



HAL
open science

L’“ école des relations humaines ” (ou le “ mouvement behavioriste ”)

Yvon Pesqueux

► **To cite this version:**

Yvon Pesqueux. L’“ école des relations humaines ” (ou le “ mouvement behavioriste ”). 2015. halshs-01225917

HAL Id: halshs-01225917

<https://shs.hal.science/halshs-01225917>

Preprint submitted on 7 Nov 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Yvon PESQUEUX

CNAM

Professeur titulaire de la Chaire « Développement des Systèmes d'Organisation »

292 rue Saint Martin

75 141 Paris Cédex 03

Tél 01 40 27 21 63

FAX 01 40 27 21 55

E-mail yvon.pesqueux@lecnam.net

site web lirsa.cnam.fr

L'« école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste »)

Introduction

Nous avons repris ici le qualificatif d'« école » qui est très souvent associé aux travaux de cet ensemble d'auteurs mais une autre dénomination, celle de « mouvement » est également mobilisée. Les usagers de la notion d'« école » mettent en avant des principes généraux qui pourraient recouvrir les travaux de ces auteurs alors que celle de « mouvement » va en acter la disparité relative, tout en essayant de les relier par sous-ensembles. Cette « école des relations humaines » est corrélative de l'« école classