outil, la formation douce semble néanmoins très importante dans la mesure où, en quelque sorte, elle permet l'instauration des valeurs qui seront autant de principes fondamentaux justifiant les effets sociaux escomptés.

---

<sup>74</sup> Michel Villette, *loc. cit.*, p.49.

En effet, nous retenons également de Katz l'idée que le moment de socialisation ou de resocialisation au sein du processus d'ingénierie sociale, que nous associons à la formation douce, renvoie très souvent aux deux autres moments que sont la transformation de l'organisation du travail et la création d'équipe. Il ne s'agit pas d'affirmer qu'il y a là un modèle valant pour tous les cas d'ingénierie sociale mais plutôt d'opter pour une approche qui, comme nous le verrons bientôt, évoque clairement des correspondances avec notre propre terrain d'enquête.

Voilà donc les principaux éléments que nous retenons quant à notre conception de l'ingénierie sociale. De manière succincte et précise, en voici notre définition : processus rationalisé et méthodique qui, prenant appui sur des connaissances scientifiques, a pour objectif de produire quelques effets sociaux particuliers que nous comprenons, de manière générale, comme autant de manières d'être, de penser, de dire. Essentiellement, nous avons mis en évidence l'idée que ce processus opère via une action sur la culture, c'est-à-dire en recourant à des modèles de comportements et aux valeurs qui les fondent. Dans le cas d'une entreprise, il est probable que l'ingénierie sociale nécessite une transformation de l'organisation du travail sur laquelle viendra s'appuyer une certaine resocialisation selon les buts et valeurs de l'entreprise, selon sa "mission" comme le veut l'expression désormais consacrée.

### **Conclusion**

Nous arrivons donc à la fin de notre partie théorique. Nous avons tenté d'y présenter une approche cohérente qui puisse rendre nos analyses fructueuses. Ces analyses, bien entendu, porteront sur les données que nous collecterons au cours de nos recherches sur le terrain. Toutefois, les premiers pas, autant en ce qui a trait à la collecte des données qu'à leur analyse, ne sauraient se passer d'hypothèses ou de questions générales qui orientent quelque peu la réflexion. En voici quelques-unes.

Le contenu de la formation professionnelle que nous allons étudier se pense-t-il en termes de manières d'être, de penser, etc.; en d'autres mots peut-on y associer une certaine forme de socialisation? Cette formation peut-elle être vue comme faisant partie d'un processus d'ingénierie sociale? Voilà deux questions très générales. Elles

nous permettent néanmoins de mettre en évidence immédiatement de nombreuses dimensions sur lesquelles nos analyses devront porter et donc que notre collecte de données devra alimenter. Ainsi en est-il des contenus de formation : quels comportements favorisent-ils, et au nom de quelles valeurs? De même, nous devons porter une attention toute particulière à la manière par laquelle ces contenus sont transmis, à la méthode d'enseignement donc; entre autres, nous devons tenter de comprendre l'esprit et le déroulement des discussions. Concernant le processus d'ingénierie sociale, nous devons également tenter de lier l'organisation du travail, et sa transformation récente pour ce qui est de notre propre terrain, à ces mêmes contenus de formation. Il n'y a là qu'une esquisse de ce qui nous attend, elle révèle néanmoins les multiples possibilités d'analyses.

## **Chapitre 3 : questions de méthodologie**

### **Introduction**

D'emblée, soulignons que notre recherche repose sur une démarche entièrement qualitative. Les raisons de ce choix reposent évidemment sur la nature de notre objet d'étude; en effet, et comme nous le verrons plus loin, les données qui nous permettront de produire notre analyse sont toutes de nature qualitative, elles évoquent des comportements particuliers ou des valeurs et, en ce sens, semblent en appeler d'elles-mêmes à une telle approche. S'agissant d'une étude de cas, nous n'aborderons pas la question de la représentativité; d'abord parce qu'il n'existe pas suffisamment de données sur l'ensemble des pratiques de formation professionnelle, mais également parce que notre étude ne vise qu'à rendre compte d'une expérience particulière et, conséquemment, ne tente pas de faire état de l'ensemble des pratiques de formation douce en entreprise. Néanmoins, il ne s'agit pas de croire pour autant que la démarche est imprécise ou sans valeur quant à la connaissance des programmes de formation douce en général. Au contraire, dans la mesure où notre objet est bien délimité, nous avons bon espoir d'en produire une analyse rigoureuse qui saura mettre en valeur les enjeux importants qui, sans qu'on puisse y apposer le vernis de la représentativité, n'en demeureront pas moins des indications valables quant aux caractéristiques générales des pratiques de formation douce. À cette fin, nous devons immédiatement mettre en évidence le chemin par lequel se poursuivra cette recherche.

D'un point de vue méthodologique, nous comprenons le processus de recherche en deux moments. Le premier de ces moments a occupé tout notre temps jusqu'ici, nous ne sommes toutefois qu'à la porte de notre terrain. Les considérations que nous avons exposées dans cette première partie conditionneront certainement, et à bien des égards, les résultats qui pourront être tirés de cette recherche. Néanmoins, à partir d'ici le terrain doit prendre toute la place, c'est-à-dire qu'il devient maintenant primordial de "jouer" avec nos considérations théoriques pour réussir à mettre à jour ses particularités plutôt que de le "fouiller" afin de trouver des éléments corroborant notre position théorique. Il s'agit, à notre avis, d'un principe méthodologique élémentaire qui peut facilement être perverti si l'on n'y prend garde. À cet effet, il

convient de rappeler que nos considérations théoriques ont néanmoins permis de mettre en évidence certaines catégories qui seront autant de repères pour débiter la collecte et l'analyse des données. Ainsi en est-il des catégories de comportement, de valeur, de contrôle, d'autonomie,... et la liste pourrait être longue, elle sera d'ailleurs précisée au cours de nos analyses. Comme nous l'avons déjà exposé, ces considérations théoriques préliminaires participent de la réduction de notre objet, elles incitent donc également à une réduction de l'observation, du moins à son orientation. En ce sens, nos réflexions théoriques indiquent déjà assez clairement la nature des premières données qu'il faudra aller chercher.

Voilà donc le programme qui nous attend au cours de ce chapitre. Dans un premier temps, nous présenterons le terrain où nous avons fait notre enquête. Nous présenterons par la suite les détails de l'organisation de la collecte des données sur lesquelles porteront nos analyses.

## **Présentation du terrain de recherche**

### *1. L'entreprise*

Notre objet d'étude obligeant, nous devons trouver une entreprise qui, en plus d'offrir une activité de formation douce, accepterait que nous venions y mener une enquête. Nous n'avions *a priori* aucune idée du type d'entreprise qui réunirait les conditions, sinon qu'il s'agirait d'une entreprise syndiquée<sup>75</sup>. Nous avons eu la chance d'en trouver une qui, outre qu'elle répondait aux exigences nécessaires, paraissait également être, à bien des égards, un terrain idéal<sup>76</sup>. Nous n'allions d'ailleurs pas tarder à confirmer cette impression, confirmant par la même occasion que les nouvelles philosophies managériales trouvent à s'incarner dans les entreprises les plus diverses.

La première usine Lafarge a vu le jour en France en 1833. Et c'est un euphémisme que d'affirmer que l'entreprise a connu depuis cette date de nombreux

---

<sup>75</sup> Le projet de recherche à l'origine de ce mémoire de maîtrise fait partie intégrante d'une recherche plus large ayant pour objectifs, entre autres, d'éclairer la pratique syndicale en matière de formation douce, d'où l'obligation que nous avons de faire notre terrain dans une entreprise syndiquée.

<sup>76</sup> Il s'agit de la cimenterie Lafarge située à St-Constant.

développements; l'histoire de Lafarge, à l'image de nombreuses autres grandes entreprises capitalistes, est celle d'un développement exceptionnel qui a fait de cette entreprise un immense empire dans le domaine des matériaux de construction, ayant ses assises dans pas moins de 75 pays et employant plus de 75000 "collaborateurs"<sup>77</sup>. Au cours de l'an 2000, Lafarge a réalisé un chiffre d'affaires de plus de 10 milliards de dollars, desquels plus de 700 millions ont été dégagés en profits. L'entreprise, entre autres, participe à des projets de très grande envergure; le pont de la confédération reliant l'Île du Prince-Édouard et le Nouveau Brunswick ou le *Skydome* de Toronto en sont des exemples.

Soulignons également que l'entreprise manifeste un intérêt marqué pour les questions environnementales; la cimenterie qu'elle opère à St-Constant participe au programme gouvernemental québécois de traitement des pneus usés et les utilise comme combustible pour ses fours. L'aventure de Lafarge en Amérique remonte toutefois à près de cinquante ans.

Dès 1956, l'entreprise ouvre des usines en Amérique du Nord. Au fil du temps, et surtout au gré des acquisitions, Lafarge devient un joueur majeur dans le domaine des matériaux de construction. Aujourd'hui, l'entreprise, qui a toujours son siège social en France, est divisée en quatre branches, chacune spécialisée dans un domaine d'activité, autant de secteurs où l'entreprise est parmi les meneurs : ciment, granulats et béton, toiture et plâtre. D'ailleurs, suite à l'acquisition d'un important concurrent<sup>78</sup> en 2001, l'entreprise devient véritablement le plus gros joueur mondial dans le domaine du ciment.

La dispersion des usines donne lieu à des regroupements hiérarchiques et géographiques. Du point de vue hiérarchique, la structure se présente en trois niveaux : d'abord, le *corporate*, plus haute instance de l'entreprise, qui est responsable de son portefeuille, de sa stratégie globale et de la cohésion de l'ensemble de ses composantes; ensuite, suivent les branches, regroupements de toutes les usines d'une même activité, on y définit les stratégies de développement des produits ou

---

<sup>77</sup> Dans toute la documentation sur l'entreprise, et en particulier sur les nombreux sites internet de l'entreprise, les employés sont ainsi qualifiés, ils sont des "collaborateurs".

<sup>78</sup> Il s'agit de *Blue Circle*, alors 6<sup>ième</sup> plus gros producteur mondial de ciment.



d'amélioration des performances; les unités finalement, ce sont les établissements usiniers, responsables de leurs résultats et de leurs performances. La répartition géographique donne lieu, quant à elle, à l'établissement de "fiefs", qui restent toutefois sous la main du groupe Lafarge. Ainsi, en ce qui concerne le marché nord-américain, les usines relèvent de Lafarge North America; au Canada, elles sont chapeautées par Lafarge Canada, on retrouve 130 usines, dont 23 au Québec. Il s'agit donc d'une entreprise très décentralisée, du moins le proclame-t-elle dans ses nombreux documents d'information ; ce qui est également le cas en ce qui concerne la gestion de la main-d'œuvre.

En effet, bien que le groupe principal exprime certains principes d'action généraux<sup>79</sup>, il reste que la faveur va à une décentralisation du *management*, donc à une certaine appropriation spécifique à chaque usine. Concernant la gestion des ressources humaines, ces principes se pensent essentiellement en trois points : "fonder l'autorité légitime sur la capacité à contribuer au succès de l'entreprise, développer respect et confiance réciproques, [...], allier délégation et contrôle"<sup>80</sup>. Des principes d'action si généraux qu'ils permettent à chaque unité d'y aller de sa propre interprétation, du moins de développer une approche qui puisse concilier ces principes aux conditions particulières qui prévalent dans une usine, ce qui inclut les particularités de la main-d'œuvre locale.

Lafarge semble vouloir mettre le travailleur au cœur de ses préoccupations, du moins il est présenté comme la pierre angulaire de sa réussite. Reprenons un passage du document signalé précédemment, il est un peu long certes mais nous y retrouvons une bonne représentation du rôle général du "collaborateur", et de ce que l'entreprise offre en retour :

"Nous attendons que les collaborateurs du Groupe lui apportent le meilleur de ce qu'ils peuvent donner, contribuent par leurs initiatives et leur motivation à le faire progresser et soient les moteurs des changements nécessaires. En retour, nous voulons leur offrir de bonnes conditions de vie au travail, en particulier pour ce qui touche à la sécurité. Ils doivent pouvoir s'y réaliser, se perfectionner, et progresser professionnellement. Ils doivent recevoir une

<sup>79</sup> Lafarge, *Principes D'action*, 1995, 4p. Il s'agit d'un document électronique téléchargé à l'adresse [www.lafarge.com](http://www.lafarge.com).

<sup>80</sup> *Ibid.*, p.4

rémunération équitable qui reconnaît leur contribution. Ils apportent leur contribution à la définition des stratégies et des objectifs de l'entreprise : ils en sont informés pour mieux participer à leur mise en œuvre"<sup>81</sup>.

Des principes généraux donc, que chaque direction d'usine est appelée à faire siens et à prolonger dans la pratique quotidienne. En ce sens, notre terrain a ses particularités qui, bien qu'elles puissent être mises en relation avec l'ensemble du groupe Lafarge, n'en demeurent pas moins spécifiques. Et puisque cette recherche s'est déroulée à la cimenterie Lafarge de St-Constant, prenons donc quelques lignes pour mieux mettre en évidence les caractéristiques de cette usine.

## *2. La cimenterie de St-Constant*

C'est en 1967 que l'usine ouvre ses portes. Produisant du ciment de type Portland, elle se distingue entre autres par le fait qu'elle possède sur place sa propre mine de calcaire lui assurant ainsi une certaine autonomie dans l'approvisionnement de sa matière première. La production se répartit officiellement en cinq étapes<sup>82</sup>. La première, quant à elle, se comprend en trois moments : le calcaire est d'abord extrait de la mine pour être ensuite acheminé par camion au concasseur, immense système en circuit fermé assurant la réduction de la pierre en morceaux de moins de vingt millimètres et, finalement, de ce concasseur qui produit un bruit tout à fait ahurissant, la pierre sera transportée par convoyeur au hangar de pré-homogénéisation où les différentes compositions de calcaire pourront être mélangées et réparties afin de faciliter l'alimentation des broyeurs. La seconde étape commence ici, la pierre est acheminée dans deux immenses récipients rotatifs contenant chacun 115 tonnes de boulets d'acier afin d'être réduite en poudre; on y ajoute les autres ingrédients essentiels tels la silice, le fer et l'alumine et un long silo assure l'homogénéisation du produit. En troisième lieu, nous retrouvons la cuisson de ce produit, de ce crû selon l'appellation correcte. Deux fours, produisant chacun une chaleur allant jusqu'à 1450 degrés, permettront une transformation du crû en clinker. Deux possibilités s'offrent alors pour la troisième étape : broyer ou entreposer le clinker. À la quatrième étape,

---

<sup>81</sup> *Ibid.*, p.3.

<sup>82</sup> Selon ce qui est indiqué dans le dépliant d'information de l'usine.

on ajoute à ce clinker un dernier produit, le gypse, et nous retrouvons alors du ciment de type *Portland*. La dernière étape est celle où le ciment est acheminé vers les silos d'expédition afin d'en permettre sa distribution, dont 25% se fait par train et 75% par camion. N'oublions pas également qu'au sein de cette production se trouve un centre de contrôle où l'ensemble du processus peut être surveillé par ordinateur et où également un bon nombre de problèmes techniques peuvent aussi être corrigés par un technicien. À cet égard, arrêtons-nous également sur la composition de la main-d'œuvre au sein de cette usine.

Au moment de notre recherche, l'entreprise comptait dans ses rangs cent-quatorze employés, dont soixante-quatorze syndiqués répartis essentiellement en huit départements, soient ceux de l'électricité, de la carrière, de la fabrication, des expéditions, du laboratoire, de la cour, de la mécanique et des préposés aux pneus. Concernant la scolarité, une attestation d'études collégiales dans un domaine pertinent est maintenant exigée; jusqu'en 1997, un secondaire IV était suffisant alors qu'entre 1997 et 2001, l'exigence fut plutôt d'avoir un diplôme d'études secondaires avec chimie. La moyenne d'âge des employés syndiqués est de quarante-huit ans, et l'ancienneté de vingt; le salaire moyen, quant à lui, est de 24,20\$ de l'heure. Soulignons également que parmi ce groupe, on ne retrouve qu'une seule femme, une électrotechnicienne récemment embauchée. Finalement, il n'est certainement pas inutile de préciser que la main-d'œuvre de cette usine est essentiellement francophone, ce qui explique peut-être que l'ancienneté y soit plus élevée que dans les autres usines de Lafarge, entre autres parce que la main-d'œuvre y serait moins mobile. Toutefois, il convient aussi de souligner, et cela vaut d'autant plus pour les plus anciens, que l'organisation du travail des employés a grandement changé, du moins la structure a-t-elle été modifiée.

En effet, une réorganisation du travail, dont les origines remontent à la fin des années quatre-vingt, a donné lieu, en 1997, à l'implantation d'équipes semi-autonomes<sup>83</sup>. Les relations du travail s'étaient auparavant dégradées, au point où l'idée de fermer l'usine fut dans l'air un certain temps. Ainsi, un comité dit central fut mis

---

<sup>83</sup> Notons que tous les intervenants que nous avons rencontrés, utilisent indifféremment les termes "semi-autonome" et "autonome".

sur pied afin d'appuyer la mise en place des équipes semi-autonomes; il s'agit toutefois d'un comité non décisionnel; composé à l'origine de cinq membres de la direction et de trois employés syndiqués, il est aujourd'hui un comité paritaire puisque les travailleurs syndiqués y sont maintenant au nombre de cinq. Notons aussi que ce comité chapeaute également les différents comités d'implantation qui, chacun dans un département particulier, tentent également de faciliter l'implantation des équipes semi-autonomes. Une réorganisation qui a débuté par le département de fabrication, et qui s'est ensuite poursuivie dans les autres départements; au moment de notre recherche, seul le département de la mécanique et celui de la cour n'ont pas encore débuté (la cour) ou terminé le processus (la mécanique).

L'une des dimensions les plus importantes de cette réorganisation relevait de la volonté de l'entreprise d'abolir le poste de "chef de quart" (contremaître). La première voie choisie fut celle de doter les équipes de responsables, dont le rôle était essentiellement de servir de courroie de transmission des volontés de la direction et, en quelque sorte, de voir au bon fonctionnement de l'équipe; toutefois, les responsables n'avaient aucun pouvoir sur les autres membres de l'équipe, ils n'étaient pas des supérieurs hiérarchiques. L'expérience ne fut toutefois pas positive puisque dès la fin de 1998, ce poste fut aboli au profit de la création de celui de porte-parole. Ce rôle est aujourd'hui joué tour à tour par les membres de l'équipe, il n'y plus de responsable proprement dit mais des travailleurs qui, chacun leur tour, doivent rendre compte des résultats ou des problèmes de leur équipe à un comité départemental, lui-même sous l'autorité de la direction. Ainsi, de cinq niveaux hiérarchiques à la fin des années quatre-vingt, l'usine est, depuis la fin des années quatre-vingt-dix, passée à trois niveaux. Toutefois, il convient de souligner que le nombre de cadres et de professionnels n'a pas tellement changé, contrairement à la main-d'œuvre qui fut réduite d'une trentaine d'employés depuis la fin des années quatre-vingt.

L'autre dimension importante de cette réorganisation du travail relevait des relations entre les individus. En effet, la nouvelle approche nécessitant que chacun des membres de l'équipe participe à la planification des tâches et qu'ils ne soient plus sous l'autorité d'un contremaître et donc obligés de résoudre la plus grande partie de leurs problèmes entre eux, en appelait d'elle-même à une certaine formation en

communication. Là-dessus, les parties patronale et syndicale sont en accord; et c'est selon cette approche que la formation en gestion de conflit que nous analyserons plus loin est présentée. L'idée est simple, l'implantation des équipes semi-autonomes entraîne nécessairement une augmentation des contacts entre les individus; l'absence de contremaître aidant, les sources de problèmes potentiels apparaissent décuplées, d'où l'idée d'une formation qui porte sur la communication, et peut-être encore plus spécifiquement une formation qui porte sur la gestion de conflits. À cet égard, soulignons que trois activités de formation douce étaient prévues au calendrier de l'implantation des équipes semi-autonomes, dont deux ont eu lieu antérieurement à notre recherche; nous ne présenterons et n'analyserons que la dernière pour deux raisons. D'abord et avant tout parce que, selon l'avis de tous, les contenus se sont répétés d'une fois à l'autre, allant plutôt dans le sens d'un approfondissement; l'étude de la dernière des trois activités nous permettra donc de recouper le contenu des deux premières. Mais également parce que cette seule activité constitue déjà un objet de recherche très riche en possibilités d'analyse compte tenu qu'il s'agit de produire un mémoire de maîtrise.

Nous avons maintenant une bonne idée des caractéristiques de l'usine offrant le programme de formation au menu de notre recherche proprement dite, et quelque peu aussi de l'entreprise qui la chapeaute. Les informations que nous avons exposées précédemment participeront certainement à rendre plus compréhensible la présentation des données qui suivra au chapitre suivant, nous pourrons ainsi éviter les considérations d'ordre général pour mieux nous concentrer à faire ressortir les points forts de nos sources de données, ou du moins ceux d'une pertinence particulière eu égard à notre objet de recherche. Il demeure néanmoins que nous avons déjà, au cours de cette présentation de l'usine, exposé plusieurs données qui seront reprises lors de nos analyses. Quant à la présentation des données qui suivra, elle ne pourra qu'être réductrice, mais nous tenterons néanmoins d'y être aussi précis que possible, aussi rigoureux que nécessaire, de manière à ce que nos analyses puissent y trouver suffisamment d'appui. Pour l'instant, éclaircissons quelque peu la voie par laquelle notre collecte de données a procédé.

### **Organisation de la collecte des données**

Notre première source de données se trouve dans nos pré-entrevues (avec la directrice des ressources humaines et le président du syndicat local); entre autres, nous y avons trouvé une certaine intelligibilité de l'usine, de son processus de travail, des postes et fonctions, mais également de la philosophie de l'entreprise. Au cours de cette journée, nous avons également pu visiter l'usine. Toutefois, ces rencontres n'avaient qu'un seul véritable objectif, celui d'obtenir la permission de mener une recherche; les données que nous y avons trouvées, outre qu'elles sont certainement révélatrices, ne répondent donc pas à l'exigence de construction inhérente à la démarche scientifique, elles s'écartent parfois radicalement de notre objet d'étude ou, d'autres fois, ne font qu'effleurer un sujet dont l'importance est apparue par la suite. Elles ont toutefois grandement contribué à la production de nos outils d'observation et de nos grilles d'entrevues<sup>84</sup>. D'ailleurs, en ce qui concerne les entrevues, soulignons que, même si notre cadre théorique guide certainement les sujets abordés, donc les questions posées, il n'en demeure pas moins que la tâche du sociologue consiste ici bien davantage à savoir écouter et, en ce sens, le cadre théorique est un outil d'écoute bien avant d'en être un de parole. Ceci compris, nous étions prêts à aller sur le terrain.

Au moment de notre pré-entrevue, le représentant de la partie patronale nous dévoila très clairement qu'il "contrôlait" cet accès et, donc, que toutes les demandes devraient passer par lui. De la même manière, nous apprîmes également qu'il était aux commandes des activités de formation professionnelle, dont celle que nous voulions étudier. Il a donc semblé évident, voire naturel, de commencer notre recherche en le rencontrant de nouveau, lors d'une entrevue semi-dirigée au cours de laquelle nous voulions tenter de mieux comprendre les transformations récentes de l'entreprise et les liens avec la formation en gestion de conflit. Nous aurions voulu, immédiatement après, rencontrer de nouveau le représentant du syndicat local mais le terrain a ses propres impératifs que le chercheur ne peut négliger.

En effet, le calendrier des activités de formation en gestion de conflit, d'abord prévues en deux séries de quelques journées (l'activité en tant que telle dure une seule

---

<sup>84</sup> Une copie de ces outils de recherche est reproduites en annexe I.

journée), fut modifié de telle sorte qu'il n'y en avait plus qu'une série et, comble de malchance, à un moment antérieur à celui où nous avions prévu être présents. L'entrevue avec le représentant du syndicat fut donc reportée. Nous avons cependant pu assister à trois journées de formation auxquels quarante-deux employés ont participé, ce qui représente un peu moins de la moitié des employés de l'entreprise (en incluant tous les postes d'encadrement).

Outre une présentation d'usage concernant notre présence à cette activité, que nous avons faite à chaque jour à l'invitation de la formatrice, nous nous sommes contenté d'une observation discrète; en cela il s'agit bien d'observation non-participante. Comme nous l'avons déjà signalé, ces observations ont fait une place importante au déroulement de l'activité, à la manière de faire les choses ou à la "pédagogie" de la formatrice. Bien entendu, le contenu des échanges a également fait l'objet d'une attention particulière, tout comme celui de la formation proprement dite.

Quant à nos échanges avec la formatrice elle-même, nous préciserons plus loin ce que nous en avons retenu. Soulignons seulement qu'il n'y eu entrevue proprement dite mais plutôt plusieurs moments où, au cours des trois journées de formation, nous avons pu discuter, tantôt après que nous eûmes posé une question, le plus souvent parce qu'elle venait d'elle-même nous parler.

En ce qui concerne les quarante-deux participants, nous avons pu en rencontrer huit, quelque temps après la journée de formation proprement dites. Ces entrevues devaient être beaucoup plus courtes que celles avec les représentants patronal et syndical, quinze à vingt minutes par employé alors que nous avons passé plus d'une heure avec le représentant de la partie patronale; elles ont toutefois toutes dépassé le temps prescrit, certaines de peu, d'autres de beaucoup, une allant même jusqu'à durer tout près d'une heure. Nous avons pu questionner chacun des travailleurs, sur les idées qu'ils ont de l'entreprise, des relations de travail, tout comme nous avons recueilli leur appréciation de l'activité de formation, entre autres des "acquis" qu'ils en tirent. Au début de chacune des entrevues nous avons explicitement garanti la confidentialité des propos qui seraient tenus. Précisons finalement que nous nous sommes arrêtés à huit entrevues pour deux raisons : d'abord, parce que certaines constantes ont rapidement surgi lorsque nous comparions les entrevues de sorte que

nous pouvions être assuré de la valeur des analyses qui seraient produites; mais également parce que ces huit entrevues avaient nécessité le double du temps prévu alors qu'il s'agissait d'un moment favorable pour libérer les employés. D'autres entrevues auraient entraîné plus de complications que de résultats, nous nous sommes donc abstenus.

Ce n'est qu'à la toute fin que nous avons pu rencontrer de nouveau le représentant du syndicat. Il s'agissait aussi d'une entrevue semi-dirigée mais, la générosité ou la spontanéité aidant, notre interlocuteur transforma cela, à peu de choses près, en un long monologue au cours duquel il passa de l'historique des transformations de l'usine, au climat de travail qui prévalait à une époque antérieure, à la formation et la consultante qui s'en occupe, bref à part quelques demandes de petites précisions, il répondit de lui-même à l'ensemble de nos interrogations. Bien entendu, et contrairement à nos autres entrevues où la question n'est pas apparue aussi souvent, il abordera également le rôle du syndicat, dans l'entreprise en général et plus particulièrement en ce qui concerne la formation en gestion de conflit et la nouvelle organisation du travail.

Nous avons exposé le cheminement par lequel nous avons recueilli les données nécessaires pour nos analyses. Ajoutons à cela les différents documents sur l'entreprise et le syndicat, de même que le cahier de formation. Toutes ces données, dont la plupart sont sous formes de notes ou de textes, verront donc leur contenu analysé en fonction de notre problématique.

Essentiellement, nous comprenons cette analyse comme un processus qui, partant des thèmes et sujets principaux une fois identifiés et catégorisés, cherche à mettre à jour les liens ou relations entre les différentes catégories de manière à saisir la configuration du phénomène étudié et à proposer une explication qui puisse rendre compte des relations entre les catégories. Ainsi, et très simplement, notre analyse se proposera de mettre à jour ce qui, au sein même de la formation étudiée, ne paraît pas au premier coup d'œil. Pour ce faire, nous comparerons les différentes sources de données que nous avons pu collecter, chacune ayant été codifiée et catégorisée au préalable selon les thèmes ou catégories dont voici quelques indicateurs : la représentation de l'entreprise, des travailleurs, des gestionnaires ou de tout autre



"intervenant"; l'identification et la représentation des individus et des collectifs (les reconnaît-on à leurs actions, devoirs, droits, ou quelque autre caractéristique); l'identification des enjeux de la formation, des problèmes soulevés en son sein et des solutions qu'elle propose; les comportements encouragés et découragés; la représentation du conflit. À travers les comparaisons, il s'agira de mettre à jour les concordances, les jeux d'association et d'exclusion, ou même de confronter les représentations que nous avons trouvées dans chacune de nos sources de données avec certaines caractéristiques objectives de l'entreprise. Voilà donc, très simplement, comment nous traiterons nos données de manière à produire une analyse qui soit rigoureuse.

Le prochain chapitre nous permettra d'exposer ces données. Il va sans dire que l'ampleur des données que nous avons recueillies ne nous permettra pas d'en établir un compte rendu exhaustif. Il demeure toutefois que nous tenterons d'en dresser une synthèse ou, du moins, un portrait qui puisse permettre au lecteur de suivre notre analyse et d'en vérifier la valeur.

## **Chapitre 4 : présentation des données**

### **Introduction**

Les données sur lesquelles porteront nos analyses sont de nature diverse et de sources multiples. Il convient donc, en premier lieu, de préciser la nature même des données que chacune des sources nous a permis de collecter, nous pourrions ensuite mieux comprendre l'ordre et la forme de la présentation qui suivra.

Pour ce qui est des entrevues, autant celles avec les représentants patronal et syndical que celles avec les participants, nos données se retrouvent sous deux formes différentes. D'abord, nous avons les enregistrements intégraux de toutes les entrevues. En second lieu, nous avons également les notes que nous avons prises au cours de ces entrevues, concernant essentiellement l'attitude générale de l'interlocuteur ou quelque analyse primaire, comme d'indiquer que cet interlocuteur tente d'éviter certaines questions ou qu'il aborde volontiers certains autres sujet. En ce qui concerne la formation proprement dite, nous nous retrouvons aussi avec plusieurs types de données. Le cahier de formation en premier lieu; constamment utilisé au cours de la formation, ce cahier comprend les énoncés théoriques sur lesquels s'appuie la formatrice de même que le détail des exercices pratiques et des questionnaires. À bien des égards, ce cahier de formation structure la journée, du moins les thèmes s'y succèdent selon ce qui est alternativement abordé dans l'activité de formation. Parallèlement à ce contenu du cahier de formation, nos notes d'observations constituent une autre source importante de données. Pour l'essentiel, ces notes concernent le déroulement même de la formation, c'est-à-dire la manière par laquelle les contenus sont transmis; bien entendu, ces notes portent également sur les interactions des participants et de la formatrice, sur leurs commentaires et sur leurs attitudes ou réactions. Finalement, notre dernière source de données se trouve dans toute la documentation que nous avons pu réunir sur l'entreprise: le dépliant d'information sur l'usine, son organigramme, les plans de formation, les nombreux documents d'informations disponibles sur les portails électroniques de l'entreprise, bref autant de données qui nous permettent d'en arriver à une compréhension générale de l'entreprise.

Notre objet d'étude étant celui d'une formation douce en entreprise, il semble raisonnable d'admettre qu'une source importante de données se trouve dans la formation elle-même, c'est-à-dire, comme nous l'avons déjà souligné, autant dans son contenu que dans sa forme. Toutefois, nous avons jusqu'ici insisté fortement sur l'idée que la formation entretenait possiblement des liens étroits avec l'organisation du travail. Les parties patronale et syndicale ayant été à l'avant-plan de l'implantation des équipes autonomes, il nous a semblé pertinent de commencer par la présentation des entrevues que nous ont accordées leur représentant respectif. De cette manière, la présentation des observations et du contenu de l'activité de formation pourra s'appuyer sur une compréhension générale de la formation et de son lien avec l'organisation du travail, du moins selon ce que ces interlocuteurs en ont dit.

Il s'agira donc, dans un premier temps, d'exposer le résultat de nos entrevues avec les parties patronale et syndicale. La direction ayant eu recours à un service de consultant pour élaborer et animer l'activité de formation, nous présenterons immédiatement après ces deux entrevues les résultats de nos rencontres avec cette personne. Une fois que nous aurons mis en évidence la représentation que chacun de ces interlocuteurs se fait de la formation, en particulier eu égard aux liens qu'elle entretient avec l'organisation du travail, il sera plus facile de présenter la suite de nos données; du moins, elles seront alors beaucoup plus intelligibles.

À cet effet, nous avons voulu, de manière à faciliter la compréhension, présenter nos observations simultanément à la présentation du contenu de la formation. D'abord, parce que ces observations renvoient à la prestation même de la formation; en ce sens, elles dépendent étroitement du contenu spécifique à chacun des moments de l'activité de formation. En second lieu, parce que ces observations portent aussi sur des éléments qui n'apparaissent pas dans le contenu même de la formation mais qui évoquent néanmoins les circonstances dans lesquelles ce contenu se transmet.

Finalement, nous présenterons les entrevues que nous avons réalisées avec certains des travailleurs qui ont participé à la formation. Nous tenterons alors d'y produire un résumé qui, sans être un compte rendu exhaustif des entretiens, saura en révéler l'essentiel. À cet égard, nous ferons, comme pour toutes nos entrevues

d'ailleurs, abondamment usage de citations. D'abord parce que nous croyons produire ainsi un meilleur compte rendu des propos de nos interlocuteurs mais aussi, et peut-être surtout, parce que les gens sur le terrain, travailleurs et autres, ont parfois des manières de dire les choses qui, à elles seules, en apprennent plus que de longs et savants discours. Mais si, par nécessité, il s'agit d'un compte rendu imparfait, il n'en demeure pas moins qu'il repose sur un souci constant de fidélité aux entrevues elles-mêmes.

### **Les entrevues**

#### *Entrevue avec le représentant patronal*

La rencontre s'est déroulée dans les bureaux de l'usine de St-Constant. Pendant deux heures nous avons pu aborder plusieurs questions liées à la formation en particulier ou, de manière plus générale, à l'entreprise et à ses transformations récentes.

D'emblée, notre interlocuteur nous confirme ce que nous avons déjà mis en évidence un peu plus haut, à savoir que Lafarge repose sur un *management* décentralisé; ce qui est particulièrement le cas de la formation des employés dont le service de gestion des ressources humaines de l'usine est responsable et, plus spécifiquement, de la formation douce qui relève d'une initiative de ce service. Constituant bien davantage que le 1% obligatoire<sup>85</sup>, les activités de formation sont très nombreuses et relèvent, de l'avis de notre interlocuteur, d'une culture de formation continue solidement implantée. Toutefois, il s'agissait auparavant de formation essentiellement technique.

Avec l'implantation des équipes autonomes, il semble que soit devenu évidente la nécessité de former les gens à la communication : les anciens contremaîtres, devenus davantage des conseillers techniques, perdaient leur statut directif pour devenir "*coach*"; ne pouvant plus vraiment donner d'ordres, ils devaient trouver d'autres moyens de convaincre ou de faciliter le passage de l'information et

---

<sup>85</sup> L'investissement en formation professionnelle dans l'usine serait un peu supérieur à 4% de la masse salariale.

les volontés de la direction quant au travail à accomplir. Très vite, il apparut également que les travailleurs devraient aussi être formés. L'idée de recourir à un consultant externe fit surface, quelqu'un qui pourrait "faire quelque chose au niveau des cours de communication...trouver ce qu'ils avaient besoin pour pouvoir bien performer dans leur nouveau rôle" (r.p.). Une fois la consultante choisie, une proposition de la direction fut approuvée par la partie syndicale. La consultante adapta une formation conçue antérieurement aux besoins spécifiques de l'entreprise que notre interlocuteur nous a présentés très simplement comme ceci :

"...les employés qui sont habitués à se référer à un supérieur immédiat quand il y a un problème doivent maintenant trouver une solution eux-mêmes, au sein de l'équipe avant d'aller référer au superviseur,..., donc ça veut dire qu'un employé syndiqué peut dire à un autre employé syndiqué que ça marche pas ou voilà pourquoi ça marche pas, ce qui n'est vraiment pas dans les pratiques syndicales"(r.p.).

L'idée est donc clairement de changer les manières de faire, et plus précisément les manières de communiquer. Il semble même que cette exigence soit, en quelque sorte, apparue dès le début de l'implantation des équipes. Les prédécesseurs de la direction actuelle y avaient déjà pensé, l'avaient même clairement indiqué sans toutefois entreprendre des démarches concrètes pour établir un plan de formation douce, en précisant toutefois que la seule formation technique ne serait pas suffisante. Concernant le contenu de la formation en gestion de conflit, ni les employés ni même aucun représentant syndical n'ont véritablement participé à son élaboration. Toutefois, notre interlocuteur précise bien que cette formation relevait également de demandes d'employés qui, affirme-t-il, se plaignaient de ne pas avoir de formation pour les aider dans cette nouvelle manière d'organiser leur travail.

Essentiellement, il comprend la formation en gestion de conflit comme une activité permettant l'instauration d'un langage commun.

"ça s'appuie sur les profils de personnalité, ..., pour savoir comment t'aborder, c'est quoi le langage que tu comprends ou le genre d'argumentation qui va aller te chercher, ..., il faut que les gens commencent à comprendre comment ils sont eux-mêmes, comment est leur comportement face aux autres et un peu aussi qu'ils comprennent le comportement des autres" (r.p.).

Ainsi, de cette formation à laquelle ils sont tenus de participer<sup>86</sup>, les employés en retiraient un langage commun que le représentant de la direction identifie sinon à une qualification, du moins à un acquis très important sinon le plus évident :

"le plus évident c'est le langage commun,..., quand on parle de paradigme, tout le monde sait c'est quoi un paradigme,..., si tu parles de ton profil de personnalité pis qu'on te dit que t'es ... (il avait oublié les mots justes), en tout cas les gens savent de quoi il est question, ils ont le même langage, le langage commun c'est pas juste donné à une partie de la population, c'est donné à l'ensemble des employés, les syndiqués et l'encadrement"(r.p.).

Concernant les résultats observés, il admet toutefois qu'ils sont plus nébuleux, parce que le processus est encore très récent. Il précise toutefois que suite à une formation antérieure en résolution de problème, des changements ont commencé à se faire sentir, notamment dans les échanges avec l'exécutif syndical qui, affirme-t-il, ne sont plus pareils; sans trop savoir ce qui a changé précisément il souligne néanmoins que ces échanges sont plus faciles. Le représentant patronal avoue d'ailleurs, concernant l'évaluation proprement dite des acquis de formation : "je ne peux pas te dire qu'on est bien avancés là-dedans"(r.p.). Pour l'instant, une formation en *coaching* est éventuellement prévue pour les conseillers techniques, ce sera également l'occasion pour l'entreprise de revenir sur la formation en gestion de conflit et, en quelque sorte, d'en évaluer la portée. Il nous précisera cependant qu'il entretient quelques espoirs très généraux quant à ce type de formation :

"...tu veux rendre ces employés-là plus conscients de l'environnement où ils viennent (sic), plus conscients des difficultés, ..., que ce soit lorsqu'ils participent aux réunions de planification, qu'ils voient la démarche qu'il y a en arrière, ..., tu veux que ton employé syndiqué soit beaucoup plus ouvert et qu'il ait une vision plus globale de l'entreprise qu'il en avait avant, ..., la formation technique est bonne parce que ça te permet de t'améliorer dans ton travail mais on dirait que t'ouvres pas ton cerveau à penser autrement,..., moi c'est à ça que je crois que la formation *soft skill* peut servir, quelque chose que

---

<sup>86</sup> La participation aux activités de formation, autant celle de nature technique que psychosociale, est absolument obligatoire; concernant la formation douce que nous étudions, seuls deux ou trois individus auront réussi à y échapper; notre interlocuteur nous disait : "c'est comme un cours technique, ça fait partie de l'emploi, c'est pas un choix".

t'atteins pas avec la formation technique, être plus conscient de la réalité"(r.p.).

Essentiellement, notre interlocuteur distingue donc deux types de formation : technique ou *soft skill*, selon ses propres termes. Il ne croit pas qu'il soit vraiment important de distinguer les acquis de chacune des formations, que nous avons quant à nous présenté antérieurement en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être, mais affirme néanmoins que la formation douce a une incidence beaucoup plus importante sur les comportements que la formation proprement technique :

"si tu vas apprendre un cours sur les vibrations on peut pas dire que ton comportement va changer, ta façon d'aborder ton travail va changer parce que tu vas faire les choses différemment, ... mais si tu suis un cours en gestion de conflit, ton comportement devrait changer face à tes collègues, tu devrais être différent dans ta façon d'aborder les autres, de parler ou de vouloir solutionner un problème"(r.p.).

Et c'est surtout dans la mesure où le contact avec la hiérarchie supérieure est grandement réduit que ses espoirs se développent, parce que

"là ton boss a pas mal plus de monde à s'occuper et qu'il ne peut plus te voir tout le temps, parce que tu es sur des quarts de travail où tu es pas toujours assisté, il faut donc que tu ailles les outils pour pouvoir régler ton problème et pas attendre de voir ton boss parce que ça peut prendre du temps"(r.p.).

Concernant le climat de travail, il évalue qu'il est maintenant bon, quoi qu'il affirme ne pas avoir vraiment connu l'époque où ce climat était à son plus bas; il signale toutefois être au courant des problèmes connus à ce moment. À cet égard, il n'est pas peu fier de la remontée de l'usine qui, du point de vue des coûts de production et du résultat, risquant la fermeture à une époque quand même assez récente, s'est classée 1<sup>ère</sup> en 1999 et 2<sup>ième</sup> en 2000 sur les 15 cimenteries du groupe Lafarge en Amérique du Nord. Un succès qu'il explique en partie par le caractère francophone de la main-d'œuvre, participant certainement à une réduction de sa mobilité de telle sorte que l'usine a beaucoup plus d'expertise interne. "On a beaucoup plus de piliers que les autres usines ont pu en avoir, des gens qui sont là depuis vingt ans, trente ans, et qui connaissent l'usine de fond en comble"(r.p.).

*Entrevue avec le représentant du syndicat local*

Nous l'avons déjà mentionné, l'usine de St-Constant est syndiquée, il a donc semblé tout à fait naturel que nous rencontrions également un représentant du syndicat. Dans la mesure où la nouvelle organisation du travail fut d'abord imposée par la partie patronale, il semblait raisonnable de croire que la partie syndicale puisse développer une appréciation différente du processus et, de ce fait, nous fournisse une représentation différente de l'usine, de l'organisation du travail en son sein et du programme de formation douce qui fut mis en place par la suite. Cette rencontre s'est déroulée à l'usine, dans le bureau de l'exécutif syndical. Précisons également que cette entrevue a été réalisée après les activités de formation, de sorte que notre interlocuteur avait déjà participé à la dite activité.

Concernant la réorganisation du travail et la formation douce, et parce que son syndicat est affilié aux Métallos, eux-mêmes affiliés à la FTQ, le représentant syndical nous précisera que son syndicat ne fut pas véritablement appuyé par leur centrale, et qu'il fallut que l'exécutif se charge lui-même de développer une approche concernant l'implantation des équipes semi-autonomes. D'emblée, le syndicat fut réfractaire à l'idée qu'il y ait des responsables dans les équipes. Les membres de l'exécutif proposaient plutôt la création d'un poste de collaborateur qui, essentiellement, assurerait le lien entre l'administration et les travailleurs. Cherchant des solutions, l'exécutif syndical et la direction allèrent visiter d'autres usines où des transformations semblables avaient eu lieu; le syndicat en conserva l'idée qu'il valait mieux s'impliquer dans le processus que de se faire imposer unilatéralement des décisions de la direction.

Au plan initial, tel que développé à la fin des années quatre-vingt au moment où l'idée des groupes autonomes a surgi, qui prévoyait que les employés syndiqués passeraient de plus de cent à environ soixante-douze, le syndicat proposa une réduction moins importante en faisant valoir que la disparition des contremaîtres allait entraîner un accroissement de la tâche et, donc, qu'il semblait dangereux de trop diminuer le volume de main-d'œuvre. Toutefois, et c'est un point sur lequel notre interlocuteur est revenu à plusieurs reprises, en faisant même le secret de la réussite du processus, le syndicat était tout à fait convaincu de l'importance de participer à



cette réorganisation du travail. Selon ses propres mots : "si tu crois pas en ça c'est pas possible, il faut que tu crois en l'autonomie pour que ça marche"(r.s.). Il ramène néanmoins cette position ou cette attitude envers la réorganisation dans une optique stratégique. Comme il nous l'explique :

"...on est tous ici pour essayer de rentabiliser l'entreprise, parce que c'est nos jobs oui, mais aussi pour faire de l'argent, c'est comme le retour aux actionnaires, c'est la même affaire,..., alors si on se dit qu'on embarque dans un processus d'autonomie, faut aussi prouver qu'on est capable de justifier un certain salaire ou de justifier des embauches, ..., c'est toujours ça le but ultime mais il faut d'abord que tu y crois"(r.s.).

Et dans la même lancée il nous confie que le syndicat devient, dans ces conditions, le "gardien" de l'autonomie, et, dans cette optique, travaille très fort pour convaincre les employés des avantages qu'ils pourraient en tirer. Ces avantages, croit-il, le syndicat pourra éventuellement les obtenir en faisant valoir l'implication des employés et les résultats obtenus, surtout dans la mesure où il y a une volonté syndicale soutenue d'achever la mise en place des équipes semi-autonomes, ce qui n'a été réussi dans aucune autre usine Lafarge du Canada; en d'autres mots, c'est pour se créer un rapport de force avantageux lors des prochaines négociations prévues pour 2002 que l'exécutif syndical a décidé de participer pleinement au processus.

Aux plaintes des membres quant à l'alourdissement de la tâche, et notre interlocuteur nous a bien confirmé que plusieurs s'en plaignaient effectivement, le syndicat répond : "donnez-nous jusqu'en 2002, on va voir si la compagnie reconnaît qu'on a beaucoup plus de tâche"(r.s.). Persuadé que les membres ne doutent pas de l'intégrité de leur exécutif syndical, "ils savent qu'on couche pas avec la compagnie"(r.s.), il ajoutait néanmoins devoir parfois vendre l'idée "contre vents et marées". Une difficulté qui, nous affirmera-t-il plus tard, devrait toutefois disparaître avec le temps puisque, le niveau d'ancienneté étant élevé, dans plus ou moins cinq ans un nombre assez important de jeunes devraient rejoindre les rangs de l'entreprise et, entre autres parce qu'ils n'auraient pas connu d'autre système, devraient être plus favorables à l'autonomie. Le syndicat favorise nettement une approche de collaboration avec la direction; faisant valoir qu'en bout de ligne la confrontation

mène à des processus d'arbitrage où aucune partie n'est réellement gagnante ("c'est en général 50-50" nous dit-il ), il signale que si quelques membres, davantage ceux habitués à "l'ancienne mode syndicale", entretiennent des doutes quant à cette stratégie de collaboration, la grande majorité y est favorable. Il nous précisera, et nous sentions une pointe de fierté dans sa voix, que l'exécutif syndical avait récemment obtenu la preuve de cet appui lors d'un vote à 82% en faveur d'une proposition qui suscitait justement des reproches de certains membres.

Très simplement, la situation se résume ainsi : les travailleurs de la cour, anciennement des postes salariés à près de 20\$ l'heure, étaient, depuis quelques années, considérés comme des employés temporaires et, de ce fait, étaient payés quelque 25% de moins et ne possédaient pas de permanence, c'est-à-dire "que ces gens là étaient toujours en probation, ils partaient, il revenaient, et repartaient, et ainsi de suite"; la situation était telle parce que, selon notre interlocuteur, l'entreprise ne voulait plus payer des salaires très élevés pour un travail qui, ailleurs, est aujourd'hui payé beaucoup moins cher. Le syndicat choisit la stratégie d'obtenir la permanence plutôt que le salaire plus élevé, attirant par le fait même les critiques de ceux privilégiant la question du salaire; l'exécutif obtint de la direction et proposa à ses membres la permanence de ce groupe de travailleurs, mais à un salaire de 15\$ l'heure. Il s'agissait donc d'un moment, d'une occasion idéale pour les membres de "juger" de l'approche collaboratrice de leur syndicat; le résultat que l'on a déjà évoqué semble ne faire aucun doute quant à la position de la majorité de la main-d'œuvre, du moins le représentant du syndicat y trouve-t-il une raison pour maintenir le cap dans cette direction. Ce faisant, il ajoute "qu'il faut bien tenir compte de la réalité du marché". Une attitude de collaboration donc, mais dans une perspective stratégique. Et une attitude que nous retrouvons également dans le dossier de la formation douce.

Comme il nous le précise, le besoin d'une formation "différente", autre que technique, semblait déjà évident pour l'exécutif syndical au moment où ses membres cherchaient à convaincre la direction de renoncer à l'idée des postes de responsables au profit de ceux de coordonnateurs, c'est-à-dire pratiquement dès le début de l'implantation des équipes autonomes. Toutefois, la nature même de cette formation était encore tout à fait inconnue; seuls apparaissaient les changements suscités par la

réorganisation. À cet égard, notre interlocuteur affirmera, tout comme le représentant patronal l'avait fait précédemment, qu'il y avait bel et bien une demande qui venait des employés et qui, toujours selon lui, renvoyait à la crainte majeure que les employés entretenaient vis à vis les équipes autonomes : "qu'est-ce qui arrive si on s'entend pas, si ça marche pas entre nous-autres?" (r.s.). Et c'est de là que viendrait la nécessité de recourir à un consultant, afin de trouver le type de formation qui serait approprié aux nouveaux besoins pour le fonctionnement des équipes. Entre autres, et toujours selon notre interlocuteur, c'est le syndicat qui aurait fait valoir la nécessité d'aller chercher une ressource extérieure, la direction croyant d'abord qu'elle pourrait elle-même y pourvoir. Lorsque la direction changera d'idée, il suffira de quelques pourparlers pour que l'exécutif donne son aval à la consultante proposée par la directrice des ressources humaines, d'autant plus que la dite consultante favorisait une approche par la communication. Notre interlocuteur nous résuma très simplement la position de son exécutif quant à cette formation : "nos gens, l'expertise cimentière ils l'ont déjà, y'ont pas besoin de formation technique pour les équipes autonomes, la question c'est qu'il ne faut pas se *pogner* entre nous-autres"(r.s.). Mais au-delà du contenu de la formation douce, il insiste surtout sur la valeur de la forme, c'est-à-dire sur le fait qu'il s'agit d'un moment où chaque participant a non seulement la chance de côtoyer d'autres travailleurs qu'il ne côtoie pas en temps normal mais qui, en plus, se déroule en dehors de l'usine.

L'idée de tenir les activités en dehors de l'usine fut avancée par le syndicat, en partie par espoir de soutenir, voire de créer, une certaine synergie au sein des travailleurs. D'ailleurs il n'hésite pas à préciser que le simple exercice de réunir autant de personnes ensemble pour les faire discuter et travailler en petit groupe est révélateur du chemin parcouru depuis la fin des années quatre-vingt : "t'aurais pas vu ça ici en 1988, il y aurait eu des morts"(r.s.). L'expression se passe de commentaire.

Ce chemin, il ne peut l'attribuer directement ni à l'implantation des équipes autonomes ni à la formation qui en a découlé. À l'égard de la formation il affirme sentir quelques effets dans les relations entre les travailleurs, un peu plus de compréhension précise-t-il, mais rien encore qui soit, à son avis, solidement incarné. Il soulignera cependant que "aujourd'hui au moins les gens se parlent, c'est peut-être

pas le parfait bonheur mais au moins ils se respectent..., déjà le cours a amené ça"(r.s.), tout comme il ajoutera que "c'est pas seulement applicable au travail, même à la maison, avec tes enfants, tu peux t'en servir"(r.s.). D'ailleurs, il nous résumera très simplement ce qu'il a retenu des activités de formation; il ne s'agit certes pas de la position du syndicat, il demeure néanmoins qu'il est aussi un travailleur de l'usine et que sa représentation est d'autant plus pertinente pour nos analyses qu'elle repose sur une expérience concrète du terrain.

D'emblée, il met de l'avant l'idée que la formation douce se pense essentiellement en terme d'expérience, "faut l'avoir vécu" nous dit-il. Plusieurs points ressortent de ce qu'il a retenu de cette activité. D'abord, qu'il y a différents types de personnalité qui ont chacun leurs caractéristiques propres. À cet égard, il affirme que la formation a eu un impact important quant à ses relations avec les autres, lui permettant entre autres de se reconnaître quelque peu colérique et, par la même occasion, lui offrant quelques outils de communication. Il ira même jusqu'à qualifier la consultante, et ce serait selon lui l'opinion de plusieurs, de "mère spirituelle", ajoutant aussi qu'elle lui a apporté beaucoup d'un point de vue personnel. Il ajoutera toutefois à la fin de l'entrevue que le fait qu'elle soit impliquée dans l'entreprise depuis déjà quelques années introduit une certaine confusion, de telle sorte que sa qualité "d'étrangère" semble parfois disparaître et, par le fait même, elle est davantage associée à la partie patronale, "parce que ça reste qu'elle est payée par la compagnie"(r.s.). Mais si le syndicat a dû parfois préciser la distinction, et rappeler à la consultante qu'elle ne devait pas s'immiscer dans des questions de régie interne, ou relevant strictement du pouvoir patronal, il reste que la proximité qui s'est installée au fil du temps est aussi perçue d'un point de vue positif, "parce que les gars la connaissent maintenant et qu'ils sont comme attachés à elle"(r.s.).

#### *Rencontres avec la formatrice-consultante*

Comme nous l'avons déjà précisé, nous n'avons pas réalisé d'entrevue proprement dite avec la consultante. Tout au long des trois journées de formation auxquelles nous avons assisté, nous avons pu avoir plusieurs moments de discussion.

Comme une partie de ce qui s'y est dit se retrouve aussi au sein même du contenu de la formation, nous n'avons pas cru bon de le reprendre ici. Au contraire, nous nous sommes contenté de mettre à jour ce qui, dans ces propos, n'apparaît pas dans la formation elle-même.

D'emblée, soulignons que si nous avons déjà précisé qu'il s'agissait d'une femme, c'est que nous ne pouvions ignorer la relation particulière qu'elle entretient avec les travailleurs de l'usine, un groupe essentiellement masculin. Certains allant même jusqu'à la qualifier de "mère spirituelle", il nous a semblé que le fait qu'elle soit une femme avait certainement eu une incidence sur le développement de cette relation de confiance. D'ailleurs, elle nous confiera également s'être "quelque peu attachée aux gars", du moins "avoir appris à mieux les connaître".

Engagée à partir de 1999, la consultante nous confirme être arrivée alors que la réorganisation avait déjà débuté. Son mandat est plutôt clair; développer un programme de formation qui soit adapté à l'usine et à la réorganisation du travail qu'elle connaissait. La consultante réalise alors un sondage, dont nous n'obtiendrons jamais les détails, indiquant clairement, selon elle, qu'un cours en gestion de conflit apparaissait nécessaire. Toutefois, elle nous précise aussitôt que la gestion de conflit repose d'abord sur des "habiletés verbales", de telle sorte qu'il lui semblait "naturel" que le programme de formation devant se terminer dans un processus de gestion de conflits, débute par un cours sur la communication. À cet égard, elle croit également que la communication ne repose pas tant "sur une intelligence ou une compétence technique" que sur des habiletés verbales qu'elle nous décrit comme étant "une certaine manière de dire les choses".

Concernant l'activité de formation proprement dite, elle croit nécessaire que tous y participent, "autant l'encadrement que les travailleurs syndiqués", parce qu'il s'agit aussi de "transmettre quelque chose à tout le monde pour que tout le monde soit sur la même longueur d'onde"(f.c.); elle ajoutera aussi qu'il y a là une occasion de développer une certain langage commun.

Eu égard aux types de conflits dont elle traite dans la formation, notre interlocutrice nous précisa avant même le début de la première journée qu'elle ne traiterai pas de conflits de valeurs dans cette activité; d'abord parce qu'elle croit que

ces conflits "n'ont pas leur place à l'usine" mais aussi parce qu'il s'agit, en quelque sorte, de choix personnels et individuels: "quand on est à l'usine, on n'a pas à savoir si un tel est pro-vie ou pro-choix"(f.c.). En fait, elle affirme sans équivoque que la formation est directement liée à l'implantation des équipes autonomes et, à cet effet, ce sont les conflits qui peuvent en résulter qui doivent être l'objet de la formation, mais elle ne croit pas que les conflits de valeur en fassent partie; "le plus important c'est les conflits d'idées, on peut travailler là-dessus, les conflits relationnels aussi sont importants mais déjà c'est un peu plus dur de faire quelque chose"(f.c.). D'ailleurs, elle précisera également qu'elle croit que les jeux de rôles permettront à chacun de "mieux comprendre ce qu'il peut changer", entre autres "parce qu'ils voient concrètement comment ça peut s'appliquer et où il doit travailler pour s'améliorer"(f.c.). Et c'est un commentaire qu'elle nous formulera de nouveau en ce qui a trait au vidéo sur le processus de gestion de conflit.

En ce qui a trait aux effets de la formation, c'est-à-dire aux résultats qu'elle a pu elle-même observer, elle affirme ne pas encore pouvoir identifier d'effets précis sauf pour ce qui est de la paraphrase qui, dit-elle, "a beaucoup augmenté à l'usine"; elle fait valoir qu'il s'agit d'une "technique" qui, en quelque sorte, permet de désamorcer les situations potentiellement conflictuelles. En effet, selon elle, un bon nombre de conflits reposeraient sur le fait que chacun des protagonistes comprend mal la position de l'autre. Reformuler les propos de l'autre afin de valider la compréhension qu'on en tire éviterait donc que chacun développe une mauvaise compréhension de la position de son vis-à-vis et, de ce fait, "ça évite que le conflit parte sur une mauvaise base"(f.c.). Elle laisse donc entendre qu'il ne peut y avoir de résolution du conflit que si cette résolution débute sur une compréhension commune du problème à l'origine du conflit. Finalement, il semble qu'en ce qui concerne les effets escomptés de la formation les objectifs soient plutôt modestes; en ce sens, elle affirme: "c'est sûr que c'est pas nécessairement facile de sortir la petite carte et de suivre les étapes, ça peut même avoir l'air enfantin, mais même si ça ne faisait que faire rire les gars, ça serait toujours ça de gagné"(f.c.). Elle laisse clairement entendre que chaque pas dans le sens de la formation, ne serait-ce que de sortir la carte, ne peut

qu'aller dans la bonne direction, c'est-à-dire ne peut que "favoriser la gestion du conflit".

Revenant sur une idée centrale de la formation, et comme elle l'avait déjà souligné à tout le groupe, la formatrice nous confiera avoir déjà cru qu'il était impossible de véritablement changer mais que le temps lui avait prouvé le contraire; d'ailleurs, elle souligna qu'elle avait à plusieurs reprises répondu au questionnaire<sup>87</sup> sur les comportements en situation de conflits et que les résultats indiquaient clairement que son comportement avait changé au cours du temps. Elle ajoutera d'ailleurs, concernant l'ensemble du processus de gestion de conflit, qu'il ne s'agit pas tellement "de quelque chose de propre au travail, c'est aussi quelque chose que tu peux appliquer partout, même à la maison"(f.c.).

Soulignons finalement qu'elle nous précisa à plusieurs reprises qu'une entreprise ne peut se passer tout à fait de direction, que lorsqu'une situation est "trop grosse" pour être réglée par les travailleurs, le pouvoir décisionnel devient nécessaire; alors que nous l'encourageons à préciser, elle ajouta: "un modèle parfaitement participatif est à peu près impossible".

## **Déroulement et contenu de la formation**

### *Introduction à la présentation des observations*

La présentation du terrain de recherche du chapitre précédent est en partie issue de notre premier moment d'observation, c'est-à-dire lors de la visite de l'usine. Dans cette partie, nous voudrions plutôt porter notre attention sur le déroulement de la formation elle-même et sur ce que nous avons pu y observer. Il s'agira donc non seulement de mettre en évidence le contenu même de l'activité mais également la manière par laquelle ce contenu est transmis et, en quelque sorte, reçu par les participants. Un travail d'autant plus difficile que la présentation de cette partie de nos données puise simultanément, en quelque sorte, à deux sources distinctes.

---

<sup>87</sup> Il s'agit du questionnaire que l'on retrouve aux pages 5 à 10 du cahier de formation dont l'objectif est de permettre à chacun d'identifier son "style" de comportement en situation de conflit.

La première de ces sources se trouve dans le contenu même du cours, du moins tel qu'exposé dans le cahier du participant. En effet, et comme nous l'avons déjà signalé, chaque participant reçoit un cahier de formation dans lequel se trouve le contenu théorique et les exercices pratiques. Il s'agit, pour l'essentiel, de textes exposant les divers éléments de la formation. Toutefois, la formatrice ne se contente certes pas de lire le texte et, en ce sens, le contenu de la formation est indissociable de la voie par laquelle il est transmis.

La seconde de ces sources se retrouve donc dans ce que nous avons nommé le déroulement de l'activité; par là nous comprenons le détail de ses différents moments. Ces données se présentent sous la forme de notes d'observations, elles font état du déroulement précis de la formation, Qu'est-ce qui est traité et à quel moment? De quelle manière le sujet est-il traité? La formatrice lit-elle le contenu du cahier, le reformule-t-elle, le fait-elle lire à un participant ou même tout simplement le reprend-elle en d'autres termes, et si oui quels sont les termes qu'elle choisit? Pose-t-elle des questions aux participants; si oui, s'adresse-t-elle au groupe ou à un individu en particulier? S'agit-il d'exercice pratique; si oui, qu'en est-il? Quelle est la réaction des participants; posent-ils des questions, offrent-ils des réponses? Ce n'est certes pas une liste exhaustive des questions qui ont guidé nos observations, elles nous permettent néanmoins de mettre en évidence l'orientation qu'elles ont prise.

Dans un premier temps, nous préciserons quelque peu la composition de chacun des groupes que nous avons observés. Nous poursuivrons ensuite sur le déroulement de l'activité. Le défi de cette partie consistera donc à présenter simultanément le contenu même de la formation, tel qu'il se retrouve dans le cahier, et le déroulement de l'activité par laquelle ce contenu se transmet, tel qu'on le retrouve dans nos notes d'observation. S'agissant de la clarté de notre présentation, et certainement aussi pour en rendre la lecture plus agréable, nous présenterons tour à tour nos observations sur le déroulement de l'activité et le contenu du cahier de formation. À chaque thème ou sujet abordé au cours de la formation qui en appelle à un développement qui se retrouve dans le cahier, nous présenterons succinctement un compte rendu des textes en question. Soulignons finalement que nous avons divisé la journée en trois parties. Cette séparation repose partiellement sur l'horaire même de la



journée; en effet, s'il y eut toujours une pause le matin, il n'y en eut plus aucune en après-midi. Elle repose également sur le fait que les parties du matin contenaient davantage d'éléments théoriques, ce qui demandait souvent de plus longs développements, alors que l'après-midi fut chaque fois plus axé sur la pratique, avec des exercices ou jeux de rôle qui prennent beaucoup de temps mais qui se présentent simplement.

### *La composition des groupes*

Nous avons pu observer trois journées de formation, auxquelles 42 personnes ont participé.

Seize personnes participaient à la première journée de formation, représentant en tout treize postes différents dans l'usine. De ces participants, trois étaient des cadres, les autres étant des salariés syndiqués représentant dix postes de travail. Précisons également que deux participants furent identifiés comme étant nouveaux dans l'entreprise.

Lors de la deuxième journée, nous avons dénombré douze participants, dont trois cadres et neuf employés syndiqués. Plusieurs postes de l'usine étaient représentés, du moins en avons-nous identifié au moins sept différents.

Finalement, quatorze employés participaient à la dernière journée de formation que nous avons observée. Les cadres, au nombre de cinq, étaient un peu plus nombreux. Les employés syndiqués, quant à eux, représentaient six postes différents. Fait nouveau, deux femmes étaient présentes, dont la seule qui soit syndiquée dans l'usine. Encore une fois, deux nouveaux employés furent également présents.

Précisons aussi que cette activité de formation ne se déroulait pas à l'usine mais dans une école professionnelle où un local avait été réservé pour l'occasion. À l'heure du dîner, le repas était payé par l'entreprise et se déroulait dans un restaurant près de l'école. Concernant le local même où se déroulait l'activité de formation, précisons seulement que les tables y étaient disposées pour que chacun puisse voir les autres (disposition en U), la formatrice occupant seule le devant.

*Première partie de la journée*<sup>88</sup>

D'emblée, il paraît clairement que la formatrice connaît assez bien une bonne part des participants, sinon même tout le monde ; elle rit avec eux, fait des blagues et tutoie chacun d'eux. Elle semble également connaître le nom de tous.

Les séances commencent par notre présentation, la formatrice nous invite à expliquer la raison de notre présence et, par le fait même, à exposer brièvement notre projet de recherche. Aucune question n'étant soulevée, la formation débutera immédiatement après notre très brève intervention. Soulignons également qu'à chacune des journées, une feuille de présence circulera dans le groupe, pour être finalement récupérée par la formatrice.

La formatrice distingue rapidement la formation "soft", selon son appellation, de la formation technique. La formation "soft" doit d'abord et avant tout se comprendre en termes "d'habiletés verbales", des habiletés qui, selon elle, sont "absolument indispensables" à toute gestion de conflit.

Elle poursuit et rappelle quelques éléments pouvant aussi participer à un conflit. D'abord, différents types de personnalité; il en existe quatre selon elle.

Cette partie de l'activité renvoie en fait à une révision d'un thème traité dans l'activité précédente. Il s'agit essentiellement de distinguer différents styles de personnalité de manière à mieux comprendre et accepter les différences entre les individus, en particulier dans leur manière de communiquer. Nous présenterons donc les quatre types de personnalité dont il est question tels qu'ils sont exposés dans le cahier de formation<sup>89</sup>.

*Cahier de formation: "révision des différents styles"*

D'abord, le "dynamique". Il n'a aucune difficulté à s'exprimer sur tout ce qui le concerne ; davantage intéressé par le présent que par le passé ou l'avenir ; prompt dans ses réponses, il semble parfois montrer peu d'intérêt pour les autres, agir de

---

<sup>88</sup> La présentation des données qui suit est cumulative; afin d'en rendre la lecture plus facile et plus agréable, nous avons réuni les observations des trois journées de formation en une "seule" journée type. Le cas échéant, nous indiquerons les particularités propres à une journée spécifique.

<sup>89</sup> Lafarge Canada, Usine de St-Constant, *Gestion de conflits*, Cahier de formation interne, p.34-35.

manière brusque ; sachant ce qu'il veut, il recherche souvent le pouvoir et le contrôle des situations qui pourraient autrement lui nuire.

"L'expressif", pour sa part, est un rêveur, du moins il en donne l'impression. Il sait susciter l'enthousiasme et même rendre plus inspirant le moment présent. Plus imaginatif et créatif que les autres styles parce que souvent rivé sur le futur. Mais aussi sujet à l'erreur parce qu'il accorde de l'importance aux opinions ou intuitions plutôt qu'à la réalité pour fonder ses comportements.

"L'aimable". S'intéresse particulièrement aux sentiments des gens et à leurs rapports, aux motifs personnels derrière les comportements. "Ils savent souvent apporter joie et chaleur dans les situations sociales"<sup>90</sup>. Un peu réfractaire au changement, l'aimable est plus à l'aise dans un monde connu, d'où sa difficulté de prendre des décisions qui comportent une part importante d'inconnu.

Finalement, "l'analytique". Il accorde une importance capitale aux faits, aux principes ; en ce sens, il se comporte selon une logique correspondant à sa vision du monde. S'il semble parfois froid et détaché, il est par contre un excellent planificateur ou organisateur. Accordant beaucoup d'importance aux faits, à la logique, il aura toutefois de la difficulté à prendre une décision comportant de nombreuses variables.

"En résumé, il est utile de reconnaître que les gens utilisent des types d'habitudes de comportement et suivent un thème dans leurs actions parce que ceci se révèle la manière la plus efficace et la plus confortable pour eux de réaliser leurs objectifs et de satisfaire leurs besoins. Le style social d'une personne est son système à elle, lui permettant de faire face adéquatement, et avec un certain confort, aux situations sociales variées qu'elle affrontera dans la journée. Les personnes que vous rencontrerez n'auront pas un style social pur mais vous découvrirez un thème majeur ou principal qui se dégage de leurs actions"<sup>91</sup>.

Signalons seulement qu'à la suite de ce texte dans le cahier, nous retrouvons une série de conseils sur ce qu'il faut et ne faut pas faire avec tel ou tel autre "style social" ; des conseils qui sont autant de prolongation logique des caractéristiques déjà mentionnées.

---

<sup>90</sup> *Ibid.*, p.35.

<sup>91</sup> *Ibid.*, p.35.

*Retour au déroulement de l'activité*

La formatrice souligne que tous ne peuvent pas aussi bien s'entendre avec chacun, que certaines personnalités s'accommodent mieux avec un type plutôt qu'avec un autre. Revenant sur la notion de paradigmes<sup>92</sup>, elle demande à un participant s'il se rappelle ce que c'est (à chaque fois elle il lui faudra passer trois ou quatre personnes avant d'en trouver une qui s'en rappelle). Plus loin, elle dit "le paradigme est comme un filtre, un préjugé, un blocage en quelque sorte". Comprendre ses propres paradigmes, affirme-t-elle, devient donc absolument nécessaire, c'est-à-dire préalable à une bonne gestion de conflit; il faudrait donc aussi en arriver à saisir et comprendre les paradigmes des autres de manière à savoir comment agir avec chacun en situation de conflit.

Elle annonce que la formation portera sur les conflits d'idées et d'opinions. Elle précise aussi que les jeux de rôle auxquels ils participeront ne mettront en présence que des rôles de même niveau hiérarchique, désirant par là reproduire des situations possibles au sein même des équipes de l'usine. Rappelons toutefois que plusieurs cadres seront présents lors de chacune des journées de formation et, en ce sens, les jeux de rôle ignorent les relations hiérarchiques que la simple composition du groupe met à jour.

Elle affirme que les conflits peuvent être de deux types : "constructifs ou destructifs". Le conflit destructif est celui qui n'apporte pas de solution au problème à son origine alors que celui qui serait constructif devrait déboucher sur une telle solution. La formatrice, sans aucunement demander ou chercher l'approbation des participants, affirme explicitement que "nous avons tous une crainte du conflit"(f.c.); et comme les solutions à ces conflits ne passent que par la discussion, "la formation permettra d'acquérir et de mettre en pratique les habiletés communicationnelles nécessaires à une bonne discussion"(f.c.); mais encore faut-il que ce "challenge d'idées soit positif"(f.c.), c'est-à-dire que chacun ne reste pas campé sur ses positions. "On ne peut pas aimer travailler avec tout le monde"(f.c.), affirme-t-elle encore. Elle

---

<sup>92</sup> Il s'agit d'un sujet déjà traité au cours des deux premières activités de formation douce.

en appelle alors à un véritable engagement de chacun dans la gestion de conflit, un engagement à ne pas rester sur ses positions mais plutôt à chercher une solution.

Jusqu'ici, le discours de la formatrice reprend ce qui est indiqué dans les premières pages du cahier. Les participants ayant été invités à suivre dans ce cahier, il nous semble raisonnable de présenter succinctement ce qui s'y trouve.

*Cahier de formation : introduction et présentation*

D'emblée, il est précisé que "les gens ne se sentent pas compétents pour faire face aux situations de conflit"<sup>93</sup> D'ailleurs, la crainte des conflits, davantage que les conflits eux-mêmes, seraient, selon ce que des "recherches démontrent"(f.c.), la principale préoccupation des individus vis à vis le travail en équipe. Mais si l'usine de St-Constant ne fait pas exception, le texte précise toutefois qu'on y retrouve une volonté de respecter les différences et, par conséquent, que les équipes du travail, "contribuant ainsi au *leadership* de l'usine, ont le devoir de favoriser un environnement de travail ouvert, positif et dynamique dans lequel les différences sont comprises, respectées et encouragées"<sup>94</sup>.

"Les conflits dont nous allons tenir compte dans cet atelier, concernent toute personne, cadre ou employé, qui a à travailler ensemble à l'atteinte des objectifs de l'usine de St-Constant, et cela dans un environnement propice à la motivation. C'est pourquoi, il est essentiel que tous et chacun puissent et doivent s'impliquer dans le processus de gestion de conflits"<sup>95</sup>.

La mise en place des équipes autonomes a changé la manière de travailler tout comme elle a changé le lien entre syndiqué et cadre ; de ce fait, il semble que se crée une certaine dépendance des uns vis à vis des autres. D'où l'idée que se pose un problème nouveau qui en appelle à une solution spécifique :

"si mon succès professionnel et le succès de l'usine dépend de l'efficacité de mes collègues, que puis-je faire lorsqu'un d'eux ne répond pas aux exigences ou à un avis contraire à la mienne ? C'est pourquoi, les membres d'une équipe doivent apprendre à gérer positivement les conflits potentiels qui existent à l'usine"<sup>96</sup>.

---

<sup>93</sup> *Ibid.*, p.1.

<sup>94</sup> *Ibid.*, p.1.

<sup>95</sup> *Ibid.*, p.1.

<sup>96</sup> *Ibid.*, p.4.

*Retour au déroulement de l'activité*

La formatrice lit les grands objectifs de cette journée de formation, qui sont affichés sur le tableau devant la classe et sur le mur juste à côté de la porte. Selon ce que nous avons déjà vu, il y a 5 grands objectifs : 1. comprendre la nature des conflits; 2. connaître ses habitudes de comportement face aux conflits; 3. accepter plus facilement les différences entre les individus; 4. apprendre à maîtriser ses émotions; 5. gérer un processus de conflit.

La formatrice le précisera rapidement, les 4 premiers objectifs sont en quelque sorte préalables au dernier. Et cet objectif de gestion de conflit se comprend en terme de processus qui est énoncé sur une carte plastifiée ( à traîner sur soi) et sur deux affiches (sur le tableau devant la classe et à côté de la porte en sortant). Elle se contentera de lire le processus en renvoyant à plus tard les détails et précisions. Un processus en douze points dont chacun constitue davantage un repère qu'une étape proprement dite. Le cahier expose aussi le cheminement du processus; il apporte également une certaine précision quant à l'objectif général de l'activité.

*Cahier de formation: objectifs et processus de gestion de conflits*

Concernant les objectifs de la journée, le cahier de formation indique : "cet atelier vous inculquera en effet les compétences et techniques d'interaction"<sup>97</sup> [pour atteindre les objectifs précédemment mentionnés].

Quant au processus de gestion de conflits, il est énoncé ainsi<sup>98</sup>:

- Énoncez le problème
- Restez calme et montrez-vous ouvert à résoudre le conflit
- Posez des questions pour mieux comprendre le point de vue de l'autre
- Écoutez sans préjugés
- Évitez d'argumenter
- Paraphraser, lorsque nécessaire
- Assurez-vous que l'autre vous a bien compris
- Demandez un engagement pour chercher une solution viable pour les deux
- Reformulez vos objectifs respectifs
- Offrez ou demandez une suggestion, offrez du *feed-back*

---

<sup>97</sup> *Ibid.*, p.1.

<sup>98</sup> *Ibid.*, p.25.

- Créez un plan d'action: si vous n'atteignez pas un consensus, reconnaissez le droit à l'autre le droit de diverger d'opinion et lorsque vous en avez l'autorité, expliquez ce que vous avez décidé et pourquoi
- Effectuez un suivi

*Retour au déroulement de l'activité*

La formation se poursuit avec le jeu "connaissez-vous vos collègues"<sup>99</sup>. Il consiste essentiellement en une série de questions à propos de soi-même auxquelles chacun doit répondre et qui, après dîner, permettront d'évaluer la connaissance que chacun a de ses collègues. Beaucoup de blagues seront émises quant aux surnoms de chacun (question no 4).

Notons aussi que la formatrice semble vouloir se distancier quelque peu de Lafarge, du moins de sa direction, elle rend très impersonnel l'expression de l'entreprise -Lafarge, ils, l'usine-, elle ne dit pas " nous " pour en parler.

Autre note intéressante, elle a invité plusieurs fois les participants à utiliser le marqueur qu'elle leur avait remis, affirmant que des recherches scientifiques en éducation des adultes avaient démontré que le fait de jumeler des activités d'apprentissage - lecture du manuel de formation + surlignage de certains passages - améliorerait le résultat du processus d'apprentissage lui-même.

Lors de la troisième journée, la formatrice prit le temps de faire un petit historique de l'implantation des équipes autonomes à l'usine, en soulignant plus particulièrement que des pas avaient été faits dans la bonne direction et que le climat était meilleur qu'avant. Elle précisa également lors de cette troisième journée, que la formation ne portait pas sur les conflits de valeur et que ceux-ci ne trouvaient pas leur place à l'usine. Ils n'y eut pas de réaction des participants, ni de sollicitation à une telle réaction de la part de la formatrice. Notons finalement qu'au cours de toutes nos observations, en ce qui a trait à cette première partie, aucune question n'a été soulevée, les seules interventions des participants ayant été en rapport à la question sur les paradigmes.

---

<sup>99</sup> *Ibid.*, p.3, en fait, les participants se contentent de répondre aux questions, les réponses seront reprises et mises en commun en début d'après-midi.

Avant de passer à l'exercice sur les comportements en situation de conflit, la formatrice demande à un participant de lire la section du cahier intitulé "qu'est-ce qu'un conflit", qui reprend ce qui a déjà été dit. Exposons néanmoins ce que le texte met en évidence.

*Cahier de formation: "qu'est-ce qu'un conflit?"*

"Le terme conflit sert à nommer des réalités fort diverses. Nous l'utilisons pour décrire les guerres entre les pays, les procès entre les différents individus, les relations de travail difficiles entre patrons et employés, les rivalités entre gang de rue dans les centres urbains.

Mais il y a plusieurs types de conflits et nous traiterons dans cet atelier des conflits d'idées et des conflits relationnelles (sic).

*Le conflit d'idées* résulte d'un désaccord sur une question ou un problème ou sur la solution à apporter.

*Le conflit relationnel* correspond à des différences plus fondamentales qui relèvent des personnalités propres à chaque individu"<sup>100</sup>.

*Retour au déroulement de la formation*

Elle ajoutera ensuite que c'est la réorganisation du travail en cours à l'usine qui rend cette formation nécessaire et que les conflits qui peuvent y être associés, d'une manière ou d'une autre, constituent un problème autant pour l'individu que pour l'entreprise. À la troisième journée de formation, elle ajouta : " on ne peut pas s'entendre avec tous mais on doit quand même parvenir à ce que la *job* se fasse"(f.c.). En fait, nos notes d'observations indiquent clairement qu'au cours de cette dernière journée, la formatrice a plus insisté sur le lien entre la formation et l'organisation du travail ; entre autres, elle a ajouté que la "disparition" des contremaîtres rendait plus évidentes les différences entre les individus ; des différences qui, selon elle, doivent être valorisées. Elle précisera également que le conflit est une source de "potentialités" dans la mesure où il n'empêche pas le bon fonctionnement de l'équipe.

---

<sup>100</sup> *Ibid.*, p. 4.



*Deuxième partie de la journée*

On passe alors au questionnaire concernant les comportement de chacun en situation de conflits<sup>101</sup>. La formatrice donne quelques directives :

" il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse,..., ne réfléchissez pas trop longtemps parce que vous risquez de répondre davantage ce que vous voudriez avoir comme comportement que celui que vous avez vraiment, ..., même si aucun choix de réponse ne correspond précisément à votre situation, optez pour celui qui s'en approche le plus"(f.c.).

Notons également qu'au cours de la deuxième journée de formation, le terme "attitude" a complètement remplacé celui de "comportement" dans les exemples et directives concernant cet exercice.

Le questionnaire<sup>102</sup> consiste en une série de deux énoncés entre lesquels les participants doivent choisir celui qui correspond à la manière dont il réagirait en situation de conflit. Il semble que la chose ne soit pas très bien présentée puisque plusieurs ne semblent pas comprendre immédiatement ce qu'il faut faire; des participants ont signalé plusieurs fois certaines difficultés à choisir entre deux affirmations. Chacune des réponses est notée et compilée dans le cahier. La formatrice demande : "êtes-vous étonnés de vos résultats?" Un certain brouhaha s'ensuit, chacun y allant d'un oui ou d'un non plus ou moins articulé; certains diront qu'ils se reconnaissent, mais aucun ne semble avoir découvert quelque chose de radicalement nouveau. La formatrice ajoute : "normalement, ça nous décrit assez bien, mais là, dans la prochaine heure, on va voir ce que ça veut dire"(f.c). À cet égard, elle demande à un participant de lire un passage du cahier.

*Cahier de formation: "comment interprétez vos points?"*<sup>103</sup>

Essentiellement, ce passage met de l'avant l'idée qu'il n'y a pas de bonnes réponses, que chaque modèle de comportement peut être "utile dans certaines situations". D'ailleurs la sagesse conventionnelle le reconnaîtrait.

---

<sup>101</sup> *Ibid.*, pp.5 à 9.

<sup>102</sup> *Ibid.*, pp. 5 à 12.

<sup>103</sup> *Ibid.*, p.17.

"Par exemple, que souvent *deux têtes valent mieux qu'une* (collaboration). Mais on dit également *tuer votre ennemi gentiment* (accommodement), *partager la différence* (compromis), *bien s'en sortir seule(e)* (évitement), *peut-être juste* (concurrence). L'efficacité du modèle pour faire face à un conflit dépend des exigences de la situation spécifique de ce conflit et de l'aptitude avec laquelle le modèle est utilisé"<sup>104</sup>.

Et si chacun est capable d'utiliser tous les modèles c'est parce qu'aucun individu ne serait caractérisé par un seul type, mais tend plutôt à s'appuyer sur certains modèles plutôt que sur certains autres.

"Les comportements de conflit qu'un individu utilise sont toutefois le résultat des prédispositions personnelles des deux individus en cause et des exigences de la situation dans laquelle ils/elles se trouvent"<sup>105</sup>.

#### *Retour au déroulement de l'activité*

Elle répète, en résumant cette lecture, qu'aucune réponse n'est vraie et que les cinq modèles de comportement sont utiles dans certaines situations; elle ajoute que "l'aptitude" de chacun à œuvrer dans certaines situations joue un rôle ; "ça touche la situation mais ça touche aussi la personnalité"(f.c).

Elle présente les comportements en situation de conflit comme ayant essentiellement 2 dimensions : la coopération (elle utilise aussi les expressions "altruisme" ou "considération des attentes et besoins des autres") et l'affirmation de ses propres besoins (elle utilise aussi "égocentrisme"). Ces deux dimensions des comportements en situations de conflit donnent lieu à cinq modèles de comportement, qu'elle décrira assez longuement. À ce qui est déjà indiqué dans le cahier de formation, elle ajoute quelques commentaires, autant d'exemples servant à illustrer ces propos. Précisons d'abord le contenu du cahier, les commentaires de la formatrice y trouveront un appui.

#### *Cahier de formation: les modèles de comportement*

"Pour bien décrire le comportement, deux dimensions sont analysées : l'affirmation, ou l'étendue avec laquelle un individu reste concentré sur ses

---

<sup>104</sup> *Ibid.*

<sup>105</sup> *Ibid.*

objectifs et la coopération, ou l'empathie qui traduit le degré d'effort qu'un individu démontre pour mieux répondre aux besoins de l'autre personne. Ces deux dimensions permettent de définir cinq façons de réagir dans le milieu des affaires des années '90"<sup>106</sup>.

1. "L'agressif". Celui qui est affirmatif et non coopératif, "préoccupé par ses problèmes aux dépens de ceux de l'autre personne", celui qui pousse ses idées à outrance, sans tenir compte des opinions des autres ; il sera perçu comme ayant peu d'aptitude à écouter et préférant mettre ses propres idées et opinions de l'avant ; "ce style peut être approprié lorsqu'une décision rapide et définitive est requise et lorsqu'il est nécessaire de se défendre contre une autre personne constamment agressive"<sup>107</sup>.

La formatrice ajoutera ces commentaires: "l'agressif, c'est celui qui veut gagner, il est autoritaire et considère juste ses propres besoins ; mais s'il y a le feu, c'est plus le temps de discuter, faut agir et vite"(f.c.).

2. "Le consultatif". Il est à la fois affirmatif et coopératif. Il écoute et tient compte des besoins des autres tout en cherchant à satisfaire les siens propres. "Ce comportement implique de trouver des solutions qui satisfassent aux deux parties. C'est une solution gagnante/gagnante"<sup>108</sup>.

La formatrice ajoutera que la collaboration est la seule situation qui soit vraiment gagnante-gagnante.

3. "Le conciliant". Il est à la fois non affirmatif et coopératif, à l'opposé de l'agressif. Il négligera ses propres préoccupations pour satisfaire aux besoins de l'autre. "Ce style est utile lorsque, par exemple, vous constatez qu'un élément de la résolution de conflits est plus important pour l'autre personne que pour vous. Ce style peut aussi être utile pour signifier à l'autre personne que vous êtes ouvert à la discussion sur certains éléments qui, pour vous, ont moins d'importance"<sup>109</sup>.

La formatrice précise: "il y a un danger de rancœur et même de *burn-out* si on est trop conciliant"(f.c.).

4. "L'évitement". Comportement de celui qui est à la fois non affirmatif et non coopératif ; afin d'éviter le conflit, il ne satisfera ni à ses besoins ni à ceux de l'autre. Mais il est "utile d'éviter un conflit lorsque le différend est

---

<sup>106</sup> *Ibid.*, P.13.

<sup>107</sup> *Ibid.*, p.14.

<sup>108</sup> *Ibid.*

<sup>109</sup> *Ibid.*, p.15

sans importance, qu'une action est prématurée ou encore lorsque ce n'est pas à vous de régler le conflit"<sup>110</sup>. C'est un comportement qui peut toutefois causer problème dans la mesure où les objectifs risquent de ne pas être atteints.

La formatrice ajoutera: "pour celui qui évite, le conflit n'existe pas, ça peut être utile si l'autre montre aucun intérêt à régler le conflit mais ça peut aussi tomber dans le *je-m'en-foutisme*"(f.c.).

5. "Le compromis". C'est le comportement de celui qui adopte une position intermédiaire entre l'affirmation et la coopération. Mêlé l'empathie à la considération de ses propres besoins. "Il est utile de faire un compromis lorsque, par exemple, vous n'obtenez aucun résultat en utilisant les styles agressif et consultatif"<sup>111</sup>.

La formatrice ajoutera: "Dans le compromis chacun fait une concession, donc on est jamais tout à fait satisfait mais on l'est quand même dans une certaine mesure"(f.c.).

#### *Retour au déroulement de l'activité*

On passe ensuite à un exercice en équipe. Selon ce qui s'est dit quant aux styles de comportement, la formatrice demande maintenant à chacun de trouver des exemples de comportements, "ou d'attitudes" ajoute-elle, pour chacune des cinq styles, le tout en s'imaginant une situation à l'usine. Elle formera elle-même des groupes de quatre participants (elle octroie alternativement des numéros de un à quatre à chacun des participants autour de la table, et puisque chacun semble avoir choisi librement sa place la formation des équipes m'apparaît relever du hasard). La formatrice fait constamment le tour des équipes pour répondre aux questions qui se posent. Petit fait intéressant : à une équipe<sup>112</sup> qui discutait beaucoup du comportement de compromis en se demandant s'il n'y avait pas là parfois une situation gagnante-gagnante plutôt que toujours perdante-perdante, elle répondra que le compromis est rarement gagnant-gagnant puisque chacun doit "sacrifier" une partie de ce qu'il défend ; elle fera néanmoins valoir que les choses sont rarement noires ou blanches,

---

<sup>110</sup> *Ibid.*

<sup>111</sup> *Ibid.*

<sup>112</sup> Lors de la première journée de formation

qu'il y a des variations, donc que certains compromis peuvent certainement être plus proches d'un extrême que de l'autre ; n'allant pas jusqu'à affirmer que le compromis pouvait mener à une situation gagnante-gagnante, elle a néanmoins précisé que certains compromis étaient moins coûteux que d'autres pour chacune des parties. Lorsqu'elle passe d'une équipe à l'autre pour aider ou préciser, la formatrice semble toujours, pour ce que nous en avons entendu du moins, utiliser des exemples mis en situation chez Lafarge. En réponse à une deuxième question sur le même sujet (la question venait toutefois d'une autre équipe), elle dira à tout le groupe que "la coopération et le compromis se distinguent essentiellement sur le fait que le premier vise un objectif commun alors que le second renvoie plutôt à des objectifs différents"(f.c.).

L'exercice se poursuit par une mise en commun des résultats de chaque équipe<sup>113</sup>. En passant un type de comportement après l'autre, chaque équipe est invitée tour à tour à exposer ses réponses; la formatrice réagira habituellement avec un commentaire ou une précision.

"L'évitement" : essentiellement, c'est celui qui "dit toujours oui " ou " laisse aller et se sauve des problèmes". La formatrice s'arrêtera assez longuement sur cette dimension, affirmant qu'il s'agit d'une situation perdant-perdant pouvant mener, elle le répète encore, au " je-m'en-foutisme "(f.c.).

"Le compromis" : il s'agit d'une "situation donnant-donnant, donc qui implique des concessions" où on est "flexible pour soi-même et pour les autres", c'est "quelqu'un à l'écoute", quelqu'un qui "fait valoir ses idées et respecte celles des autres". Lors de la seconde journée, la formatrice ajoutera toutefois que ce comportement mène parfois à une certaine forme de tricherie quant à "la mise de départ".

"Le conciliant" : il "laisse aller ses objectifs" et "ne se bat pas pour ses idées ou laisse tomber lorsqu'il y a un conflit", c'est celui qui "se sacrifie". La formatrice ajoutera: "il s'agit d'une situation perdant-gagnant"(f.c.) où celui qui fait la

---

<sup>113</sup> Ainsi, les résultats qui sont exposés dans ce qui suit, représentent les réponses des participants.

concession est le perdant. Elle précisera également, au cours de la seconde journée, que ce comportement peut, à la limite, "figer la décision"(f.c.).

"La collaboration" : il s'agit pour la formatrice de la situation "gagnant-gagnant": "les individus y sont ouverts à la discussion, il y a échange et partage d'idées, de même qu'acceptation des idées des autres mais sans être conciliant, c'est-à-dire continuant de défendre ses propres idées ou objectifs"(f.c.). Lors de la seconde journée, et à la suggestion d'un participant, la formatrice stipulera que les *leaders* sont de ceux qui agissent ainsi. Notons qu'il n'y eut pas véritablement de tour de table pour cette catégorie,

"L'agressif" : la formatrice commence par dire que c'est une "situation gagnant-perdant où l'agressif est le gagnant parce qu'il parvient à imposer ses idées"(f.c.), et fait le tour de table après : certains participants ne se sont pas rendus à cette catégorie, pour les autres, l'agressif est celui qui est "égocentrique" ou qui "n'écoute pas les autres et discute dans un seul sens, le sien" , un groupe signalera également qu'ils y voient le *leadership* autoritaire.

La formatrice revient ensuite sur certains points pour donner encore quelques précisions.

"L'évitement" : "trop éviter peu entraîner des risques de santé mentale, de dépression"(f.c), "celui qui évite sera toujours perdant vis à vis des autres, de l'agressif surtout qui lui imposera ses vues"(f.c.). Un participant dira que ces individus "manquent de colonne", la formatrice répondra qu'ils "manquent plutôt d'intérêt"(f.c.).

"La conciliation" : elle fait valoir que l'approche conciliante est "bonne lorsque l'enjeu n'en vaut pas la peine "(f.c.), ou qu'une meilleure solution apparaît. Mais, " si tout le monde était conciliant à Lafarge, on avancerait jamais ".

"La collaboration" : elle précise à nouveau que ce qu'il y a d'intéressant avec ce modèle c'est "qu'il y a nécessairement une certaine reconnaissance d'objectifs communs"(f.c.) ; elle donne des exemples avec les différents département chez Lafarge, "qui ont certainement des désirs et des besoins différents mais qui ont également des objectifs communs qu'ils doivent atteindre"(f.c.).

"L'agressif" : "à un moment donné il faut trancher, d'où la nécessité de recourir parfois à cette attitude"(f.c.).

Un participant fait valoir les différents rôles qu'il tient parfois à l'usine en faisant remarquer qu'il agit ou réagit différemment selon le rôle qu'il joue, la formatrice lui répondra qu'elle ne croit pas qu'on puisse changer tellement d'une situation à l'autre, la situation influence bien quelque peu mais sans changer radicalement la personnalité de chacun.

Lors de la seconde journée de formation, elle ajoutera que tous doivent pousser leurs idées, les défendre, sans toutefois le faire à outrance.

Elle demande ensuite à des participants de lire chacun un résumé des cinq styles de comportement<sup>114</sup> où, encore une fois, on retrouve les détails de chacun des styles de comportement.

"Quand doit-on utiliser chacun des styles ? " La formatrice rappelle que chacun des styles de comportement peut être utilisé dans plusieurs types de situation mais que certaines situations en appellent néanmoins d'elles-mêmes à un style précis de comportement. Pour cette partie, elle se contente de lire ou de reformuler ce qu'il y a dans le cahier aux pages 18 à 23<sup>115</sup>. " Ce qu'il s'agit de faire, c'est d'utiliser le bon modèle au bon moment, dans la bonne situation"(f.c.). Voyons un peu ce qui est indiqué dans le cahier.

*Cahier de formation: "quand doit-on utiliser chacun des styles?"*

"Les cinq modèles sont utiles dans certaines situations ; chacun représente un jeu d'aptitudes sociales"<sup>116</sup>. Ainsi, le comportement approprié dépendrait à la fois de la situation particulière mais également de l'aptitude de chacun à adopter un modèle ou l'autre ou leur combinaison. Parce que, en effet, "chacun de nous est capable d'utiliser les cinq modèles"<sup>117</sup>, tout en étant habituellement plus enclin à utiliser certains modèles plutôt que d'autres, par "tempérament" ou par

<sup>114</sup> *Ibid.*, p.14-15, un compte rendu de ces résumés a déjà été produit un peu avant.

<sup>115</sup> On y retrouve une liste de ce qu'il faut ou ne faut pas faire lorsque confronté à chacun des styles de comportement.

<sup>116</sup> *Ibid.*, p.17

<sup>117</sup> *Ibid.*

"pratique". "Les comportements de conflits qu'un individu utilise sont toutefois le résultat des prédispositions personnelles des deux individus en cause et des exigences de la situation dans laquelle ils/elles se trouvent"<sup>118</sup>.

Selon ce qui est indiqué dans le cahier de formation, le comportement de concurrence, ou agressif, doit être utilisé,

"lorsqu'une action rapide et décisive est vitale ou urgente, dans des situations importantes lorsque le cours impopulaire (sic) de l'action nécessite une exécution (coupure de coût, renforcement de règlements impopulaires, disciplines), dans des situations vitales au bien-être de la compagnie lorsque vous connaissez vos droits, pour vous protéger des personnes qui prennent avantage d'un comportement non concurrentiel"<sup>119</sup>.

Le comportement de collaboration, pour sa part, est de mise,

"pour trouver une situation d'intégration lorsque les deux préoccupations sont trop importantes pour être compromises (sic), lorsque votre objectif est d'apprendre (vérifier vos propres suppositions, compréhension de la perspective des autres), pour faire ressortir les aperçus des individus ayant des points de vue différents sur un problème, pour obtenir un engagement en incorporant les préoccupations des autres dans un consensus de décision [et, finalement,] pour travailler en vivant des sentiments qui ont nuient à une relation interpersonnelle"<sup>120</sup>.

En troisième lieu nous retrouvons le compromis, c'est le comportement à adopter

"lorsque les buts sont modérément importants, mais ne valent pas l'effort ou le dérangement potentiel de modèles plus affirmatifs, lorsque deux opposants ayant pouvoir égal sont fortement engagés dans des buts communs exclusifs à chacun, pour obtenir des arrangements temporaires dans des problèmes complexes, pour parvenir à des solutions opportunes sous la pression du temps, comme modèle de soutien lorsque la collaboration ou la concurrence s'avère un échec"<sup>121</sup>.

---

<sup>118</sup> *Ibid.*

<sup>119</sup> *Ibid.*, p.19.

<sup>120</sup> *Ibid.*, p.20.

<sup>121</sup> *Ibid.*, p.21.



Le comportement d'évitement, pour sa part est plutôt approprié,

"lorsque l'objet du conflit est insignifiant, d'importance passagère, ou lorsque d'autres questions plus importantes sont plus pressantes, lorsque vous ne voyez aucune chance de satisfaire vos préoccupations, lorsque votre pouvoir est bas ou que vous êtes frustré(e) par quelque chose qu'il serait difficile de changer (politiques corporatives, structure organisationnelle,...), lorsque le dommage potentiel de confronter un conflit l'emporte sur des bénéfices de sa résolution, pour laisser les gens se calmer, pour réduire les tensions à un niveau productif et pour retrouver l'harmonie, lorsque cueillir de l'information l'emporte sur les avantages d'une décision immédiate, lorsque d'autres peuvent résoudre le problème plus efficacement, lorsque le sujet semble symptomatique ou tangente (sic) à d'autres sujets plus essentiels"<sup>122</sup>.

Finalement, l'accommodement est davantage conseillé,

"lorsque vous réalisez que vous avez tort, pour apprendre des autres et montrer que vous êtes raisonnable, lorsque le sujet de conflit est beaucoup plus important à l'autre personne qu'à vous-même, pour satisfaire les besoins des autres et, comme signe de bonne volonté, pour aider à maintenir une relation coopérative, pour établir des bases sociales pour de futures questions qui vous sont importantes, lorsque la poursuite de la concurrence serait dommageable pour votre cause, lorsque vous êtes seul et perdant, pour préserver l'harmonie et pour éviter une rupture de dialogue qui serait dommageable pour les deux, pour aider au développement professionnel de collègues en leur permettant d'expérimenter et d'apprendre de leur propres erreurs"<sup>123</sup>.

#### *Retour au déroulement de l'activité*

Cette partie se termine par une demande de la formatrice : "écrivez-moi deux points sur lesquels vous voulez travailler pour mieux gérer la situation et vos habitudes comportementales dans les conflits"(f.c.). Notons qu'il n'y a qu'au cours de la première journée de formation que la formatrice n'a pas précisé avant l'exercice qu'à l'issue de celui-ci chacun devrait s'engager à améliorer un comportement, du moins identifier un comportement sur lequel porter une attention.

---

<sup>122</sup> *Ibid.*, p.22.

<sup>123</sup> *Ibid.*, p.23.

Nous passons ensuite au Vidéo sur le processus de gestion de conflit : il s'agit essentiellement d'une mise en scène d'un conflit dans laquelle les protagonistes mettront en application le processus que la formatrice explicitera un peu plus tard (et qui se trouve détaillé sur les tableaux et sur la petite carte que chacun des participants a reçue). Elle arrêtera régulièrement le vidéo pour commenter certains passages ou pour en préciser d'autres.

"Il faut d'abord reconnaître qu'il y a toujours deux côtés à un conflit" (propos tenus dans le vidéo), deux versions, une pour chacun des protagonistes ; il faut donc tenir compte des deux versions du problème. On précise bien qu'il faut débiter par énoncer le problème, de manière à savoir "de quoi on parle" et si on parle bien de la même chose; de la même manière, il semble tout aussi important de bien cerner le point de vue de l'autre et d'avoir une "attitude non-défensive" pour qu'il puisse s'exprimer plus facilement.

La formatrice arrête le vidéo pour préciser que lorsqu'on adopte une attitude défensive, qu'elle affirme se poursuivre souvent en commentaire désobligeants, l'autre se sent très souvent "attaqué ou dévalorisé" et la discussion du problème devient très difficile sinon même impossible. "Il ne faut pas argumenter, surtout pas en attaquant l'ego des autres"(f.c). Ainsi, l'écoute de l'autre est un élément essentiel de ce processus de gestion de conflit mais également le fait de "se concentrer sur les aspects professionnels"(f.c.). "Il faut séparer la personne du comportement"(f.c.) affirme-t-elle, c'est-à-dire qu'il faut discuter sur ce qui est fait et non sur ce que les gens sont. C'est en ce sens que le retour et la paraphrase deviennent des "techniques" assez importantes : "pour marquer l'écoute et poursuivre la discussion"(f.c.).

Elle arrête encore le vidéo alors qu'on y conseille de ne pas discuter d'un conflit devant tout le monde mais plutôt à l'écart, en privé pourrions-nous dire : elle souligne : "les conflits ça ne se règle pas devant tout le monde"(f.c.).

Autre point très important dans ce vidéo: s'entendre sur la nature du problème. La formatrice signale que c'est un point qui est souvent oublié, du moins pas suffisamment circonscrit, ce qui fait que très souvent le conflit se développe sur une compréhension différente de sa nature pour chacun des protagonistes.

Finalement, le vidéo signale aussi qu'il est très important de s'engager à trouver une solution, à prendre soi-même cet engagement et à l'obtenir de la personne avec qui nous avons un conflit afin de trouver ensemble une solution à notre problème.

Retour sur le vidéo : la formatrice demande des commentaires généraux aux participants sur le vidéo qu'ils viennent de voir. Deux commentaires sortent rapidement : "l'écoute c'est très important" (elle acquiesce avec joie et ajoute : "et éviter d'argumenter" (f.c.) ; un autre participant dira aussi que le compromis semble être le principal résultat, la formatrice répond que "c'est souvent le cas" et poursuit en disant que la franchise et l'honnêteté deviennent des attributs essentiels à une saine gestion de conflit.

"Mais la communication contient des pièges qui lui sont inhérents"(f.c.). Elle présente alors ce qu'elle nomme "le cercle de la communication" :

"A formule un énoncé (dans sa tête), qu'il énonce après verbalement à B ; B entend l'énoncé et doit l'interpréter (dans sa tête à partir de ses propres paradigmes et préjugés) ; il tente ensuite de répondre à A, il formule alors son énoncé (dans sa tête) et l'énonce à A qui, à son tour, doit l'entendre, l'interpréter, ...etc."

Le problème inhérent à la communication est donc celui de son interprétation ; et le problème est double au sens où il y a deux moments d'interprétation ; bien entendu, il tient surtout au fait que chacun interprète à sa manière, "selon ses paradigmes" comme le dit la formatrice. D'où la nécessité de clarifier autant que possible les énoncés que nous formulons. Et c'est aussi pour la même raison que la validation devient importante, c'est-à-dire la re-formulation des propos de l'autre afin de vérifier la concordance des interprétations. Mais la formatrice prévient chacun, "c'est la validation qui, dans bien des cas, est difficile à faire"(f.c.). Elle dit aussi : "il faut valider à la fois la perception et la réception"(f.c.).

"Dans un conflit, il est important de garder son calme ; en apparence du moins, il faut calmer ses émotions"(f.c.). La formatrice demandera à chacun des groupes s'il n'y a pas quelqu'un qui ait des trucs pour conserver son calme. Quelques suggestions seront faites : "faire une pause", "arrêter de parler et tourner sa langue plusieurs fois avant de recommencer", "prendre une grande respiration", "s'arrêter et

se rendre compte de son émotivité". Elle ajoutera : "il faut rester calmer et se montrer ouvert à résoudre le conflit"(f.c.). Lors de la troisième journée, elle ajoutera explicitement : "en fait, notre gestion de conflit, le cours là ici, c'est la coopération qu'il vise"(f.c.).

*Cahier de formation: les premiers moments du processus*

D'emblée, deux recommandations sont exposées pour démarrer le processus de gestion de conflits : "restez calme et montrez-vous ouvert à résoudre le conflit"<sup>124</sup>. C'est l'étape où il s'agit de maîtriser ses émotions ; à cet égard, il est conseillé de porter une attention au non-verbal et de paraître neutre : "la meilleure façon est de s'arrêter quelques secondes pour rassembler ses esprits et ses idées, et par la suite, de prendre un ton de voix qui exprime de l'intérêt à reconnaître qu'il y a un conflit et de la volonté à le résoudre"<sup>125</sup>.

*Retour au déroulement de l'activité*

Lors de la seconde journée, un participant prend la parole et affirme que parfois "les messages ne passent pas et il devient nécessaire d'éclater pour être écouté et aborder le problème" (il travaille au magasin et s'y réfère clairement, il semble bien à la réaction des autres participants qu'il y a ou avait un conflit au magasin concernant l'achat d'ordinateur) ; d'autres profitent du moment pour aller dans le même sens, "faut se fâcher des fois sinon ils en prennent et ils en prennent..." ; dans une autre optique, un autre ajoute "c'est pas toujours facile de *dealer* entre l'autonomie et la ligne de conduite préconisée par la direction" ; la formatrice, sans vraiment répondre aux premières interventions répondra à la dernière : "ce qui n'est pas toujours clair c'est où le pouvoir décisionnel est, mais en ce qui nous concerne nous ne parlons que des cas où chacun est égal, sur le même niveau hiérarchique"(f.c.), et elle enchaîne aussitôt avec la question de la clarification.

Concernant la clarification, la meilleure manière de clarifier les propos d'un interlocuteur consisterait à poser des questions ouvertes ; revenant sur des notions

---

<sup>124</sup> *Ibid.*, p.26.

<sup>125</sup> *Ibid.*

développées dans les deux premiers cours, la formatrice fait un tour de table en demandant à chacun de formuler une question ouverte et une question fermée. À peu près la moitié des participants formulera de bonnes questions alors que l'autre moitié se trompera. Bien entendu, les questions ouvertes sont celles qui en appellent à des développements, à une certaine liberté de réponse alors que les questions fermées sont bien davantage pointues, elles en appellent souvent à une réponse de type oui ou non. "Les questions fermées n'entraînent pas de discussions, elles permettent un certain contrôle de la discussion"(f.c.). Ainsi, s'il faut valider l'énoncé de notre interlocuteur, il faut d'abord clarifier ce qu'il cherche à dire : les questions ouvertes seront donc plus favorables à une telle clarification alors que les questions fermées deviendront préférables au moment de valider. Sur ce point, le cahier de formation n'apprend strictement rien de nouveau.

Suit un exercice sur les questions ouvertes<sup>126</sup>. Il s'agit d'énoncés plutôt vagues que chacun doit chercher à clarifier à l'aide d'une question. Notons aussi qu'à plusieurs questions des participants, la formatrice s'est encore employée à donner des exemples à partir des conditions de travail de l'entreprise. Elle précise à tous que les questions fermées sont souvent perçues par les autres comme des attaques, d'où la nécessité d'utiliser les questions ouvertes pour faire avancer le processus de résolution de conflit.

Un tour de table suit, chacun y allant de ses propres propositions de questions: plusieurs (le tiers environ) n'ont pas compris l'exercice et ont formulé des réponses (la formatrice ne fait que peu de commentaires, du type "c'est une réponse ça, pas une question", et passe à un autre participant). Le deuxième tiers a formulé des questions fermées; à chaque fois elle montre l'erreur, à deux reprises elle demandera au restant du groupe si quelqu'un voyait l'erreur. Le dernier tiers formulera de bonnes questions ouvertes; elle les félicite, du genre "c'est ça, c'est beau", mais à chacun d'eux elle reprochera toutefois d'être immédiatement passé à la solution du problème avant même d'en avoir clarifié et vérifié la nature. Ce qu'elle identifie comme étant, en général, l'une des principales erreurs: vouloir trouver une solution à un problème qui

---

<sup>126</sup> *Ibid.*, p.27.

n'est pas encore clairement identifié et défini communément par les protagonistes au sein du conflit. "Il vaut mieux poser une question de trop qu'une de pas assez et il vaut mieux poser des questions avant, sans quoi il ne sera pas possible de convaincre"(f.c.).

"L'écoute sans préjugés"<sup>127</sup>. Il s'agit d'un autre point important du processus de résolution de conflit. Elle demande, "il y a à l'usine beaucoup plus de paraphrase et de validation qu'avant, mais est-ce qu'il y a moins de paradigmes ?"; plusieurs chuchotent mais aucun ne répond vraiment ; elle ajoute : "il est très important d'éviter d'argumenter"(f.c.). Elle précisera également que l'habileté verbale est la plus difficile à acquérir ; on ne retiendrait, selon elle, à court terme que 25% de ce qu'on entend et, sur le long terme, il n'en resterait plus que 5%.

Elle souligne ensuite l'importance de l'empathie. Il est très important de marquer verbalement son appréciation, notamment en ce qui a trait à de la franchise de l'autre : "je suis content que tu m'en parles, je suis content que tu viennes me voir pour me dire..". Elle ajoute : "c'est pas quelque chose qui est naturel, mais ça permet de réduire la tension ou la possibilité de tension au sein d'un conflit, ou même tout simplement d'éviter le conflit"(f.c.). Et cela permettrait non seulement de réduire quelque peu l'émotivité mais aussi l'argumentation et participerait également à la clarification de la situation. Encore une fois, le cahier ne contient rien qui puisse ajouter à ces développements.

L'activité se poursuit avec un autre exercice : pour chacune des situations proposées les participants doivent formuler une réponse positive suivie d'une question ouverte. Juste avant l'exercice, elle soulignera le rôle du "mais" dans une phrase à plusieurs propositions; mis entre deux propositions, il accorde toute l'attention sur la deuxième et, en quelque sorte, fait oublier la première ; elle donne comme exemple : "on dit jamais je t'aime mais...". Avant de faire l'exercice, elle précise que cette partie renvoie à plusieurs points du processus et non à un seul.

---

<sup>127</sup> *Ibid.*, p.28.

*Cahier de formation: poursuite du processus*

Cette étape réunit trois points du processus et précise non pas le contenu mais la forme des discussions souhaitables en cas de conflit. Trois conseils : "évittez d'argumenter, paraphraser lorsque nécessaire et assurez-vous que l'autre a bien compris"<sup>128</sup>. À cet effet, les questions de vérification peuvent être un palliatif afin d'éviter d'argumenter, favorisant, par le fait même, l'atteinte de deux objectifs: ne pas argumenter et vérifier la compréhension.

*Retour au déroulement de l'activité*

Elle fait ensuite un tour de table pour entendre quelques réponses : il semble que les questions ouvertes soient difficiles, à peu près la moitié du groupe n'arrive toujours pas à formuler de bonnes questions ouvertes. En tout, il n'y aura que deux seules bonnes réponses complètes (c'est-à-dire appréciation + question ouverte de clarification).

Notons également que, en qui concerne l'ensemble du processus de gestion de conflit, le groupe de la seconde journée est apparu quelque peu plus critique ; en effet, tout au long de cette partie de la formation, plusieurs commentaires ont été émis quant à l'idée que ce processus est "théorique", qu'il semble difficile de l'appliquer concrètement. Un des participants dira : "il faut bien passer à quelque chose à un moment donné".

*Troisième partie de la journée*

Au retour du dîner, la formatrice annonce qu'il n'y aura pas de pause en après-midi, pour ne pas finir trop tard dit-elle; certains laissent entendre qu'ils ne devraient pas finir plus tard que d'habitude mais sans vraiment d'insistance.

La formatrice reprend ensuite les feuilles-questionnaires auxquels chacun a été convié à répondre en début de matinée ; à chaque fois elle ajoute également un questionnaire avec ses propres réponses. Elle lit à voix haute les réponses de chacun et demande aussi à tous de tenter d'identifier le collègue en question. Comme tous les participants ne connaissent pas tout le monde, elle fait un rapide tour de table pour

---

<sup>128</sup> *Ibid.*, p. 29.

faciliter les choses aux nouveaux ( ils diront néanmoins qu'avec ou sans nom ils ne connaissent pas assez les autres pour les identifier). Notons immédiatement que les sept premières questions sont d'ordre général, au sens où elles ne concernent pas directement le travail ou l'entreprise, les deux suivantes visent les relations de travail (qualité préféré chez un coéquipier, défaut détesté), la dernière, finalement, demande ce que chacun voudrait changer au cours de cette formation ; nous ne rendrons compte ici que des trois dernières, celles ayant un intérêt pour notre propre recherche. Les tours de table se sont déroulés trop rapidement pour que nous ayons le temps de faire un décompte précis mais nous avons néanmoins pu identifier les réponses qui étaient les plus fréquentes.

La qualité recherchée chez un coéquipier : l'honnêteté, la franchise, l'écoute et le respect sont des réponses qui sont revenues de nombreuses fois et une proportion assez élevée a choisi l'honnêteté.

Ce qui déplaît le plus chez un coéquipier : l'hypocrisie, la tricherie, mais aussi le " chiâlage ".

Ce que chacun voudrait améliorer au cours de cette journée de formation : la réponse la plus fréquente est sans contredit "gérer mes émotions" ( "contrôler, m'aider avec, travailler sur"...beaucoup de réponses pour dire un peu la même chose); améliorer ma patience, travailler sur ma communication, mais aussi à deux reprises, "améliorer mon stress".

Quant au résultat du test: la grande majorité des participants identifieront 3 ou 4 collègues, les résultats s'échelonnant de deux à douze.

La formatrice fait ensuite un petit retour sur le processus de gestion de conflit, elle précise que les points 2 et 3 se font à toutes fins pratiques en même temps (poser des questions de clarification et écouter sans préjugés), le point 4 ( qui mène à la vérification en passant par la paraphrase et le fait de ne pas argumenter) ne peut suivre qu'après. Un participant en profite pour souligner que cela ne peut jamais se faire sans respect mutuel, ce à quoi elle acquiescera et y trouvera un lien pour passer à la prochaine étape.



Elle demande à un participant de lire la page qui porte sur la nécessité d'obtenir un engagement<sup>129</sup>.

*Cahier de formation: l'engagement à résoudre le conflit*

À cette étape, il s'agit de "demander un engagement pour chercher une solution viable pour les deux et de reformuler les objectifs respectifs"<sup>130</sup>. À défaut d'un engagement des deux parties à trouver une solution, ou lorsqu'il y a démonstration évidente de la mauvaise foi d'une des parties, il devient également possible "de repousser la discussion à un moment ultérieur plutôt que d'essayer de convaincre notre collègue qui ne veut rien entendre"<sup>131</sup>. Sur la base d'un engagement, le processus peut se poursuivre ; il convient alors à chacun de faire la distinction entre ses propres objectifs et la solution qui sera choisie.

*Retour au déroulement de l'activité*

À la troisième journée, elle ajoutera qu'en cas d'impasse, il est possible de s'arrêter là (pour l'instant) et d'admettre, en quelque sorte, que d'avoir tenté de résoudre, d'avoir abordé la question ensemble est déjà un bon début. Elle ajoutera toutefois un peu plus loin ce même jour : "en cas d'impasse, il faut mettre l'accent sur les dimensions positives; si l'impasse perdure, il faudra trouver le niveau hiérarchique possédant le pouvoir décisionnel"(f.c.).

Elle résume ensuite elle-même la partie concernant la situation où une différence hiérarchique existe entre les deux interlocuteurs et l'importance du suivi. Lors de la seconde journée, elle ajoutera toutefois un long propos sur la nécessité de la hiérarchie : "de Lafarge France à Lafarge St-Constant (ce qu'elle appelle le G6) en passant par Lafarge Canada, les niveaux hiérarchiques c'est nécessaire, tout le monde peut pas prendre toutes les décisions "(f.c.).

---

<sup>129</sup> *Ibid.*, p.31.

<sup>130</sup> *Ibid.*

<sup>131</sup> *Ibid.*

*Cahier de formation: vers la fin du processus*

L'avant-dernière étape, mais celle où le processus aboutit, se pense en plusieurs points. D'abord, il s'agit, pour chacun des protagonistes, d'offrir et de demander des suggestions tout en donnant du *feedback* à l'autre. Mais il s'agit aussi, si un consensus n'est pas atteint, de créer un plan d'action en reconnaissant à l'autre le droit de diverger d'opinion et, en situation d'autorité, en expliquant la nature et le pourquoi de la décision. Il est également précisé que le consensus équivaut à une position commune adoptée après s'être mutuellement influencés. "Lorsque la décision est prise, celui dont ce n'était pas la préférence initiale, sait pourquoi il s'est rallié et est en mesure de l'expliquer. Les deux sont solidaires de la décision prise"<sup>132</sup>. Si un consensus est toujours impossible et qu'il s'agit d'égalité hiérarchique, il conviendrait de mettre l'accent sur le caractère positif de la discussion, tout en restant ouvert à des développements éventuels. En situation d'autorité, le fait d'expliquer la nature et le pourquoi de la décision permettrait de "respecter l'estime de soi et de garder intacte la relation de départ"<sup>133</sup>.

*Retour au déroulement de la formation*

Finalement, elle ajoute, en lisant dans le cahier, "il est primordial de faire un suivi de tous les objectifs et des plans d'action pour vérifier que tout se passe comme prévu. De nouveaux conflits peuvent surgir ou des changements dans le plan d'action devenir nécessaires"<sup>134</sup>. Le cahier ne précise pas davantage ce point.

L'activité se poursuit avec les jeux de rôle; la formatrice demande de reformer les mêmes équipes que le matin. L'objectif du jeu de rôle est de mettre en pratique le processus de gestion de conflit déjà explicité. Il y a trois cas, c'est-à-dire trois situations différentes, dans chacune desquelles il y a un individu A, un individu B et un observateur, chacun devant occuper un rôle différent à chaque nouveau cas. Pour chacun des cas, la formatrice demande d'abord aux individus B de sortir de la classe de manière à ce qu'ils n'entendent pas les indications et recommandations qu'elle donne en premier lieu à l'individu A et à l'observateur. Le même manège se produira

---

<sup>132</sup> *Ibid.*, p.32.

<sup>133</sup> *Ibid.*

<sup>134</sup> *Ibid.*, p. 33.

pour les individus A qui devront aussi sortir de la classe alors que les individus B et l'observateur recevront à leur tour les indications et recommandations. L'observateur a comme tâche d'évaluer le jeu des employés A et B à partir du processus de gestion de conflit.

Le premier cas est présenté ainsi par la formatrice:

"depuis 15 jours, A et B préparent un dossier pour s'opposer à une nouvelle procédure ; à la dernière minute, B laisse tomber et ne se présente pas à la réunion où ils devaient défendre leur dossier; B étant le meilleur communicateur des deux, A n'a pas pu défendre convenablement leurs idées. Doutant des raisons que B lui fournit sur son absence, A désire le rencontrer pour mieux comprendre pourquoi il n'était pas là"(f.c.).

Aux employés B qui entrent, la formatrice précise : " ce qu'on vise c'est de trouver une solution acceptable pour les deux"(f.c.). Il semble que plusieurs mettent déjà en pratique ce qu'elle enseigne puisqu'ils interviendront plusieurs fois avec des paraphrases pour vérifier leur compréhension : "si je te comprends bien, tu veux dire que... ".

La participation des individus à ce jeu est un peu longue à se mettre en branle, ils discutent d'autres sujets et la formatrice doit les ramener à l'ordre, du moins leur demander de s'y mettre vraiment. Notons toutefois que lors de la troisième journée, le groupe participa plus spontanément.

Avant de passer au deuxième cas, la formatrice précise quelques points négatifs qu'elle a observés et que certains auraient tout avantage à améliorer : "ne lancez pas d'accusation et cernez le problème plus précisément"(f.c.).(certains n'en parlent pas dit-elle), et aussi "engagez-vous à résoudre le problème"(f.c.) (ce qu'aucun sous-groupe n'a fait selon elle).

Le deuxième cas. La formatrice expose la situation.

"Il s'agit d'une situation qui met en scène un problème de retard dans la production d'un rapport; l'employé B ne les remet jamais à temps à l'employé A qui en a absolument besoin. B, un bon employé, n'écrit jamais rien et déteste produire ces rapports qui, selon lui, sont une perte de temps. L'employé A devra tenter de convaincre son interlocuteur de l'utilité et de la nécessité de remettre ces rapports à chaque semaine"(f.c.).

En observant les équipes évoluer, on sent que la difficulté principale est celle de ne pas argumenter, la formatrice le répète souvent mais cela demeurera encore. Cette deuxième situation a donné lieu à des échanges plus intéressants du point de vue du processus qu'il vise à mettre en scène. Alors que dans le premier cas les participants ne semblaient pas tout à fait savoir comment s'y prendre, dans cette deuxième situation il apparaît clairement qu'ils tentent de mettre en application le processus, surtout pour ce qui est d'identifier clairement le problème et de verbaliser les objectifs de chacun. Il n'y a pas eu de commentaires de la formatrice après ce deuxième cas; lors d'une journée, elle ajouta toutefois que le jeu, en général, s'améliorait d'un cas à l'autre.

Le troisième cas. Voici les indications de la formatrice.

"L'employé A a déjà assigné un projet à l'employé B qui, vantant ses qualités d'organisateur, demandait depuis longtemps une telle responsabilité. Un délai de 3 mois est accordé mais ne pourra aucunement être allongé. Il y a 2 réunions par semaine de prévues pour faire le suivi. À mi-chemin du projet, l'employé A se rend compte que l'organisation est parfaite en théorie mais qu'elle ne débouche pas assez sur la pratique, il craint donc que l'employé B ne puisse respecter l'échéance; l'employé A doit donc rencontrer l'employé B pour trouver les raisons de cette inaction"(f.c.).

Immédiatement après le jeu, la formatrice dit : "les jeux de rôles sont très réalistes, collés aux situations probables qui pourraient survenir à l'usine. Et même dans un jeu ça devient difficile d'admettre ses zones faibles, donc sa part de responsabilité dans le conflit"(f.c.).

Notons également qu'il est clairement apparu que les groupes les plus calmes sont ceux qui semblent arriver avec une solution plus précise. De manière générale, cette troisième simulation est très certainement la plus réussie, c'est-à-dire celle où le processus de gestion de conflit a vraiment été appliqué. En tout, il y aura au moins une douzaine d'équipes qui, tout au long des trois jours, sont arrivées à de véritables solutions, du moins que la formatrice a approuvées.

Elle demande ensuite à chacun de trouver deux ou trois points du processus de gestion de conflit sur lesquels ils voudraient travailler, "mettre plus d'efforts" dit-elle. Elle explique à tous que,

"les recherches en andragogie (éducation aux adultes) ont clairement démontré que les jeux de rôles sont véritablement révélateur des forces et faiblesses de chacun; la manière avec laquelle vous réagissez dans un jeu de rôle risque fortement d'être la même avec laquelle vous réagiriez dans une situation réelle"(f.c.).

Elle fait ensuite un tour de table pour connaître les réponses de chacun. Soulignons que la grande majorité des réponses sont formulées dans les termes mêmes de la formation : "écouter sans préjugés, savoir écouter, éviter d'argumenter, paraphraser, partager des objectifs, effectuer un suivi, rester calme, être plus ouvert, bien cerner le problème", autant de points qui reviendront à plusieurs reprises. À une seule reprise, la réponse fut tout à fait dissonante : "on ne sait pas du tout quand est-ce que ça va servir, pourquoi parler quand ça ne règle rien... ", un autre participant lui répondra aussitôt que " tu vas peut-être t'en servir chez vous sans même t'en apercevoir".

À chacune des journées d'observation où nous avons été présents, le temps a manqué de sorte que le reste de ce qui était prévu à l'horaire a été quelque peu chamboulé. Les développements qui ont suivi les jeux de rôle ont donc tous été beaucoup plus rapides.

Essentiellement, la formatrice lit les pages du manuel concernant les conflits relationnels, c'est-à-dire qu'elle reprend encore une fois les différences dans les styles de personnalité<sup>135</sup>. Le second jour, elle précisera bien qu'ils sont plus profonds que les conflits d'idées. Elle s'attardera également un peu plus sur le type dynamique,

"le dynamique est impatient devant la lenteur, il aime le pouvoir, pas juste pour le pouvoir, plutôt au sens où il aime faire des choses et d'être capable de les faire, c'est-à-dire qu'il tient à un certain contrôle, il veut agir immédiatement et en sentir les résultats aussi tout de suite".

Après la lecture des autres styles, elle demande : "y-a-t-il un style en particulier avec lequel vous en arrachez le plus?" (f.c.). Sans attendre la réponse elle ajoute rapidement ce qu'il faut faire ou ne pas faire selon les types de personnalité, soulignant quelques points du cahier de formation. Elle terminera cette seconde journée en signalant (pendant que tous rangent leurs livres et crayons pour s'en aller),

---

<sup>135</sup> *Ibid.*, p. 34-39, nous en avons déjà produit un compte rendu un peu plus avant dans ce chapitre.

que cette typologie des personnalités, "c'est surtout une façon simple et rapide de comprendre les gens...,et puis ça aide a augmenter notre flexibilité"(f.c.). Quant à la dernière journée, il semble qu'elle ait manqué encore plus de temps puisqu'elle se contentera de demander à chacun de lire les pages par lui-même<sup>136</sup>.

## **Entrevues avec les employés**

### *Introduction*

Peu de temps après la journée de formation, nous avons pu rencontrer quelques travailleurs qui avaient participé à l'une ou l'autre des journées où nous étions présents. Ces rencontres se sont déroulées dans une salle de réunion de l'usine de St-Constant. Concernant le choix de ces individus, nous aurions souhaité pouvoir établir un échantillon qui soit représentatif de la main-d'œuvre syndiquée, à la fois en ce qui a trait à l'ancienneté et aux postes de travail. Toutefois, puisque nous étions en période vacances pour de nombreux travailleurs, et puisque la production automatisée au sein de l'usine rendait plus difficile le fait de libérer certains employés pour une entrevue, nous avons dû nous en remettre au choix de la direction, qui s'est aussi occupée de la convocation des travailleurs. On nous soumit une liste de douze employés que nous pouvions rencontrer; huit se sont présentés en tout, ce qui prit, en outre, le double du temps prévu.

Précisons qu'il s'agissait d'entrevues semi-dirigées; à ce titre, nous avons bien un guide d'entrevue, autant de sujets que nous voulions aborder<sup>137</sup>, mais, encore une fois, nous nous sommes portés davantage à l'écoute qu'à la parole. Ajoutons aussi que ces entrevues furent enregistrées; enregistrements à partir desquels nous avons tiré de longs résumés ponctués de nombreuses citations de nos interlocuteurs. Nous avons également de nombreuses notes d'observation faisant état de l'attitude générale de nos interlocuteurs. Autant de données que nous exposerons dans les pages qui suivent.

Dans un premier temps, il s'agira de mettre en évidence les caractéristiques principales des individus que nous avons rencontrés: âge, ancienneté et poste dans

---

<sup>136</sup> *Ibid.*

<sup>137</sup> Une copie de ce guide d'entrevue se trouve en annexe I.

l'usine, implication syndicale. Nous profiterons également de ce moment pour exposer leur perception générale du climat de travail au sein de l'usine.

Dans un deuxième temps, nous exposerons les positions exprimées par nos interlocuteurs en ce qui a trait au cours de gestion de conflits proprement dit. Il s'agira, pour l'essentiel, de mettre à jour la représentation que les travailleurs ont de cette formation; à la fois en fonction des contenus qui y sont véhiculés mais également en fonction du lien avec le travail dans l'usine.

En dernier lieu, nous présenterons ce qui ressort des propos concernant le rôle du syndicat dans la formation douce, eu égard, entre autres, à son implication dans l'implantation des équipes autonomes.

Soulignons finalement que nous ne présenterons pas ces entrevues de manière individuelle. D'abord, par souci littéraire; présenter les entrevues l'une après l'autre nécessiterait que plusieurs propos se répètent constamment, d'où l'inévitabilité d'une certaine redondance. Mais aussi, en présentant une synthèse de ces entrevues, nous pourrions d'ores et déjà mettre en évidence les points de concordance ou de divergence entre elles.

#### *Caractéristiques générales*

D'emblée, précisons que les travailleurs que nous avons rencontrés avaient entre vingt-cinq et quarante-neuf ans, dont cinq avaient plus de quarante ans. Du point de vue de leur ancienneté, cela va de l'employé nouvellement embauché à celui qui est là depuis vingt-cinq ans; la moitié de nos interlocuteurs ont toutefois plus de dix ans d'ancienneté dans l'usine, trois d'entre eux ont occupé plusieurs postes depuis le moment de leur embauche. D'ailleurs concernant les postes de chacun, précisons que nos entrevues recourent six postes différents, sur les huit départements que compte l'usine. À cet égard, précisons que sur nos huit entrevues<sup>138</sup>, nous avons rencontré trois mécaniciens<sup>139</sup>. Soulignons également que trois de nos interlocuteurs

---

<sup>138</sup> La référence aux entrevues sera indiquée par "t.#", pour "travailleur" et pour le numéro d'entrevue (1 à 8).

<sup>139</sup> Il s'agit des travailleurs les plus facile à libérer.

avaient une expérience syndicale, dont deux qui s'impliquaient encore au niveau de l'exécutif du syndicat.

En ce qui a trait au climat de travail en général, il semble qu'à peu près tout le monde soit sur la même longueur d'onde. En effet, les deux plus anciens nous ont tous mentionné que le climat était nettement meilleur, et même "pas comparable du tout"(t.2), qu'à la fin des années quatre-vingt. Cinq individus ont affirmé que ce climat était "bon"(t.1, t.2), "excellent"(t.7) ou "très bon"(t.5). Un seul travailleur a affirmé que la climat était "moyen"(t.6), du moins il soulignait que ce climat avait été à son meilleur au milieu des années quatre-vingt-dix. Soulignons également que deux répondants mentionnèrent que le climat était bon mais qu'il y avait néanmoins des "frictions"(t.1) entre les départements. De même, un de nos interlocuteurs précisera que le climat est "excellent" entre les employés mais que "la communication passe pas toujours avec la direction"(t.3). Ce n'est toutefois pas l'avis des sept autres qui, sous ou une forme ou une autre, affirment tous que la qualité du climat est étroitement associée à un changement important dans la gestion de la main-d'œuvre. "Ils sont beaucoup plus ouverts à la discussion"(t.2), "très professionnelle"(t.6) dans la manière de traiter chacun, "ils offrent un bon support technique et un bon niveau d'encadrement"(t.5). Eu égard au climat de travail et à la gestion de main-d'œuvre en général, un de nos interlocuteurs ayant plus de dix ans d'ancienneté précisa toutefois: "en général le climat change avec le temps, et surtout quand on approche des négociations"(t.3). Néanmoins, il ressort de l'ensemble de leur propos que les changements qu'a connus l'usine au cours des dix dernières années, entre autres en ce qui a trait à la gestion de la main-d'œuvre, ont amélioré le climat de travail en son sein. Deux d'entre eux évoqueront même spontanément la possibilité que la formation associée au processus ait contribué à améliorer ce climat; "on a eu de la formation, et je pense bien que ça nous a aidés à comprendre ce qu'il fallait changer" nous disait l'un des deux, ajoutant aussi "je trouve qu'il y a plus d'entraide qu'avant"(t.2).



*Le cours de gestion de conflits*

Pour chacune des entrevues que nous avons menées, nous avons abordé l'activité de formation en nous informant de la réaction que chacun de nos interlocuteurs avait eue à l'annonce du programme de formation. Parmi les huit individus que nous avons rencontrés, trois, dont les deux plus vieux, ont affirmé avoir eu quelques réticences au début, un peu sceptique disaient les deux premiers et "carrément réfractaire"(t.3) nous disait le troisième; ils affirment néanmoins avoir changé d'idée en cours de route et être devenu plutôt en faveur de la dite activité. Un de ceux se disant "sceptique" à l'annonce de la formation, et précisant par la suite que "la direction n'a pas toujours tenu ses promesses; des fois, ils disaient qu'on allait avoir de la formation et changeaient d'idée par après", poursuivit en affirmant: "finalement, je pense que cette fois c'était bon"(t.5). Le second "sceptique" alla de même, en ajoutant toutefois: "il y avait avant des petites guerres entre la direction et les syndiqués, alors je savais pas trop où on s'en allait avec des cours comme ça"(t.6).

Quant à nos autres interlocuteurs, les cinq furent d'emblée favorable à la formation. "J'étais bien content, surtout avec l'autonomie c'était très important de l'avoir"(t.4) nous dit l'un d'eux. "De la formation c'est toujours bon, t'en prends et t'en laisse mais il y a toujours quelque chose de bon"(t.8) affirme un autre. Et nous retrouvons là deux réponses assez représentatives de ce que tous ont formulé. En effet, deux voies ont été favorisé dans les propos de ces cinq interlocuteurs; soit la formation semble appréciée de manière générale, comme une formation parmi d'autres et parce que "la formation c'est toujours bon"(t.8), soit l'appui donné à la formation repose sur un lien explicite avec l'organisation du travail, "avec l'autonomie" comme le disent certains ou même avec "l'ancienne manière de travailler ça nous aurait aidé"(t.1). Cependant, une chose est certaine, cette formation relevait bien d'un besoin; là dessus, nos huit interlocuteurs sont à l'unisson.

Ainsi, concernant le cours de gestion de conflits, et bien que tous nous confirmeront ne pas avoir participé à son élaboration ni avoir été consultés quant à la précision des besoins à son origine, chacun affirmera néanmoins que la formation leur paraissait remplir un besoin certain. "C'était un besoin, parce que c'est pas évident de régler des conflits quand tu sais pas comment t'y prendre"(t.1). Le même

individu précisera un peu plus loin que la mise en place des équipes autonomes a certainement accentué le besoin mais que "même sans les équipes autonomes c'est bon, pour jaser avec un contremaître,..., même chez toi ça aide beaucoup,...avec la petite carte là"(t.1). Ils seront trois à préciser que le besoin existait avant même l'implantation des équipes autonomes. Quatre de nos interlocuteurs affirmeront plutôt que le besoin est davantage lié à cette réorganisation du travail: "surtout dans le contexte où on s'en va et que les conflits sont plus nombreux; maintenant faut être capable de s'adapter avec un peu tout le monde"(t.7). Finalement, un seul fera valoir que la formation remplissait un besoin de rapprochement des parties patronale et syndicale: "pour rapprocher les deux parties et essayer de s'entendre"(t.3). Précisons aussi que tous les travailleurs que nous avons rencontrés ont affirmé qu'ils conseilleraient à quiconque de participer à une telle formation, tout comme sept des huit nous ont également affirmé qu'ils seraient disposés à participer à une autre formation de ce "type".

Soulignons également que deux travailleurs ont spontanément affirmé qu'au-delà des besoins à l'usine, la formation répondait également à un certain besoin personnel et, à ce titre, il leur semblait qu'ils y trouvaient plus d'utilité à la maison qu'au travail. Cependant, en ce qui concerne les six autres répondants, alors que nous demandions plus loin si la formation leur semblait avoir d'autres utilités que dans le cadre du travail, un seul de nos interlocuteurs n'a pas fait valoir cette utilisation possible "à la maison", l'un d'eux précisant même qu'il y avait trouvé une manière de parler avec ses enfants. Exposons donc maintenant ce que nos interlocuteurs ont retenu de l'activité de formation, du moins ce qu'ils nous en ont dit.

Deux dimensions sont spontanément mentionnées lorsque nous avons demandé à chacun des travailleurs de nous préciser ce qu'il avait retenu de l'activité de formation: le contenu et la forme. En effet, sur les huit travailleurs, sept d'entre eux ont affirmé avoir grandement apprécié la forme de l'activité; ils ont tous précisé, d'une manière ou d'une autre, deux points positifs quant à la forme de l'activité, du moins deux points que chacun a appréciés. D'abord, le fait que la formation se déroule à l'extérieur de l'usine, ils y voient généralement un point positif parce que, disent-ils, "ça change d'ambiance"(t.4) ou "ça permet de sortir de l'habitude"(t.8); un

seul participant nous précisera que "c'est essentiel même, parce que si tu fais ça à l'usine c'est sûr qu'il va toujours y avoir quelqu'un qui va être dérangé, et là c'est plus possible de rien faire"(t.6). Soulignons également qu'en ce qui concerne la forme de l'activité, quatre participants affirmeront ou laisseront entendre avoir grandement apprécié que plusieurs catégories d'employés soient ensemble, autant les cadres que les travailleurs syndiqués. "Ça permet de nous rapprocher, ou de connaître un peu mieux ceux que tu côtoies pas à tout les jours"(t.2). Deux travailleurs ont aussi indiqué que la formation avait été pour eux une occasion de s'exprimer et d'échanger avec les autres, laissant entendre que leur travail ne leur permettait pas toujours de le faire, du moins autant qu'ils le voudraient. Concernant le jumelage de cadres et d'employés syndiqués, un travailleur ira de cette réflexion: "c'est le patronat qui a le plus à y gagner parce qu'on s'en va en équipe autonome et que ces gars-là veulent encore leurs titre de boss et que tu sois le valet", la formation aiderait donc chacune des parties "à mettre de l'eau dans son vin", parce qu'elle permettrait aussi aux syndiqués de comprendre "qu'il peut y avoir des frustrations de l'autre côté aussi"(t.3).

Concernant le déroulement de l'activité de formation, un travailleur fera valoir que l'enthousiasme des participants doit être suscité et, à cet effet, il formule ce reproche : "on est pas là pour jouer à la maternelle"(t.3), il développera toutefois son propos selon l'idée que le programme de formation était trop chargé, il détestait, entre autres, le fait que les exercices pratiques soient minutés. Il appuiera plus loin son commentaire sur la différence entre les cours techniques et les cours *soft skill* ; il lui semble plus naturel qu'une formation technique soit chargée, la formation douce, "c'est quelque chose de beaucoup plus personnel"(t.3), devrait selon lui être moins structurée<sup>140</sup>.

Eu égard au contenu de la formation, il apparaît clairement que les travailleurs reprennent les mêmes approches pour tenter d'expliquer ce qu'il en ont retenu. En fait, un seul travailleur ne formulera par sa pensée dans les termes même de la formation, c'est-à-dire essentiellement en termes de manières de communiquer. Ce travailleur, quant à lui, fera valoir que le contenu de la formation, selon lui, se pense

---

<sup>140</sup> En fait presque tous ses reproches reposent sur l'horaire de la journée qui, d'ailleurs, n'a jamais pu être respecté,

essentiellement en termes de motivation. Très simplement, il résumera la formation ainsi : "il s'agit de t'amener, en tout cas celui à qui le chapeau fait, à entrer motivé le matin, si tu fais une *job* que t'aimes pas, tu seras pas heureux"(t.6).

Pour ce qui est des sept autres, ils ont tous fait valoir que la formation portait sur la communication et, en ce sens, leur avait permis de comprendre que la manière de parler influence grandement le déroulement d'un conflit. Le premier de nos interlocuteurs, questionné à savoir ce qu'il avait retenu de la formation, répondit aussitôt qu'il se souvenait surtout "qu'il faut rester calme" tout en sortant de sa poche la petite carte plastifiée sur laquelle est inscrit le processus de résolution de conflits; il énuméra alors les premiers points, "savoir écouter, bien cerner le problème, ça c'est des affaires que j'avais de la misère"(t.1). D'autres diront plutôt que la formation "donne un guide, une méthode pour gérer les discussions difficiles"(t.7), ou encore que la formation "montre qu'il ne faut pas avoir peur de parler"(t.4). Un participant ajoutera également que la formation "donne des outils pour se comprendre et pour comprendre un peu mieux les autres"(t.8). Essentiellement, les participants à la formation semblent donc en conserver l'idée qu'il y a certaines manières de parler, exprimées dans une méthode ou un guide, qui facilite la gestion des situations conflictuelles, ou, à l'inverse, que certaines manières de parler n'aident pas la résolution du conflit, voire même rendent les choses plus difficiles. L'ensemble des travailleurs que nous avons rencontrés développent également une distinction semblable entre la formation en gestion de conflits et les formation techniques.

En effet, chacun a précisé que le cours de gestion de conflits ne pouvait être comparé à une formation technique. Essentiellement, il semble que la formation technique ait une incidence directe sur le travail; au contraire, les formations douces n'auraient pas cette incidence, du moins elle ne leur paraît pas aussi évidente. "C'est plutôt sur la frustration que ça aide, à placer la frustration différemment, ...des fois t'as besoin d'information et ça marche pas, ça aide là"(t.7). "C'est quelque chose qui aide entre compagnons de travail"(t.4). La formation en gestion de conflits ne concernerait donc pas tant le travail que les relations humaines qui s'y déroulent ou les conditions dans lesquels le travail se réalise:

"les cours technique ça concerne mon travail, c'est spécifique à mon travail, ce que je fait vraiment, les autres cours c'est des à côtés qu'on pensait pas vraiment, le côté administratif ou la vision de la compagnie, on sent encore plus d'appartenance, plus de responsabilités aussi, et je dirais même que tu te sens plus reconnu dans ce que tu peux faire"(t.6).

Un de nos interlocuteurs précisera que les deux types de formation sont complémentaires, mais que la formation technique est néanmoins plus importante :

"c'est sûr qu'on en a besoin de la formation de gestion de conflit mais la formation technique est encore plus importante, c'est beau se parler mais faut toujours bien savoir de quoi on parle, ..., mais comme ça, comme c'est là je trouve que les deux ça se complète"(t.3).

En ce qui a trait au rôle ou à l'utilité qu'une formation en gestion de conflits pouvait avoir avec l'entreprise en général, nos interlocuteurs ont été plus loquaces. Entre autres, précisons que deux des trois mécaniciens que nous avons rencontrés, un groupe qui n'a pas encore terminé le processus d'autonomie, nous ont affirmé que le cours "aidait" certainement à implanter les équipes autonomes: "je trouve que ça nous a aidé à avoir une attitude plus positive, plus ouverte aussi [envers les équipes autonomes], et c'est pas toujours facile"(t.1).

Le plus ancien de nos interlocuteurs, employé à l'usine depuis plus de vingt ans, soulignera que la formation facilite, en quelque sorte, la gestion du changement et ce, autant pour les cadres que pour les travailleurs syndiqués: "quand ça fait trente-cinq ans que t'es contremaître, le changement c'est assez dur, mais tout le monde a besoin d'un ajustement; les responsabilités augmentent avec ce nouveau système là, et il y a des personnes qui sont pas capables de les prendre"(t.3). D'ailleurs, il ajoutera un peu plus loin que cette responsabilité accrue doublée du fait que l'usine fonctionne avec moins d'employés<sup>141</sup> n'est pas sans lien avec les difficultés à implanter les équipes autonomes. Autant de raisons qu'il identifie comme étant indicatrices de la pertinence de la formation douce.

Un autre travailleur, quant à lui, insistera davantage sur la nécessité de poursuivre la formation pour maintenir les effets possibles, c'est-à-dire aussi assurer

---

<sup>141</sup> Il fait référence au fait qu'avant le début des années quatre-vingt-dix, l'usine fonctionnait avec plus de cent travailleurs syndiqués alors qu'aujourd'hui elle n'en compte que soixante-quatorze.

un certain suivi à l'activité. En effet, il fera valoir que, du point de vue de la communication, "ça nous aide beaucoup, parce que des fois il y a des gars qui négocient pas, c'est tout le temps non, mais là on arrive des fois à les raisonner, et à changer leurs mentalités"(t.1). Il précise toutefois un peu plus loin, "c'est seulement si tu peux le mettre en pratique souvent qu tu vas vraiment t'en souvenir, faudrait qu'il y ait un suivi pour que ça vaille la peine"(t.1).

Un travailleur a aussi affirmé que, selon lui, la formation était la clef de l'implantation des équipes autonomes, "parce sans ces cours, je crois pas que les équipes auraient été possibles"(t.7). À cet égard, il évoquera l'idée que l'autonomie n'avait peut-être pas réussie à s'implanter dans les autres usines Lafarge du Canada parce que, toujours selon lui, il n'y était possiblement pas mis sur pied un tel processus de formation.

Deux de nos interlocuteurs nous ont clairement signifié être "content" de répondre à cette question, laissant entendre qu'ils y avaient déjà pensé. Voici donc ce que chacun pense de l'utilité de la formation eu égard à l'entreprise en général.

Pour ce qui est du premier de ces deux interlocuteurs, il croit que la formation est très importante:

"très importante pour la compagnie parce que ça leur apporte un *input* de chacun et ça nous permet aussi d'avoir une certaine vision de l'ensemble de la compagnie qu'on avait pas du tout avant,[...], ça éclaire et ça ouvre des portes à bien des choses; juste le fait de participer, tu peux plus dire que t'embarques pas, tu peux pas suivre ces cours-là et dire moi j'embarque pas, tu serais mis à part en quelque sorte, [...], je calcule que c'est positif pour une compagnie parce que ça donne une vision à tout le monde de la compagnie, où elle veut aller, ça donne quelque chose à chacun, chacun va chercher un peu là-dedans, et si tu mets tout ça ensemble ta valeur est meilleure pour tout le monde"(t.6).

Le dernier, quant à lui, y va de cette opinion :

" avant on ne se réunissait pas pour parler de l'ouvrage, c'est pas le boss qui va te dire ce que tu fais demain matin, maintenant on perd moins de temps et c'est mieux parce que là chacun peut dire s'il y a quelque chose qu'il aime moins, mais bien sûr ça prend des gars qui veulent marcher là-dedans, la formation ça nous aide à prendre conscience qu'on fait partie d'un groupe et que toute la

*gang* faut arriver au même point, au même but, c'est-à-dire qui faut faire marcher l'usine; s'il y a des problèmes faut en discuter, faut pas que ça dégénère, et si il y un gars dans le groupe que ça fait pas son affaire, qui file pas comme on dit, on se met à deux ou trois et on va y parler"(t.2).

Soulignons toutefois que tous nos interlocuteurs nous ont rappelé que la formation était récente et donc que les changements n'étaient pas encore vraiment perceptibles. Néanmoins, plusieurs ont affirmé que certains changements commençaient à être perceptibles.

"Je pense que les gars ont compris que ça sert à rien de se *piquer* et que s'il faut communiquer on le fait d'une certaine façon. Au cours des réunions d'équipes, si on avait pas eu de formation, je pense pas qu'on communiquerait comme ça, mais c'est pas vraiment précis"(t.8).

"Tu vas dans les *meetings* et tu vois que c'est plus structuré, la communication est meilleure. Ça travaille beaucoup mieux que ça travaillait avant, tout le monde a plus le sens des responsabilités, on a plus de liberté, plus d'autonomie, avant le contremaître arrivait avec son bon de travail et te disait *je veux que tu fasses ça comme ça et comme ça*, c'est plus plaisant maintenant"(t.4).

Au cours de toute nos entrevues, trois de nos interlocuteurs préciseront que la transformation récente du travail a entraîné une certaine augmentation de la tâche, "on est plus laissés à nous-mêmes, tu as plus de choses à voir parce que tu sais que personne va le faire pour toi, donc tu as pas mal plus de responsabilités"(t.3). Chacun précisera également que la formation "va certainement nous aider à gérer ça un peu"(t.6).

### *Le rôle du syndicat*

Finalement, nous nous sommes intéressés aux idées de chacun de nos interlocuteurs quant au rôle de leur syndicat dans la formation professionnelle, et plus précisément en ce qui a trait à la formation douce.

Plusieurs avancent que le rôle du syndicat dans ce domaine se pense essentiellement en terme de transmission des demandes de la main-d'œuvre ; "quand les gars disent qu'ils ont besoin de formation, ils doivent voir la direction pour essayer de faire quelque chose"(t.2). À cet effet, plusieurs affirmeront également que le

syndicat a travaillé très fort au cours des dernières années pour faire valoir les besoins de formation. Tous nos interlocuteurs nous ont laissé entendre ce discours, parfois de manière directe, d'autres fois de manière plus nuancée. Toutefois, certains ont ajouté d'autres considérations. L'un d'eux ajoute que "le syndicat a travaillé très fort pour implanter les équipes, alors ils étaient bien contents qu'il y ait de la formation"(t.8). Un autre terminera l'entrevue en précisant, eu égard au rôle du syndicat, qu'une attention devait être portée sur les finalités, "jusqu'où ça mène" dit-il de ces activités, parce que "nous autres, en tant qu'employés, on voit pas tout les côtés, ça prend quelqu'un qui nous dit *ça c'est bon, embarquez...*"(t.3). "Le syndicat devrait s'assurer qu'il y ait plus de formation comme ça, et des mises à jour aussi", nous confiera encore un autre; ajoutant toutefois " mais moi je mets toujours patronal et syndical ensemble"(t.1). Un travailleur ajoutera également que "bien que le syndicat a un rôle à jouer, celui de promouvoir la nécessité de ce type de formation, il devrait aussi avoir un certain droit de regard sur le contenu des cours pour s'assurer que ça respecte la philosophie syndicale"(t.6).



## **Chapitre 5: analyses**

### **Introduction**

Les considérations que nous avons exposées au cours des quatre premiers chapitres, et plus particulièrement l'ensemble du processus de recherche sur lequel s'appuyaient ces considérations, ne trouvent leur sens que dans la production d'une analyse qui, en quelque sorte, tentera de tracer une représentation valable de notre objet d'étude. En l'occurrence, cette analyse doit mettre en valeur différents éléments ou dimensions de cet objet qu'une observation spontanée ne saurait révéler. En ce sens, l'analyse débouche sur la production d'une connaissance qui, à bien des égards, se présente comme l'explication de son objet. Précisons que nous comprenons l'explication comme une certaine tentative d'intégrer la représentation précise et rigoureuse de notre objet d'étude proprement dit à une représentation plus générale du milieu dans lequel cet objet s'insère et qui, à bien des égards, participe à la détermination de sa nature. Notre objet d'étude étant une activité de formation en gestion de conflits, et puisque qu'il s'agit de formation en entreprise, notre analyse devra donc produire une représentation valable de la dite activité et, à cette fin, devra expliquer les liens entre la formation et l'entreprise qui la chapeaute.

Essentiellement, nous tenterons donc de mettre en valeur le fait que la formation en gestion de conflit que nous avons étudiée participe d'un processus qui, d'un côté, propose une certaine compréhension des comportements en situation de conflits laissant entrevoir plusieurs manières de régler un conflit et qui, en même temps, instaure certaines valeurs de sorte qu'une seule méthode de résolution de conflit apparaît souhaitable. En ce sens, la formation que nous avons étudiée favorise bel et bien le développement d'une culture d'entreprise. Une culture qui, en outre, favorise également le développement d'une forme d'autocontrôle de la main-d'œuvre.

Dans un premier temps, nous rendrons compte du "problème" à l'origine de la formation. Entre autres, nous ferons valoir que la formation en gestion de conflits renvoie à un certain renversement de situation, au sens où le problème initial indique clairement l'existence de conflits entre les parties patronale et syndicale et que la formation traite plutôt des conflits entre individus, tout postes confondus d'ailleurs.

Dans un deuxième temps, nous nous attarderons davantage sur la formation en elle-même. Il s'agira, pour l'essentiel, de rendre compte du contenu même de la formation, de sa transmission et de ce que les participants en ont retenu. À cet égard, nous porterons une attention particulière au langage, à la manière avec laquelle les idées sont exposées, autant d'indications en ce qui a trait aux fondements des idées proposées. Finalement, nos analyses porteront sur les liens entre la formation et l'organisation du travail au sein de l'entreprise. Il s'agira surtout de mettre en relief le fait que la formation favorise clairement le développement d'une forme d'autocontrôle. Nous mettrons alors en valeur l'idée que Friedman<sup>142</sup> avait déjà développée dans les années soixante-dix, à savoir que les *managers* des grandes entreprises capitalistes, lorsqu'ils cherchent à fuir les désavantages d'un contrôle direct sur la main-d'œuvre n'abandonnent pas pour autant ce contrôle mais tentent plutôt de l'instituer sous d'autres formes.

### **Le problème à l'origine de la formation en gestion de conflits**

À bien des égards, il semble que lorsqu'une forme de contrôle, en général plus rigide, devient improductive, de plus en plus d'entreprises privilégient un certain "adoucissement" de ce contrôle; sur ce point comme bien d'autres, notre terrain de recherche n'a été que le prolongement de notre revue de littérature. Mais alors un paradoxe se pose, comment relâcher le contrôle, le remettre en partie aux employés eux-mêmes et, en même temps, s'assurer de l'atteinte des objectifs premiers? Dans la mesure où, comme nous l'avons déjà souligné, il existe un antagonisme de fond entre les travailleurs et la direction de l'entreprise, il est raisonnable de postuler qu'un relâchement du contrôle de la direction augmente les chances de résistances des employés.

Nous avançons donc déjà ce qui constitue le cœur même de nos analyses, à savoir que la formation que nous avons étudiée est une réponse à ce paradoxe; c'est-à-dire qu'elle ne constitue pas tellement une solution au problème vécu à la fin des années quatre-vingt mais une solution au paradoxe inhérent à l'implantation des

---

<sup>142</sup> Andy Friedman, "Autonomy vs Control", *Capital & Class*, Spring 1977, no 1, p. 43-57.

équipes autonomes, c'est-à-dire à une certaine volonté de "relâcher" le contrôle. Les considérations que nous développerons plus loin sauront étayer les arguments qui fondent cette analyse.

Le problème initial signale un conflit entre les travailleurs syndiqués et la direction. Et c'est d'abord dans cet esprit que la formation a été pensée; le représentant de la partie patronale nous affirmait que la direction songea d'abord aux anciens contremaîtres qui devenaient des conseillers techniques, ils ne donnaient plus d'ordre mais devaient néanmoins s'assurer que l'information passe; en ce sens, il s'agissait essentiellement de les former pour leur nouveau rôle de *coach*. Toutefois, en ce qui a trait à la formation en gestion de conflits, le conflit entre les différents niveaux hiérarchiques est complètement oublié au profit des conflits entre individus, tout postes confondus. Nous pouvons donc affirmer que du problème initial à sa solution et ses développements, parmi lesquels nous comptons les activités de formation douce, le regard porté sur les conflits a connu un véritable déplacement. À l'origine l'attention se portait sur les conflits entre les parties patronale et syndicale, entre des groupes donc; au bout du processus, on ne s'intéresse plus qu'aux conflits entre individus. Il ne fait donc déjà aucun doute que la formation induit une individualisation des conflits, elle masque les conflits de groupe, du moins la part des conflits qui relèvent de cette dimension. Arrêtons-nous immédiatement sur l'activité de formation, nous pourrons, par la suite, mieux expliciter les liens qu'elles entretient avec la nouvelle organisation du travail.

### **L'activité de formation; considérations préliminaires**

Puisque nous nous sommes situés dans une problématique d'ingénierie sociale, soulignons que le contenu de la formation que nous avons étudié ne fait référence explicitement à aucun courant scientifique; tout au plus retrouve-t-on une référence vague aux découvertes de recherches scientifiques. Il ne s'agit toutefois pas d'affirmer que la formation ne repose pas sur une base scientifique mais seulement de préciser qu'elle ne le revendique que vaguement. À bien des égards toutefois, le déroulement de la formation semble renvoyer à certaines "méthodes" afin de susciter l'engagement, autant de méthodes que la psychologie sociale a su mettre à jour.

Il convient également de souligner que la formation était obligatoire pour tous les employés et, de ce fait, a mis en présence des employés de tout les niveaux hiérarchiques. Toutefois, et contrairement à la formation technique, cette activité n'était pas sanctionnée. En ce sens, il apparaît raisonnable d'avancer qu'il s'agit d'une activité qui, en partie du moins, vise à transmettre un contenu commun à l'ensemble des employés mais un contenu dont l'appropriation n'est certainement pas nécessaire à la production puisqu'elle ne sera pas évaluée. Soulignons également que la formule préconisée entraîne un certain remodelage des collectifs de travail, au sens où chaque participant à la formation est un employé parmi d'autres, de tel sorte que la composition des groupes à chacune des journées d'activité renvoie à un collectif global où les positions de chacun sont effacées. D'ailleurs, le fait que l'activité se soit déroulée à l'extérieur de l'usine participe aussi de cette constatation, plusieurs de nos interlocuteurs ayant explicitement précisé que cette caractéristique de l'activité avait directement contribué à un rapprochement entre différentes catégories d'employés, ou tout simplement à créer une ambiance différente que celle qui prévaut dans leur milieu de travail.

Concernant le contenu proprement dit, le premier postulat qui est énoncé, et qui à bien des égards supporte les développements qui suivront, nous apparaît quelque peu problématique. En effet, dès le début de la formation, il est précisé que "les gens ne se sentent pas compétents pour faire face aux situations de conflits"<sup>143</sup>; toutefois, il semble difficile d'admettre que tous soient incompetents, sans quoi chaque conflit ne se résoudrait que très difficilement ou même pas du tout. Et l'argument vaut d'autant plus pour cette entreprise qui, selon les propos du représentant patronal, a connu de bons résultats dès la fin des années quatre-vingt-dix, donc avant même que la formation en gestion de conflit ne soit offerte aux employés; d'où l'idée que tous ne peuvent être incompetents en situation de conflit puisque plusieurs conflits ont certainement du être surpassés pour atteindre ces résultats, à commencer par ceux reliés au problème de la fin des années quatre-vingt.

---

<sup>143</sup> Lafarge Canada, Usine de St-Constant, *op.cit.*, p.1

Dans cette optique, il semble que les considérations théoriques que nous avons exposées quant au concept de compétence prennent ici tout leur sens. En effet, il convient de comprendre que l'incompétence généralisée à l'égard des conflits, telle qu'elle est postulée dans la formation, renvoie nécessairement à l'idée d'une certaine manière de régler les conflits qui est plus souhaitable que d'autres; en ce sens, le recours au concept de compétence nous indique déjà que l'approche est supportée par des valeurs, c'est-à-dire par une certaine conception de la "bonne" manière de faire ou de dire. Et le constat nous semble d'autant plus assuré que l'incompétence postulée envers les conflits ne peut certes pas trouver d'appui dans les résultats récents de l'usine, notamment au niveau de son classement dans le groupe Lafarge. De même, en situant la réflexion sur le terrain de la compétence de chacun pour faire face aux conflits, on laisse de côté le rôle de la situation, des conditions dans lesquelles naissent ces conflits. D'ailleurs, les développements du cahier de formation vont également dans cette direction, à savoir qu'ils portent uniquement sur la part des individus dans un conflit, sur le comportement de chacun des protagonistes mais aucunement sur la situation elle-même.

À cet effet, il convient de souligner que c'est la réorganisation du travail qui en a appelé à cette formation et, en ce sens, que la situation ne peut être innocente eu égard aux conflits potentiels. Si l'augmentation des contacts entre les travailleurs entraîne possiblement une augmentation des conflits entre eux, il reste que c'est la réorganisation du travail qui a produit cet état de fait. La formation ne porte donc que sur certaines dimensions des conflits et, en ce sens, elle contribue à en masquer une autre. Et cette constatation appuie l'idée que la formation résulte d'un certain renversement, le conflit ne se situe plus entre des groupes, ni même ne résulte des conditions de travail, mais repose plutôt sur le comportement de chacun en situation conflictuelle. Et encore, ce ne sont pas de tous les types de conflits que traite la formation. En effet, il apparaît aussi clairement que les conflits de valeurs ne sont pas à l'ordre du jour de la formation, seuls les conflits d'idées et les conflits relationnels sont traités.

La formatrice affirme que le conflit est soit productif, soit destructif. Cette approche binaire du conflit laisse dans l'ombre toutes les variations possibles qui,

entre autres, permettent certainement d'imaginer un conflit qui ne serait ni productif, ni destructif. Soulignons donc qu'il y a là également un argument en faveur duquel l'approche préconisée par la formation semble d'emblée favoriser l'adoption d'un certain modèle de comportement pour gérer les conflits et, à cet égard, risque fort de présenter les autres modèles comme étant contre-productifs. Il n'y a là qu'un pas, bien d'autres sont posés au cours de la formation.

La formation en gestion de conflit constituait la dernière d'une série de trois activités. L'ensemble du processus de gestion de conflits qui y est proposé repose d'abord et avant tout, et selon les mots de la consultante, sur des habiletés verbales. Encore une fois, nous retrouvons un certain oubli des conditions dans lesquelles le conflit naît et se développe. Ainsi, une "bonne" gestion de conflit repose d'abord sur une "bonne" communication. Toutefois, les développements en ce qui a trait à la communication ne se trouvent pas dans la formation que nous étudions mais dans la première des trois activités. Il convient donc de présenter succinctement ce qu'il en est.

La première activité de formation douce s'intitulait "communiquer avec succès". Dès les débuts de ce cahier de formation, il est précisé que la communication est liée au fonctionnement par équipe, la "communication efficace" étant le propre des "équipes gagnantes" qui, pour leur part, ont quatorze caractéristiques principales: une raison d'être commune, des rôles et responsabilités clairement définis, un engagement mutuel des membres, un soutien réciproque, un partage ouvert de l'information, un milieu stimulant, une aisance à s'exprimer ouvertement, une participation de chacun, une confiance et une responsabilité partagée, des conflits constructifs, une fierté, un leadership et une formation appropriée<sup>144</sup>. Sans entrer dans les détails, nous voulons souligner le fait que la communication est présentée comme étant indissociable du travail en équipe et, de ce fait, que "l'efficacité" de cette communication sera jugée à l'aune de ce qu'est une "équipe gagnante". Dans cette optique, il semble que le conflit est accepté dans la mesure où il est "constructif", c'est-à-dire lorsqu'il participe à faire d'une simple équipe une équipe gagnante. Et c'est

---

<sup>144</sup> Lafarge, Usine de St-Constant, *Communiquer avec succès*, cahier de formation; nous reprenons les caractéristiques mentionnées aux pages 4 et 5.

le point sur lequel nous voudrions insister, à savoir que le processus de résolution de conflits mis de l'avant dans la troisième formation repose finalement et fondamentalement sur une conception particulière de ce que peut être une "équipe gagnante", telle qu'elle est développée dans la première activité. Et puisqu'il s'agit d'un modèle idéal d'équipe, il va sans dire que nous nous trouvons dans le domaine des valeurs, c'est-à-dire qu'il s'agit de privilégier une approche plutôt qu'une autre. Toutefois, nous ne voulons pour l'instant que signaler le fait que le processus de gestion de conflits repose sur des habiletés verbales qui, elles, renvoient à la conception d'une "équipe gagnante"; en ce sens, il faudra attendre un peu plus loin avant de voir si les développements de cette troisième activité poursuivent dans la même voie et érigent également une certaine approche en modèle idéal. Ce sera aussi l'occasion de vérifier s'il y a lieu de véritablement penser la question en termes de culture d'entreprise. Pour l'instant, poursuivons notre analyse en entrant véritablement dans l'activité de formation; d'abord, en nous arrêtant quelque peu aux objectifs dont elle doit permettre l'atteinte, de manière à ce que nous puissions y trouver un point d'ancrage pour amorcer ensuite notre réflexion à l'égard de son contenu.

### **Le contenu de la formation**

D'emblée, il convient certainement de souligner que les développements théoriques exposés lors de la formation, autant ce qui se retrouve dans le cahier que dans les affirmations de la formatrice, sont clairement d'inspiration behavioriste et, de ce fait, partent du postulat implicite que le comportement d'un individu est révélateur de sa personnalité. Nous ne voulons pas entrer dans des considérations plus approfondies sur le behaviorisme, si ce n'est que de souligner que la psychologie industrielle semble avoir une prédisposition pour cette approche. Et s'il nous semble qu'il y a là une approche quelque peu réductrice de la psychologie humaine, il convient néanmoins de rappeler que l'activité de formation ne dure qu'une seule journée et, en ce sens, il peut sembler nécessaire de simplifier la présentation de considérations aussi complexes que celles sur la personnalité. C'est pourquoi les analyses qui suivront dans cette partie s'attarderont bien davantage aux tenants et aboutissants des contenus qui sont développés au cours de la formation qu'à leur

valeur ou origine scientifique, et ce d'autant plus que cette scientificité n'est pas explicitement revendiquée au sein même de la formation.

Essentiellement, deux éléments, étroitement liés d'ailleurs, sont présentés comme ayant une influence marquante sur le déroulement d'un conflit: la personnalité de chacun des protagonistes et le comportement qu'ils adopteront.

Ainsi, la personnalité de chacun se découvre à travers ses comportements, et plus particulièrement ses manières de communiquer, et, de ce fait, il devient également possible d'y déceler les indices quant aux comportements à adopter vis à vis nos différents types d'interlocuteurs. Très simplement, l'idée se résume ainsi: c'est parce que chacun de nous est à même de connaître les caractéristiques propres au type de personnalité de son interlocuteur qu'il pourra tenter d'adopter un comportement approprié pour éviter le conflit. Être bref, précis et à propos, ne pas s'écarter du sujet ou même abandonner la prise de décision serait, dans cette optique, autant de comportements qui siérait à une communication avec un type dynamique; alors que de perdre son temps, être désorganisé ou vouloir diriger risquerait plutôt de compromettre la situation et de provoquer le conflit<sup>145</sup>. Il n'est certes pas nécessaire de reprendre l'ensemble de ce qu'il faut faire ou ne pas faire avec chacun des styles, tels que présentés dans le cahier de formation; nous croyons que l'exemple que nous avons mis en évidence est suffisamment clair pour que nous puissions affirmer que la formation, dès le départ, en appelle à un certain engagement de chacun à modifier quelque peu son comportement.

En effet, puisqu'aucun individu ne peut aussi bien s'entendre avec tous les types de personnalités, il semble raisonnable d'admettre que la simple volonté de ne pas se trouver constamment en situation difficile nécessite qu'il adapte quelque peu son comportement. En ce sens, dès le début de la formation, dans le seul fait de présenter ces différents types de personnalité, nous découvrons que le changement est présenté comme étant nécessaire et, de plus, est lié à la personnalité. En effet, et comme l'affirmait la formatrice, cette approche implique que chacun découvre ses

---

<sup>145</sup> Lafarge Canada, Usine de St-Constant, *op.cit.*, p. 36



propres "paradigmes", ses préjugés ou ses blocages, tout autant que ceux des autres, afin de savoir comment les surpasser et agir en situation de conflits.

Ainsi, la formation va au-delà d'un investissement de la force de travail de chacun mais demande plutôt, et voire même exige en quelque sorte, un investissement au niveau de la personnalité, un engagement plus profond de chacun dans ce qu'il a de propre, dans ce qui le distingue des autres. En ce sens, la formation favorise une certaine forme de normalisation des conduites en situation de conflits, au sens où chacun est appelé à modifier son comportement afin de s'adapter quelque peu à son interlocuteur.

Dans cet esprit, un individu dont la personnalité se rapprochait du type "aimable", dont l'une des caractéristiques principales est d'accorder beaucoup d'importance aux sentiments, aurait tout avantage à accorder une importance accrue aux faits lorsqu'il se retrouve en relation avec un autre individu qui, pour sa part, serait plutôt du type "analytique"; et le commentaire vaut autant pour le dernier qui devrait laisser une part plus importante aux sentiments. Toutefois, il convient de remarquer qu'il ne s'agit pas tellement encore de comprendre la manière concrète par laquelle ces changements doivent s'actualiser, ni même de savoir s'il est question de favoriser un certain modèle de comportement au détriment d'un autre, mais plutôt d'insister sur le fait que la formation porte sur le comportement et, incidemment, qu'elle opère un détour par la personnalité des travailleurs de telle sorte que l'adaptation devient, en quelque sorte, une valeur; elle est érigée *a priori* comme un modèle idéal de communication. Mais il n'y a là qu'une première valeur très générale qui doit s'associer, en quelque sorte, à d'autres valeurs afin de préciser quelque peu, outre la manière de communiquer, la manière d'agir au sein d'un conflit. D'ailleurs, les comportements réels de chacun en situation de conflits sont identifiés comme étant la seconde dimension ayant une influence sur le déroulement de ce conflit.

Essentiellement, la formation présente les comportements en situation de conflit selon deux dimensions: la coopération et l'affirmation de ses propres besoins. Encore une fois, il s'agit d'une approche binaire où les deux alternatives s'opposent et, de ce fait, la coopération se comprend surtout comme une certaine volonté de répondre aux besoins des autres. Le croisement de ces deux dimensions débouche sur

l'identification de cinq modèles de comportement, chacun favorisant une combinaison différentes. "L'agressif", pour celui qui est affirmatif mais non coopératif; le "consultatif" pour celui qui est à la fois coopératif et affirmatif; le "conciliant", lorsque le comportement relève de la coopération sans comporter véritablement d'affirmation; "l'évitement", lorsqu'il n'y a ni affirmation, ni coopération; finalement, le "compromis", si le comportement se situe à mi-chemin des deux dimensions.

Soulignons immédiatement, à la suite de plusieurs participants à l'activité de formation, que le comportement de "compromis" semble correspondre étroitement à celui qualifié de "consultatif"; en effet, chacun semble privilégier une simultanéité de la coopération et de l'affirmation. Toutefois, il fut clairement précisé, et à plusieurs reprises, que la distinction entre les deux modèles de comportement portait sur le fait que le compromis implique nécessairement une concession de la part d'un ou même des deux interlocuteurs de sorte que la satisfaction s'en trouve entachée quelque peu; au contraire, le "consultatif" tenterait plutôt de trouver une entente qui puisse satisfaire pleinement les deux parties, c'est la seule situation qui soit "gagnante-gagnante".

En effet, la description de chacun de ces modèles de comportement, telle que nous l'avons exposée un peu avant, met clairement en évidence qu'aucun autre modèle n'est sans défaut. Pour ce qui est de "l'agressif", bien qu'il soit indiqué que ce type de comportement puisse être approprié dans certaines conditions, lorsqu'une décision rapide est nécessaire par exemple, il reste que ces conditions apparaissent quelque peu extraordinaires et que la compréhension première de ce comportement se développe en termes négatifs, c'est-à-dire sur l'idée que "l'agressif" est celui qui n'écoute pas ou ne tient pas compte des besoins des autres, celui qui pousse ses idées à outrance. Le "conciliant", bien qu'il soit à l'opposé de l'agressif, comporte aussi cette ambivalence: d'un côté, ce modèle de comportement est présenté comme étant approprié dans certaines conditions, pour signifier une ouverture au dialogue ou même tout simplement parce que les besoins de l'autre apparaissent plus importants; d'un autre côté, il est précisé qu'il y a risque de rancœur, et même de *burn-out*, lorsque ce comportement est poussé à l'extrême. Le comportement "d'évitement", pour sa part, aurait les avantages de ses défauts. Essentiellement, ce comportement

serait approprié lorsque le conflit est sans importance ou lorsque sa résolution n'est pas du ressort des protagonistes qui en sont partie prenante. Toutefois, en situation inverse, ce comportement risque fort de mettre en jeu l'atteinte même des objectifs de l'équipe puisque le conflit ne sera pas véritablement réglé. Finalement, en ce qui concerne le "compromis", un seul bémol est exposé, le fait qu'il implique une concession réciproque des protagonistes, donc une certaine baisse de la satisfaction de chacun eu égard à ses propres besoins et opinions.

Ainsi, le seul modèle de comportement qui ne comporte aucune dimension négative se trouve dans le modèle "consultatif", aussi qualifié en terme de "collaboration". En ce sens, nous retrouvons bel et bien là un modèle de comportement érigé en idéal et, de ce fait, la collaboration devient une valeur, voire même plus précisément, une valeur particulière eu égard au comportement approprié en situation de conflit. Toutefois, et comme nous l'avons déjà exposé au cours de notre chapitre théorique, il ne suffit pas qu'existe certains modèles idéaux de conduite pour que l'on puisse véritablement parler de culture, encore faut-il qu'ils soient l'objet d'une appropriation individuelle et collective, c'est-à-dire d'une véritable socialisation. À cet effet, nos considérations sur le déroulement de la formation nous permettrons de pousser un peu plus loin notre réflexion. Pour l'instant, il convient de revenir quelque peu sur ce que nous venons d'exposer, et de mettre en évidence les liens entre les différentes parties.

Essentiellement, nos analyses ont tracé un portrait de la formation selon lequel deux valeurs principales guident le déroulement et la gestion d'un conflit. D'abord, et s'agissant de la personnalité de chacun, l'adaptation est érigée en idéal au sens où aucun type de personnalité n'est plus souhaitable qu'un autre, mais où il s'agit plutôt de reconnaître la valeur de la différence et la nécessité de s'y adapter. En second lieu, nous retrouvons le comportement de collaboration qui est aussi érigé en modèle idéal et qui, à ce titre, indique le comportement encouragé quant à l'intérêt porté aux besoins de chacun des protagonistes du conflit. Très simplement, la formation présente la situation idéale comme étant celle où chacun des individus, reconnaissant la différence de personnalité de son interlocuteur, accepte d'adapter son comportement afin de favoriser la discussion et le règlement du conflit et, par la

même occasion, tente d'adopter, dans la mesure où des conditions que nous avons déjà qualifiée d'extraordinaires ne nécessitent pas une autre solution, un comportement de collaboration. Et nous avons qualifié ces conditions d'extraordinaires pour mettre en évidence qu'il n'y a que la collaboration qui est présentée comme valant dans toutes les situations, alors que chacun des autres modèles de comportement est lié à quelques conditions particulières.

Il apparaît donc clairement que le lien entre les valeurs d'adaptation et de collaboration se trouve dans l'idée d'une communication efficace, elle-même étroitement liée à la notion "d'équipe gagnante". En effet, c'est parce que les individus sauront s'adapter aux personnalités des autres et, de ce fait, qu'ils pourront établir un dialogue leur permettant d'exprimer leurs positions et besoins respectifs qu'ils pourront former une "équipe gagnante". Et ces considérations se recoupent toutes dans les détails du processus de gestion de conflit que nous comprenons maintenant comme un processus qui, s'appuyant sur les valeurs particulières que sont l'adaptation et la coopération, propose un modèle particulier de comportement en situation de conflit qui se pense essentiellement en terme de communication efficace. En ce sens, la compétence dont avons discuté plus haut, se pense comme une certaine actualisation du processus; sera compétent, non pas celui qui résout le conflit mais celui qui y parvient selon la voie préconisée dans le processus. Arrêtons-nous donc quelque peu sur ce processus.

### **Le processus de gestion de conflit**

Nous en voici donc à ce que la formatrice a elle-même qualifié d'objectif principal de la formation. Les analyses qui suivent tenteront de rendre compte de ce processus en l'intégrant à ce que nous avons déjà mis en valeur depuis le début de ce chapitre. Essentiellement, il s'agira d'insister sur le fait que ce processus consiste en un modèle de conduite basé sur les valeurs déjà identifiées, soit l'adaptation et la collaboration.

D'un point de vue général, il n'est certes pas inutile de souligner l'omniprésence du processus au cours de l'activité de formation. En effet, et même s'il s'agit d'un sujet qui ne sera véritablement traité qu'à la fin de la journée, la formatrice

précisera dès le début de l'activité que l'objectif principal se trouvait dans ce processus que chacun devrait pouvoir gérer; elle en profite aussi pour en réciter les étapes telles qu'elles sont exposées dans le cahier de formation. De plus, les détails de ce processus se retrouvent aussi sur deux tableaux, l'un à l'avant et l'autre à la sortie du local, et sur une petite carte plastifiée que chacun fut invité à traîner sur soi. La même démarche de gestion de conflits se retrouve également dans le document vidéo présenté aux participants. Finalement, les jeux de rôle de l'après-midi consistent essentiellement à mettre en scène les différents moments de ce processus de gestion de conflits. Il semble donc inévitable de noter que cette omniprésence et cette répétition oriente certainement quelque peu la perception des objectifs de la formation. En effet, il apparaît raisonnable d'avancer que le fait que l'objectif principal soit fixé d'avance et qu'il soit appuyé ou répété tout au long de la journée, ne serait-ce que par la présence des tableaux qui, presque en tout temps, assurent que chacun l'ait devant les yeux, participent certainement à rendre plus difficile une contestation possible et, de ce fait, rend plus probable une certaine forme d'accord tacite. Il convient donc de souligner que nous n'avons pu identifier aucune trace de contestation envers cet objectif de la formation, ni lors de nos observations, ni lors de nos entrevues. L'omniprésence du processus, telle que nous venons de l'exposer, participe certainement de cet état de fait; il ne s'agit toutefois pas d'affirmer qu'il y a là une raison suffisante pour "empêcher" que s'incarne véritablement une contestation ou une résistance possible à l'égard de l'objectif principal de la formation, tout au plus voulons-nous souligner que nous y identifions un facteur favorisant un tel état de fait. D'ailleurs, nous préciserons plus loin que d'autres dimensions de la formation ne sont pas étrangères à cet égard; entre autres, la méthode d'enseignement. Pour l'instant, revenons aux différents points du processus.

Il apparaît clairement que l'énonciation du problème passe par ce que nous avons déjà mis en évidence au sujet des types de personnalité, c'est-à-dire par une certaine adaptation individuelle à la personnalité de l'autre de telle sorte que les conditions soient favorables à une discussion "constructive". Ajoutons également que, dans le cadre de ce cours, le problème ne peut pas se trouver dans la situation mais plutôt dans la relation entre les individus. Ainsi, l'approche préconisée dès le début du

processus se comprend en termes de "communication efficace", donc, comme nous l'avons vu plus haut, elle est également liée à la notion "d'équipe gagnante" dont les principales caractéristiques ont déjà été mentionnées. Rappelons seulement que cette conception insiste fortement sur ce qui lie les membres d'une équipe plutôt que ce qui pourrait les diviser; une raison d'être et une responsabilité à cet égard communes et partagées par les membres de l'équipe, un soutien et une confiance réciproque, un engagement et une participation de chacun, bref autant de caractéristiques qui laissent très peu de place aux besoins et opinions strictement individuels. Et l'idée est d'autant plus valable qu'il est explicitement recommandé de ne pas argumenter, afin de préserver l'estime de soi de son interlocuteur; suggérant pas là que seuls les sujets d'intérêts communs ne pourraient être l'objet d'une communication efficace. Ainsi, le processus de gestion de conflit débute sur le mode de l'adaptation, du moins propose déjà un modèle de conduite dont l'adaptation constitue une valeur centrale. Les moments suivants du processus indiquent davantage l'importance de la collaboration.

En effet, une fois que l'énonciation du problème est "réussie", il convient, selon le prochain point du processus, de s'engager à trouver une solution qui puisse satisfaire les deux protagonistes. Encore une fois, il est évident que les intérêts strictement individuels ne peuvent, et ne doivent pas en quelque sorte, être pris en compte. En ce sens, l'idée de formuler les objectifs respectifs, suggère nécessairement à chacun des protagonistes de choisir, parmi ses objectifs particuliers, ceux qui ont quelques chances d'être partagés avec son interlocuteur et, de ce fait, il apparaît raisonnable de croire que ces objectifs se mesureront, en quelque sorte, à l'aune des caractéristiques d'une "équipe gagnante", c'est-à-dire autant de caractéristiques qui ont déjà fixé les points communs que partagent les membres d'une équipe. Ainsi, le processus de gestion de conflits favorise donc clairement un comportement de collaboration, du moins il participe certainement à en faire une valeur ou un modèle idéal de conduite. Nous croyons également que le dernier moment du processus de conflit révèle la présence de cette valeur, qui plus est on y retrouve aussi clairement la première valeur que nous avons mis en évidence, soit l'adaptation.

"Créez un plan d'action: si vous n'atteignez pas un consensus, reconnaissez à l'autre le droit de diverger d'opinion et lorsque vous en avez l'autorité, expliquez ce

que vous avez décidé et pourquoi"<sup>146</sup>. Arrêtons d'abord sur la première partie de cette étape du processus. Une fois que le problème a été identifié et que chacun a pu faire valoir son appréciation dudit problème tout comme il a pu exprimer ses besoins ou opinions à cet égard, il convient de trouver une solution qui puisse convenir aux deux protagonistes. Il apparaît donc encore une fois très clairement que le comportement de collaboration est de mise. Toutefois, il est également très clair que le consensus n'est pas toujours possible et, dans ce cas, il convient certes de reconnaître à l'autre le droit de diverger d'opinion mais il semble qu'il convient alors tout autant de s'en remettre à une source d'autorité qui puisse être à même de trancher le litige. Soulignons que la formatrice a bien fait valoir qu'il pouvait également être approprié, lorsque le consensus n'est pas atteint, de suspendre, en quelque sorte, la gestion du conflit et de la remettre à plus tard dans l'espoir qu'il sera alors possible que les protagonistes en arrivent à une entente. Néanmoins, il convient de souligner que cela ne change rien au fait qu'en ultime recours, lorsque le consensus n'est pas atteignable, l'autorité doit s'exercer et imposer une solution qui devra être expliquée à chacun des individus participant au conflit. Signalons toutefois que la formation n'avait jusqu'à présent fait état de relation entre employés de même niveau hiérarchique; d'ailleurs, tous les jeux de rôles ne proposaient que de telles situations. Il apparaît clairement que le processus de résolution de conflit tel que nous l'avons présenté jusqu'ici suggère que son déroulement se produise en dehors de toutes relations hiérarchiques ou d'autorité; il demeure néanmoins qu'elles sont toujours présentes.

D'abord, parce que, comme nous l'indiquent nos derniers développements, le recours à une source d'autorité devient nécessaire pour imposer une solution que les protagonistes n'auraient pas su développer de manière consensuelle. À cet égard, nous pourrions même ajouter que ces rapports hiérarchiques apparaissent mêmes comme souhaitables puisque la formatrice a plusieurs fois précisé qu'en bout de ligne tout le monde ne pouvait pas décider tout. L'autorité se fait aussi sentir dans le fait que cette formation, son élaboration autant que sa prestation, relève directement et uniquement

---

<sup>146</sup> *Ibid.*, p. 25.

de la direction des ressources humaines de l'entreprise<sup>147</sup> et, à ce titre, l'obligation de participation est très éloquente du pouvoir hiérarchique.

Nous avons jusqu'ici mis en valeur les tenants et aboutissants du contenu même de la formation. Essentiellement, nous avons identifié deux valeurs sur lesquelles l'ensemble du processus de gestion de conflits s'appuie. Il convient cependant de souligner que nous nous sommes contenté, jusqu'à présent, de rendre compte du contenu de la formation tel qu'il est proposé aux participants de l'activité. Toutefois, et comme nous l'avons déjà souligné, pour que nous puissions affirmer que la formation favorise le développement d'une culture d'entreprise, encore faut-il qu'elle aille au-delà du simple fait de proposer des valeurs et des modèles de comportement, c'est-à-dire qu'elle suscite une certaine appropriation individuelle de son contenu. Et c'est là que nous croyons pouvoir retrouver la présence de l'autorité, dans la possibilité d'influencer suffisamment les comportements des travailleurs, et d'une manière telle, que ladite autorité peut s'effacer sans pour autant disparaître; nous revenons donc à cette idée que notre revue de littérature avait déjà mise de l'avant, à savoir que le contrôle de la main-d'œuvre, dans ces conditions, se transforme en une forme d'autocontrôle. Mais avant d'en venir à ces questions sur le contrôle, plus étroitement liées aux considérations sur l'organisation du travail, il convient de rendre compte de la manière par laquelle le déroulement de la formation favorise l'appropriation des modèles de comportements et des valeurs exposés précédemment ou, plus simplement, comment elle est un lieu de socialisation favorisant le développement d'une culture d'entreprise. Il sera ensuite plus aisé de comprendre comment cette culture s'intègre dans l'organisation du travail.

### **Le déroulement de la formation**

Afin de rendre compte efficacement de la voie par laquelle la formation favorise l'appropriation de la culture d'entreprise qu'elle propose, il nous faut procéder en deux étapes. D'abord, nous devons mettre en valeur le fait qu'il y a bel et bien eu

---

<sup>147</sup> La consultante ayant été choisie et engagée par la partie patronale, et puisqu'elle travaille d'abord et avant tout en collaboration avec la direction des ressources humaines, nous l'avons intégrée, pour ainsi dire, à la partie patronale.



appropriation individuelle du contenu de la formation. À cette fin, nous nous appuyerons sur les propos que nous avons recueillis lors de nos différentes entrevues.

D'emblée, il convient de souligner que le représentant de la partie patronale a clairement indiqué qu'il comprenait les objectifs de la formation en gestion de conflit essentiellement en termes de langage commun. À cet effet, il apparaît clairement que l'activité de formation a atteint ses buts. Et il n'est pas nécessaire d'attendre après l'activité proprement dite pour identifier les premiers effets répondant à cet objectif. En effet, les observations que nous avons réalisées au cours des journées de formation indiquent à plusieurs reprises que les participants reprennent très souvent les mêmes termes que ceux utilisés dans la formation pour exprimer leurs propres idées. Ainsi, en est-il pour la compréhension des différents types de comportement; la mise en commun de l'exercice sur les comportements a mis en évidence, par exemple, que les participants connaissent plutôt bien la différence entre chaque type de comportement et sont à même d'exprimer ces différences. Soulignons toutefois que les comportements de compromis et de collaboration ont plusieurs fois été rapprochés, à tel point que, pour plusieurs, il s'agissait à peu près de la même chose. Il n'est certainement pas inutile de rappeler que la formatrice a plusieurs fois demandé aux participants s'ils se rappelaient tel ou tel autre concept ou idée des formations antérieures en communication: les paradigmes, les questions ouvertes et fermées, la paraphrase. Nous pouvons certainement croire que cela participe de cette diffusion du langage commun. Si nous avons précisé qu'à cet égard la formation a certainement, du moins partiellement, atteint ses buts, c'est que les propos de nos interlocuteurs lors de nos entrevues vont également dans ce sens. En effets, tous nos interlocuteurs, à un moment donné ou l'autre de l'entrevue, a repris les termes mêmes de la formation: types de personnalité, types de comportement, conflits d'idées, manière de communiquer, ...etc. Et s'ils n'usent pas de ces termes, il demeure que la grande majorité comprend et parle de la formation en termes de communication, de personnalité et de comportement; un seul participant a cru bon préciser qu'il s'agissait aussi de motivation. Les effets de la formation dépassent toutefois le strict cadre du langage commun, ils se retrouvent aussi dans l'utilisation de ce langage.

Par là, nous ne voulons que signaler l'unanimité qui se dégage de nos entrevues avec les participants, à savoir que tous sont d'accord pour affirmer avoir retenu de la formation que la manière de parler à quelqu'un avait une grande influence sur le déroulement de cette discussion et donc aussi sur la possibilité qu'un conflit s'y développe ou pas. À cet égard, plusieurs participants ont fait valoir que la formation servait justement cette fin, c'est-à-dire qu'elle permettait à chacun de trouver des "outils" qui sauraient l'aider dans ses communication avec les autres. Il convient donc de préciser que, parmi les deux valeurs que nous avons identifiées au sein du contenu de la formation, le principal effet de la formation que nous pouvons signaler concerne la valeur de l'adaptation. En effet, et bien qu'il n'y ait là que des indices, tous nos interlocuteurs nous ont fait valoir la nécessité de mieux comprendre la personnalité des autres afin de trouver comment lui parler; d'une manière ou d'une autre, chaque travailleur avance l'idée que la formation favorise certainement une meilleure compréhension de l'autre et, de ce fait, permet à chacun de s'y adapter quelque peu. Il convient toutefois de préciser qu'aucun de nos interlocuteurs n'a affirmé percevoir d'effets très concrets sur son comportement; plusieurs ont même fait valoir une certaine prise de distance par rapport au contenu de la formation. Néanmoins, aucun participant n'a exposé une conception opposée à la formation, ni même n'a formulé de véritables griefs à son égard, et tous ont signifié l'importance de la manière de parler pour régler les conflits.

Nous ne pouvons certainement pas affirmer que les effets de la formation en gestion de conflit sont définitivement incarnés dans la pratique des travailleurs, ni même que les propos qu'ils ont tenus sont révélateurs d'une appropriation profonde et durable du contenu de la formation. Nous pouvons juste signaler que certains effets ont commencé à être identifiables; ce qui, d'ailleurs, concorde parfaitement avec le sentiment de plusieurs qui affirment que les discussions ont quelque peu changé dans l'entreprise, entre autres lors des réunions. Ainsi, et même s'il s'agit d'un constat fragile, il semble possible d'affirmer que la formation en gestion de conflits a bel et bien eu quelques effets identifiables qui, très certainement, peuvent se penser comme un début d'appropriation des valeurs et modèles de comportements qu'elle propose. Mais voilà, les contenu au sein de la formation ne sont-ils que proposés ou, au

contraire, certaines conditions permettent-elles qu'ils soient, pour ainsi dire, imposés? Nous pensons qu'un éventail de moyens a été mis en place au cours de la formation de manière à augmenter les chances de succès, c'est-à-dire de manière à favoriser une appropriation individuelle de son contenu. Du moins, plusieurs dimensions de l'activité de formation répondent aux conditions identifiées par la psychologie sociale comme étant de nature à susciter un engagement.

Nous avons déjà proposé, au cours de notre chapitre théorique, que la théorie de l'engagement suppose une certaine inversion du lien spontanément établi entre les idées et le comportement d'une personne. En effet, il est commun de croire que le comportement des gens est essentiellement déterminé par les idées que chacun entretient quant à son action, d'où l'idée première que l'influence sur le comportement passe d'abord par une influence sur les idées. Mais la théorie de l'engagement inverse l'approche et soutient qu'il est tout aussi possible, et à bien des égards plus facile, de favoriser cette influence en agissant sur les comportements de telle manière que les idées s'en trouveront modifiées. En fait, la théorie repose sur "l'effet de gel" qui, comme nous l'avons déjà exposé, se comprend essentiellement comme une tendance des individus à se conformer aux décisions qu'ils prennent et à prolonger cette décision dans l'action. L'engagement renvoie donc nécessairement à la possibilité d'associer le comportement et la personne dans la mesure où la décision de poser un geste suppose l'actualisation de ce geste, sans quoi la personne et son acte semblent, en quelque sorte, opposés. Les psychologues sociaux auxquels nous avons déjà renvoyé précédemment, identifient six caractéristiques ou conditions générales qui sont autant de "moyens" de susciter cet engagement<sup>148</sup>. Présentons-les succinctement, nous pourrions ensuite mieux comprendre comment le déroulement de la formation recourt à de tels procédés d'engagement.

En tout premier lieu, un certain contexte de liberté apparaît absolument nécessaire; la décision ne peut pas être contrainte, l'individu doit choisir librement l'objet de sa décision. En deuxième lieu, la mise en relief des conséquences de l'acte favorise également l'engagement en ceci qu'elle rend l'individu conscient des

---

<sup>148</sup> Robert-Vincent Joule, Jean-Léon Beauvois, *La soumission librement consentie*, Paris, PUF, 1998, p.63-73.

conséquences positives et négatives que son acte pourrait avoir sur lui-même ou sur autrui. Troisièmement, le coût de l'acte influence aussi l'engagement des individus; un acte demandant un coût ou un effort plus grand entraînera un engagement plus important. Quatrièmement, la visibilité de l'acte; les caractères public et explicite de l'acte, son irrévocabilité et sa répétition, voilà autant de conditions qui favorisent la visibilité de l'acte et, par conséquent, l'engagement de l'individu qui le pose. Cinquièmement, le fait d'éviter toutes formes de justifications externes, telles des promesses, une rétribution ou une récompense ou même une sanction ou une punition, pour soutenir un acte favorisera également l'engagement de l'individu dans cet acte. Finalement, mais il ne s'agit que d'un prolongement logique du cinquième point, les raisons d'ordre interne, c'est-à-dire celles où ce sont les caractéristiques mêmes de l'individu qui semblent être à la source de l'acte, susciteront également un engagement de l'individu.

Nous en venons donc à un tournant dans nos analyses. La formation en gestion de conflits que nous avons étudiée favorise-t-elle ce type d'engagement? Dans les développements qui vont suivre, nous tenterons de démontrer que c'est bien le cas. À cette fin, nous reprendrons un peu plus loin chacun des points précédemment exposés et mettrons en évidence que l'activité de formation nous a permis d'observer chacune de ces caractéristiques que nous avons identifiées comme étant propices à susciter un engagement. Soulignons toutefois que l'acte, selon ce qu'en disent les psychologues sociaux Joule et Beauvois, ne consiste pas seulement en un comportement, au sens où nous utilisons le terme jusqu'à maintenant, mais peut tout aussi bien consister en une simple décision à l'égard d'un comportement. Ainsi, prendre la décision de poser un geste ou d'adopter un comportement, dans les conditions présentées plus haut, sera tout aussi engageant que de poser les gestes ou d'adopter le comportement en question. Précisons donc également qu'en ce qui concerne la formation que nous avons étudiée, il ne s'agit pas tellement de s'intéresser aux comportements des participants que de fixer notre attention sur ce qui pourrait s'apparenter à une décision à l'égard de ces comportements. En effet, et puisque la formation vise essentiellement à résoudre des conflits au travail, il semble très

probable que la formation insiste davantage sur une certaine décision des individus à l'égard de leur comportement éventuel que sur une mise en application immédiate.

En fait, nos observations au cours des journées de formation ont clairement indiqué que cette activité comportait deux moments que l'on peut identifier à une telle prise de décision; et nous croyons que les conditions sont réunies pour rendre plus probable que, de ces décisions, naisse un engagement. Nous retrouvons le premier de ces deux moments en milieu de matinée, après l'exercice permettant à chacun d'identifier son propre type de comportement en situation de conflits, lorsque la formatrice demande à chacun de trouver deux points sur lesquels travailler afin d'améliorer leurs habitudes comportementales en situation de conflit. Le deuxième moment se retrouve plutôt à la fin de la journée de formation, la formatrice formule alors à peu près la même requête: trouver deux ou trois points du processus sur lesquels mettre de l'effort pour améliorer la gestion des conflits. Si, à la première requête, les participants se sont contentés de répondre silencieusement à la question, le deuxième moment a donné lieu, quant à lui, à un tour de table où chacun fut invité à énoncer sa réponse. À cet égard, soulignons que nos données ont indiqué que toutes les réponses formulées par les participants contenaient les termes de la formation, la grande majorité consistant essentiellement à reprendre certains points du processus de gestion de conflits. Pour l'essentiel, ces réponses, que nous identifions à autant de décisions des participants, étaient précédées par une phrase du type "je m'engage à améliorer..., je dois améliorer..., ou je travaillerai sur..." et se terminaient par la reprise de quelques idées mises de l'avant au cours de la formation dont, par exemple, "écouter sans préjugés, éviter d'argumenter, partager des objectifs, être plus ouvert à l'autre,...". Et puisque nous mettons en évidence le fait que la décision porte directement sur une volonté du participant à changer son comportement, en partie du moins, en fonction de ses "faiblesses" dans certaines dimensions de la gestion des conflits, il semble raisonnable de croire que, dans la mesure où les conditions seraient telles qu'un engagement de l'individu est possible, qu'il s'agit véritablement de favoriser une culture d'entreprise, c'est-à-dire, très simplement, de proposer des valeurs et des modèles de conduite et d'en favoriser l'appropriation par les

participants. Qu'en est-il maintenant des conditions qui, dans le déroulement de la formation, suscitent certainement l'engagement des participants.

En premier lieu, le contexte de liberté. D'emblée, il convient de noter que la première impression laisse croire que cette condition n'est pas remplie. En effet, non seulement la participation à la formation est-elle obligatoire mais, en plus, les participants sont, en quelque sorte, contraints de répondre aux questions de la formatrice et donc de "s'engager" à changer leur comportement. Toutefois, il convient également de mettre en valeur le fait que le contenu de la décision, pour sa part, offre un éventail de choix qui constitue certainement un contexte de liberté individuelle. En effet, non seulement les participants peuvent-ils choisir entre plusieurs points sur lesquels ils pourraient vouloir "mettre de l'effort", ils peuvent même, à la limite, n'en choisir aucun ou faire valoir une question qui ne serait pas directement liée au processus. Ce fut d'ailleurs le cas pour un seul participant qui, comme nous l'avons indiqué dans notre présentation des données, n'a pas répondu à la question; il ne s'est donc pas "engagé" à modifier son comportement, et en a même profité pour faire valoir son scepticisme à l'égard de l'efficacité du processus de gestion de conflits. En ce sens, il apparaît clairement qu'un contexte minimal de liberté se retrouve dans ces décisions. Et le constat est d'autant plus assuré que la formatrice prit toujours le soin de préciser, en ce qui concerne le comportement en situation de conflit, qu'aucun des cinq modèles de comportement ne valait de manière absolue et qu'il s'agissait plutôt de trouver le bon modèle de comportement en fonction de la situation particulière dans laquelle le conflit se déroule.

En deuxième lieu, nous retrouvons la mise en évidence des conséquences. Essentiellement, cette caractéristique se retrouve dans les commentaires que la formatrice formule à propos de chacun des styles de comportement. À cet égard, nous avons déjà fait valoir un peu plus haut que la présentation fut telle qu'aucun type de comportement, hormis la collaboration, ne se trouvait sans défaut, c'est-à-dire que pour chaque type de comportement des conséquences furent identifiées. Nous avons d'ailleurs souligné à ce moment que la présentation était telle que seule la collaboration semblait être sans risque.

En troisième lieu, il est question du coût de l'acte. Il s'agit certainement de la condition la moins engageante que nous pouvons identifier dans la formation. En effet, la décision de "s'engager" à améliorer certains aspects de son comportement en situation de conflit n'est pas tellement coûteuse pour les participants, elle ne demande pas beaucoup d'effort, ni même de temps. Il n'en reste pas moins que chacun doit se livrer à l'exercice et, en cela, la décision lui coûte bien quelque peu, ne serait-ce que l'effort de formuler la réponse.

La visibilité de l'acte constitue le quatrième "conseil" pour susciter l'engagement. Il s'agit essentiellement de rendre la décision ou l'acte visible d'un point de vue social. Il convient donc de souligner que la deuxième décision a donné lieu à un tour de table où chacun a rendu publique sa décision en précisant ce qu'il "s'engageait" à modifier dans son comportement. Ces décisions étaient d'autant plus explicites qu'elles s'appuyaient sur ce qui avait déjà été présenté dans la journée de formation. Et si nous avons souligné plus haut qu'une seule des deux décisions a été publicisée, il n'en demeure pas moins que le fait de répéter deux fois l'engagement à modifier son comportement, tout comme celui de "jouer" le processus au cours des jeux de rôles, contribue également à rendre la décision plus visible et, de là, plus engageante.

Les cinquième et sixième facteurs favorisant l'engagement sont corollaires. Essentiellement, il s'agit d'éviter de fournir des raisons externes à la décision et de favoriser plutôt les raisons internes. À cet effet, nous ne pouvons ignorer que la formatrice souligne effectivement quelques raisons externes pour justifier la nécessité de l'activité de formation; elle fera surtout valoir que les transformations dans l'organisation du travail entraînent une hausse des contacts et, de ce fait, augmentent la possibilité de conflits, d'où la nécessité de la formation. Mais il s'agit d'une raison générale liée à la nécessité de gérer les conflits et non d'une raison particulière qui justifierait un engagement à modifier son comportement. Ces raisons particulières, nous croyons cependant qu'elles sont formulées de manière à ce qu'elles soient d'ordre interne. En effet, comme nous avons déjà signalé, plusieurs raisons sont invoquées pour justifier, en quelque sorte, la nécessité du changement. Le postulat de la peur généralisée des conflits d'abord; chacun entretenant une certaine crainte du

conflit, tous ont avantage à trouver un moyen de les éviter ou, le cas échéant, de les régler sans trop de problèmes. Rappelons également que les exercices sur les comportements indiquaient aux participants leur type de comportement et, par le fait même, donnaient autant d'indices quant aux "mauvaises" habitudes de chacun. Ainsi que nous l'avons déjà vu, la formation érige la collaboration et l'adaptation au rang de valeur; elle offre donc autant de raisons internes pour celui qui choisira de modifier son comportement; et nos données nous ont indiqué qu'un seul des quarante-deux n'avait pas explicitement choisi cette option lors de la seconde décision.

Il ne fait donc aucun doute que la formation en gestion de conflit que nous avons étudiée s'appuie sur une méthode dont les caractéristiques favorisent effectivement le développement d'une forme d'engagement chez les participants quant à leur décision de modifier leur comportement en situation de conflits. De même, nous avons mis en valeur que la grande majorité des décisions allaient dans le sens de la formation, c'est-à-dire reposaient essentiellement sur les valeurs de collaboration et d'adaptation. Mais nous avons également précisé que pour oser parler en termes de culture, nous devrions nous assurer quelque peu d'une appropriation généralisée et, en quelque sorte, durable des valeurs et modèles de comportements proposés dans la formation. À cet effet, il convient de reconnaître que notre recherche ne nous permettra pas d'être parfaitement assuré d'une conclusion qui ferait état d'une véritable culture d'entreprise; il aurait certainement fallu plusieurs années avant de vraiment pouvoir constater ces effets potentiellement durables. C'est pourquoi nous avons jusqu'ici insisté sur l'idée que la formation favorisait potentiellement le développement d'une culture d'entreprise. Néanmoins, pour véritablement favoriser ce développement, la formation devait aller au-delà de la simple proposition ou présentation de valeurs et de modèles de comportement, elle devait aussi, en quelque sorte, rendre plus probable l'appropriation individuelle de ces valeurs et modèles. Et c'est exactement ce que nos derniers développements nous permettent de conclure.



En effet, et de manière très générale, les effets de l'engagement sont de deux types<sup>149</sup>. D'abord, l'engagement dans une décision ou un comportement favorise la stabilité de la décision ou du comportement; en ce sens, lorsqu'un individu en situation d'engagement prend la décision de modifier son comportement, cette décision aura plus de stabilité, c'est-à-dire se maintiendra dans le temps, que si elle avait été prise en l'absence des conditions d'engagement que nous avons déjà précisées. En second lieu, l'engagement dans une décision rend non seulement plus probable l'émission de comportements ou de décisions ultérieures allant dans la même direction mais, de plus, il rend plus probable une acceptation d'une certaine augmentation du coût. Ainsi, un individu en situation d'engagement qui décide de modifier son comportement en situation de conflit a non seulement plus de chance de modifier effectivement son comportement mais il sera également plus probable qu'il accepte d'autres actes ou décisions qui, pour leur part, lui coûteront davantage que la décision initiale.

Il ne fait donc aucun doute que la formation favorise le développement d'une culture d'entreprise dont l'adaptation et la collaboration sont des valeurs fondamentales. Et bien que nous ne puissions pas nous projeter dans le futur pour pouvoir constater les effets à long terme, nous croyons avoir clairement identifié plusieurs raisons pour lesquelles la formation rend plus probables certaines manières de communiquer, certaines manières d'être ou de penser et, de ce fait, il apparaît raisonnable d'affirmer que la formation participe d'un processus plus large dont l'objectif est de produire certains effets sociaux. En cela, nous rejoignons notre problématique; nous pouvons donc affirmer également que la formation en gestion de conflit que nous avons étudiée s'intègre sans aucun doute à un processus d'ingénierie sociale, elle est un moyen qui favorise la production d'effets sociaux recherchés. Précisons toutefois que la formation n'est pas en elle-même un processus d'ingénierie sociale puisqu'elle est indissociable de l'organisation du travail et, de ce fait, favorise bien les effets sociaux en question mais n'en permet pas l'actualisation. En ce sens, la

---

<sup>149</sup> *Ibid.* Dans la mesure où toutes nos données indiquent que l'engagement ne porte pas sur des actes problématiques, c'est-à-dire en opposition avec les idées et opinions de chacun, du moins aucun interlocuteur ne l'a-t-il fait valoir, nous croyons que la simplification est valable.

Comme nous l'avons déjà établi un peu plus haut, la formation en gestion de conflit favorise le développement d'une culture d'entreprise au sein de laquelle l'adaptation et la collaboration sont des valeurs centrales. Essentiellement, la formation propose un modèle de comportement en situation de conflit qui, selon les valeurs qui sont en jeu et comme nous l'avons démontré plus tôt, renvoie à la culture d'entreprise telle que favorisée par la formation et donc également tel que favorisé par la direction qui en est le seul commanditaire. Ainsi, et dans la mesure où les éléments de cette culture seront effectivement l'objet d'une appropriation généralisée, il convient certainement d'affirmer que même si le contremaître a véritablement disparu, le contrôle qu'il représentait de manière directe n'a pas, pour sa part, connu le même sort, il s'est plutôt transposé au sein même de la culture. Présent, en quelque sorte, dans les modèles de comportements, le contrôle devient autocontrôle. Friedman, pour sa part, qualifiait cela "d'autonomie responsable"<sup>151</sup>. Encore une fois, il convient de souligner que la formation ne fait que favoriser le développement d'une culture, et cette culture, quant à elle, ne fait également que favoriser le développement d'une forme d'autocontrôle de la main-d'œuvre. Toutefois, nous avons également établi que les conditions suscitant un engagement permettaient, en quelque sorte, d'aller un peu plus loin dans notre affirmation et de préciser que le développement de la culture d'entreprise et, de ce fait, d'une forme d'autocontrôle n'est plus seulement favorisé, il est rendu plus probable.

### **Conclusion**

Nous avons à analyser une activité de formation professionnelle douce. De plus, nous voulions intégrer cette activité à l'organisation du travail qui prévaut dans l'entreprise où nous allons faire notre recherche. Nos analyses nous permettent de conclure avec suffisamment d'assurance que la formation en gestion de conflit que nous avons étudiée suscite une certaine socialisation aux buts et valeurs de l'entreprise, de telle sorte qu'elle favorise, et même rend plus probable, le développement d'une culture d'entreprise dont l'adaptation à la différence des autres et

---

<sup>151</sup> *Ibid.*, Il s'agit d'une traduction libre de l'expression "*responsible autonomy*".

formation favorise le développement d'une culture mais il n'est pas encore dit que cette culture constitue en elle-même les effets sociaux recherchés par l'ingénierie sociale. Il convient, croyons-nous, de lier nos considérations sur la formation en gestion de conflit à ce que nous avons déjà mis en évidence quant à l'organisation du travail, nous pourrions alors mieux comprendre les effets sociaux dont il est question ici.

### **Du contrôle à l'autocontrôle**

Concernant l'organisation du travail dans l'usine, ou devrions-nous dire la nouvelle organisation du travail puisqu'elle n'est en place que depuis 1997, nous avons déjà fait valoir qu'elle se caractérisait par la diminution du nombre de niveaux hiérarchiques et, plus particulièrement, par la disparition du poste de contremaître. À cet égard, il semble donc évident que la direction de l'entreprise a renoncé à une certaine forme de ce que Friedman<sup>150</sup> qualifiait de "contrôle direct". En effet, le contremaître assurait autrefois la résolution des problèmes, tout comme il assurait une certaine discipline et, à cet égard, tranchait les litiges entre les employés dont il était responsable; le contrôle était donc effectivement direct, c'est-à-dire qu'il s'opérait directement via l'action d'un employé représentant la direction. Avec la nouvelle organisation du travail, la majorité de ces tâches incombent aux travailleurs eux-mêmes. Il convient donc de souligner, encore une fois à l'instar de Friedman, que l'antagonisme de fond entre les travailleurs et la direction de l'entreprise, qui s'exprime très simplement en une certaine divergence d'intérêt, implique nécessairement que le contrôle direct ne puisse être délaissé sans s'assurer en même temps que les résistances et contestations possibles de la main-d'œuvre n'entraveront pas l'atteinte des objectifs de l'entreprise. Ainsi, même si le contrôle direct disparaît, il n'est pas dit que toute forme de contrôle disparaît aussi; il semble même qu'il soit nécessaire, du moins en ce qui concerne les entreprises capitalistes, que subsiste un certain contrôle qui puisse assurer, en quelque sorte, la raison d'être de l'entreprise, c'est-à-dire le profit.

---

<sup>150</sup> Andy Friedman, *loc. cit.*, pp. 43-57.

la collaboration aux objectifs communs à tous sont des valeurs centrales. Cette formation favorise donc, et même rend plus probable, l'appropriation et l'adoption d'un modèle de comportement conforme aux vues de la direction de l'entreprise. Intégré à la nouvelle organisation du travail, la culture d'entreprise évoquée dans le contenu de la formation en appelle à une forme d'autocontrôle de la main-d'œuvre. En cela, la formation participe d'un processus d'ingénierie sociale dont l'objectif principal est de susciter une certaine transformation du contrôle, le passage du contrôle direct de la main-d'œuvre par la direction au contrôle la main-d'œuvre par elle-même.

## **Conclusion générale**

Nous voilà donc rendu à la fin de notre mémoire; pourtant, il nous semble parfois en être au début de nos réflexions. Si bien des sujets ont pu être traités avec quelque profondeur, bien d'autres n'ont été qu'effleurés. Il convient donc de reconnaître que la première leçon que nous tirons de cette recherche nous exhorte à faire preuve d'une grande humilité. En effet, le chemin est encore long avant que nous puissions affirmer avoir étudié tous les aspects de la formation professionnelle en entreprise. Nous pouvons toutefois être assuré que nous comprenons beaucoup mieux les enjeux qui s'y déroulent et, de ce fait, certaines dimensions que nous n'avons justement qu'effleurées pourraient devenir l'objet de recherches ultérieures. Mais au-delà des limites de nos recherches, nous sommes néanmoins parvenu à établir une représentation valable de l'activité de formation que nous étudions.

Le premier point que nous avons mis en valeur et que nous voudrions rappeler ici porte sur la dissimulation des rapports d'autorité. En portant exclusivement sur les relations entre personnes et en insistant fortement sur les valeurs communes à tous, la formation que nous avons étudiée dissimule effectivement la source de l'autorité. Par ailleurs, nos analyses nous ont également indiqué que, toute dissimulée que soit la source de l'autorité, elle n'en demeurerait pas moins identifiable au sein même de la formation. Le contrôle de la main-d'œuvre a certes changé mais il s'agit bien, du moins en ce qui concerne notre étude de cas, d'une transformation et non d'une disparition du contrôle. Voilà notre conclusion la plus solide; elle masque toutefois une dimension qu'il ne convient certes pas d'oublier.

Les transformations qu'ont connues de nombreuses grandes entreprises capitalistes sont certainement, et à bien des égards, semblables à celles que nous avons identifiées sur notre terrain; on y retrouve donc certainement une situation qui puisse avoir quelques échos ailleurs. Concernant les approches favorisant l'autonomie des employés, et bien que notre mémoire peut contribuer à relativiser ces "gains" d'autonomie, il convient de souligner que nous n'avons rencontré personne dans l'entreprise qui ait réellement fait état d'une contestation envers le principe. En effet, tous les travailleurs que nous avons rencontrés, ce qui inclu le représentant du

syndicat local, ont, d'une manière ou d'une autre, signalé leur préférence pour ce nouveau mode d'organisation du travail qui, et c'était le point le plus important, se caractérise par la disparition de leurs contremaîtres. Au-delà de la rhétorique sur l'absence réelle d'autonomie, ou sur sa limitation, au-delà de nos analyses sur le contrôle qui devient autocontrôle, les travailleurs préfèrent, et de loin semble-t-il, cette manière de travailler. Il convient donc certainement de reconnaître que la direction de l'usine a réussi sur un point qui, à notre avis, est fondamental pour la réussite de la réorganisation du travail: la nouvelle manière d'organiser le travail obtient la faveur de ceux qui la mettront en oeuvre. Les considérations que nous avons exposées quant au contrôle et à l'autorité, tout autant que celles plus générales quant à l'antagonisme caractéristique de l'entreprise capitaliste, induisant une distinction, voire une séparation, entre les travailleurs et la direction de l'entreprise, nous amènent toutefois à questionner le rôle du syndicat quant à la réorganisation du travail en général, et à la formation en gestion de conflits de manière plus particulière.

Comme nous l'avons déjà indiqué au cours de ce mémoire, l'exécutif syndical de l'entreprise a eu un rôle très actif dans l'implantation des équipes autonomes. Plutôt que de se faire imposer unilatéralement des décisions de la direction, le syndicat a choisi de collaborer en étant, en quelque sorte, un fer de lance de l'autonomie. Il convient donc de reconnaître que, en ce qui a trait au nouveau mode d'organisation du travail tout autant qu'aux activités de formation qui ont suivi, le syndicat a certainement été une source de légitimité qui a favorisé, nous ne pouvons pas préciser jusqu'à quel point, la participation des travailleurs et l'appropriation des valeurs et modèles de comportements souhaités par la direction de l'entreprise. À cet égard, il convient donc également de reconnaître que le syndicat a participé à l'instauration d'une culture d'entreprise.

## *Bibliographie*

- BEAUD, Stéphane, WEBER, Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, Éditions La Découverte, 1998, 327p.
- BERNIER, Colette, *La formation en entreprise au Québec : un état des lieux*, document de travail du *Center for research on work and society*, 1999, 22p.
- BERNIER Colette, FILION, Anne avec la collaboration de Isabelle Reny, *À nouveau travail, formations nouvelles : un bilan-synthèse d'études sur les technologies, les qualifications et la formation dans le tertiaire*, Québec, Éditions Agence D'Arc, 1992, 137p.
- BERNIER, Colette, FILION, Anne, L'HEUREUX, Pierre, *Innovations de formation des entreprises : le cas du secteur financier*, Québec, Université Laval, collection "Instruments de travail", no 24, 1994, 186p.
- BOLTANSKI, Luc, CHIAPELLO, Ève, *Le nouvel esprit de capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999, 843p.
- BRAVERMAN, Harry, *Travail et capitalisme monopoliste, la dégradation du travail au xxe siècle*, librairie François Maspero, Paris, 1976, 360p.
- DORAY, Pierre, DUBAR, Claude, "La formation en entreprise au Québec et en France: les enjeux actuels", *Revue internationale d'action communautaire*, vol. 65, no 25, 1991, pp.41-51.
- DUBAR, Claude *et al.*, *Innovations de formation et transformations de la socialisation dans et par l'entreprise : rapport de recherche*, Lille, Lastrée, 1989, 457p.
- EDWARDS, Richard, *Contested terrains – The transformation of the workplace in the twentieth century*, Basic Books, 1979, 261p.
- FRIEDMAN, Andy, "Autonomy vs Control", *Capital & Class*, Spring 1977, no 1, pp. 43-57.
- GAGNON, Mona-Josée, *Le travail, une mutation en forme de paradoxes*, IQRC, PUL, 1996, 146p.
- GRAEBNER, William, "The small group and democratic social engineering, 1900-1950", *Journal of social issues*, vol.42, no 1, 1986, pp. 137-154.
- GRENIER, Guillermo J., *Inhuman relations – quality circles and anti-unionism in american industry*, Philadelphie, Temple University Press, 1988, 232p.
- JOULE, Robert-Vincent, BEAUVOIS, Jean-Léon, *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, Presses Universitaire de Grenoble, 1987, 229p.

- JOULE, Robert-Vincent, BEAUVOIS, Jean-Léon, *La soumission librement consentie*, Paris, PUF, 1998, 214p.
- KATZ, James E., "Transforming corporate culture in the US telecommunications industry : notes on social engineering", *Human system management*, vol. 14, no 1, 1995, pp. 21-38.
- KOCOWSKI, Thomasz, *Social engineering : methods of shaping motivation*, Current sociology / La sociologie contemporaine, 1975, vol 23, no 1, p.69-98.
- LAFARGE, *Principes D'action*, 1995, 4p. (Document électronique téléchargé à l'adresse [www.lafarge.com](http://www.lafarge.com))
- MICHEL, Sandra, *Sens et contresens des bilans de compétence*, Paris, Éditions Liaisons, 1993, 159p.
- MILLS, Charles W., *L'imagination sociologique*, Paris, Éditions La Découverte, 1997 (1967), 229p.
- MINTZBERG, Henry, *Management : voyage au centre des organisations*, Éditions D'organisation, Paris, 1990, 570p.
- PAYEUR, Christian, "Les récentes politiques de formation professionnelle au Québec: vers un nouveau rapport éducatif?", *Critique régionale*, no 23/24, 1994, pp. 87-104.
- PETERS, Thomas J., *Le Chaos management*, Paris, InterÉditions, 1988, 610p.
- PETERS, Thomas J., WATERMAN, Robert H., *Le prix de l'excellence*, Paris, InterÉditions, 1983, 359p.
- PODGÓRECKI, Adam, "Part one : social engineering – Introduction", *Current sociology / Sociologie contemporaine*, vol.23, no1, 1975, pp.7-37.
- ROBERT, Paul, *Le nouveau Petit Robert*, Paris, Dictionnaire le Robert, 1993, 2551p.
- ROCHER, Guy, *Introduction à la sociologie générale*, Montréal, HMH, 3<sup>ième</sup> édition, 1992, 685p.
- VILLETTE, Michel, "L'ingénierie sociale : une forme de la sociabilité d'entreprise", *Actes de la recherche en sciences sociales*, no 91, 1992, pp.49-60.
- WATERMAN, Robert H., *Les Champions du renouveau*, Paris, InterÉditions, 1990, 380p.
- WEBER, Max, *Économie et société* ; traduit de l'allemand par Julien Freund ... [et al.] sous la direction de Jacques Chavy et d'Éric de Dampierre, Paris, Pocket, 1995 (1956), 411p.



## **Annexe I**

### Outils d'observations et grilles d'entrevues

#### ***1. Observation de la formation***

- Portrait socio-démographique des participants
- Plan des salles de cours
  - situation spatiale des participants (sigle pour chacun des types de participants : formateur, observateur, travailleurs...)
  - évolution dans le temps : mobilité, appropriation spatiale
  - sous-groupes
- Pédagogie
  - exposés didactiques
  - discussions formelles
  - discussions informelles
  - jeux de rôle, etc.
  - techniques employées par le formateur dans ses interactions avec les participants (exemple : sollicite les réactions, donne son avis sur les propos tenus, demande des précisions, identifie et utilise des alliés et des têtes de turc...)
- Interactions verbales
  - situation d'enseignement
  - pauses
- Interactions non-verbales
  - situation d'enseignement
  - pauses
- Réactions verbales
  - situation d'enseignement
  - pauses
- Réactions non-verbales
  - situation d'enseignement
  - pauses
- Attitudes face à nous
- Documents à se procurer
  - documentation remise aux participants
  - matériel pédagogique
  - cahier du formateur

#### ***2. Entrevue avec le représentant patronal***

##### *Introduction*

- Identification
  - poste
  - carrière dans l'entreprise
  - responsabilités eu égard à la formation professionnelle
- Portrait global de la main-d'œuvre de l'entreprise :
  - catégories d'emplois
  - formation préalable
  - âge

- sexe
- Structures formelles pour gérer le dossier de la formation professionnelle?
  - ressources et personnel dédié
  - sélection du personnel affecté
  - fonctionnement

#### *Grille d'identification*

- Enquête sur les besoins en formation?
  - processus?
  - résultats?
- Part relative de formation non-technique. Évolution.

#### *Cours visé*

- Objectifs du cours en gestion de conflits
- Détermination de l'objectif du cours
  - quand
  - comment
  - par qui
  - analyse (causes et effets)
  - sensibilisation du personnel
  - formation comme réponse
- Conception du cours
  - par qui
  - processus
  - consultation du personnel
  - consultation du syndicat
  - embauche d'un consultant (sélection)
- Contenu du cours
  - description (thèmes principaux, comportements et attitudes, présentation de l'objectif visé)
  - consultation du personnel et du syndicat
  - recours à des consultants
- Clientèle visée?
  - participation obligatoire ou volontaire?
  - pourquoi?
- Qualifications acquises
  - transférables
  - utilité professionnelle
  - autre utilité
- Méthodes d'enseignement
  - description
  - processus du choix
  - raisons de ce choix
  - consultation du personnel? du syndicat?
- Formateurs
  - identification
  - processus de sélection
  - évaluation

- Durée et moment de la formation
- Évaluation des apprentissages
  - modalités
  - évaluateur
- Réactions du personnel
  - distinctions par types d'emplois
- Réactions syndicales
- Impacts prévus / observés
  - Sur les individus / groupes
  - Sur le travail
  - Sur le "climat de travail"
  - Sur la situation présente de l'entreprise
  - Sur la situation future de l'entreprise
- Connaissance des distinctions entre : savoir, savoir-faire, savoir-être
  - validité et utilité
  - illustration dans l'entreprise
  - distinctions selon catégories socio-professionnelles
  - illustrer
- Part du savoir-être dans l'ensemble de la formation dans l'entreprise
  - évolution?
- Utilité pour la gestion de la main-d'œuvre?
- Lien avec organisation du travail?
- Relations du travail et climat, évaluation générale?
- Évolution de la formation professionnelle dans l'entreprise? Avenir? Changement depuis la Loi 90 (loi du 1%)?
- Progression des sommes consacrées à la formation professionnelle (augmentation, régression ou stabilité)? Évaluation?
- Autres expériences de ce type ailleurs? Préciser?
- documents à se procurer
  - Matériel pédagogique
  - Information aux employés / syndicat
  - Journal patronal
  - Autres

### ***3. Entrevue avec le représentant syndical***

#### **introduction**

- Expérience syndicale (postes, ancienneté, formation...).
- Libéré pour activités syndicales?
- Tâches eu égard à la formation professionnelle.
- Poste dans l'entreprise.
- Syndicat :
  - structure et fonctionnement
  - prise en charge du dossier formation professionnelle
  - existence d'un comité paritaire (origines, fonctionnement)
  - revendications syndicales eu égard à formation professionnelle (à l'origine? maintenant?)

-développement de positions syndicales eu égard à formation professionnelle

- Évaluation des relations du travail et gestion de la main-d'œuvre

### **les origines et la conception du programme de formation**

- Identification des besoins?
  - enquête?
  - processus?
  - participation syndicale?
  - résultats?
  - conséquences?
- Cours offerts?
  - distinctions entre ces cours?

### **le cours**

- Objectifs du cours
- Contenu du cours
  - description
  - évaluation
  - [si thème pas soulevé par répondants] attitudes et comportements encouragés par formation? Transmission de valeurs? Qu'en pensez-vous?
- Conception et élaboration
  - participation syndicale
  - consultation des membres
    - par le syndicat
    - par l'employeur
- Réaction et préoccupations syndicales initiales? Changement depuis?
- Méthodes d'enseignement
  - description
  - choix
  - consultation
  - évaluation
- Formateurs
  - sélection
  - évaluation
- Qualifications acquises par les travailleurs
  - transférables?
  - utilité professionnelle
  - autre utilité
- Impacts prévisibles / observés:
  - sur les individus / groupes
  - sur le travail
  - sur le "climat de travail"
  - sur la situation présente de l'entreprise
  - sur la situation future de l'entreprise

*La formation et l'action syndicale, les réactions*

- Évaluation globale de ce cours?
- Évaluation des membres? Distinctions par catégories socioprofessionnelles?
- Discussions avec les représentants patronaux sur ce cours?
- Perception de votre implication par vos membres?
- Questions et inquiétudes soulevées par les membres par la formation et par la participation syndicale?
- Mouvement syndical doit-il développer positions sur formation professionnelle? Positions distinctes selon type de formation?

**les catégories de la formation professionnelle**

- Connaissance des distinctions entre : savoir, savoir-faire, savoir-être?
  - validité et utilité?
  - illustration dans l'entreprise?
  - distinctions selon catégories socio-professionnelles?
  - illustrer
- Part du savoir-être dans l'ensemble de la formation dans l'entreprise?
  - Évolution?
- Lien avec organisation du travail? Avec la gestion de la main-d'œuvre dans cette entreprise?
- Lien avec l'activité syndicale?
- Évolution de la formation professionnelle? Avenir? Changement depuis la Loi 90 (loi du 1%)?
- Avez-vous entendu parler d'autres expériences de ce type ailleurs? Pouvez-vous préciser?
- documents à se procurer
  - Formation
  - Convention collective
  - Journal syndical
  - Autres

**4. Entrevues avec les travailleurs**

**introduction**

- Données socio-démographiques (âge, sexe, poste dans l'entreprise -depuis quand-, autres expériences)
- Activités syndicales
- Évaluation
  - climat de travail
  - gestion

**le cours**

- Première réaction à l'annonce de la formation
- Besoins?
- Participation à :
  - précision des besoins
  - définition des objectifs

- élaboration des contenus
- Participation au cours :
  - obligatoire? (sinon l'auriez-vous choisi?)
  - choix? (motifs)
  - invitation? (pourquoi vous?)
- Description du contenu
- Qu'en reprenez-vous?
- Méthodes d'enseignement
  - description
  - évaluation
- Discussion de ce cours dans votre milieu de travail
- Évaluation générale
  - intérêt
  - qualifications acquises
  - intérêt pour travail
  - intérêt pour vie personnelle
  - réflexion sur certaines questions
    - certains aspects du travail
    - comportements
    - attitudes
    - rôle dans l'entreprise
    - valeurs
- Conseilleriez-vous à un collègue ou ami de suivre cette formation? Personnellement, seriez-vous prêt à revivre cette expérience ou une expérience similaire?
- Formation professionnelle suivie avant
  - qu'en avez-vous retenu?
  - comparaison avec cours discuté?

#### **implication syndicale dans la formation professionnelle**

- Implication de votre syndicat dans la formation professionnelle?
  - description
  - activités
  - position / revendications
  - évaluation
  - comparaison avec votre position
- Cela fait-il partie du rôle du syndicat de s'occuper de formation professionnelle? Pourquoi?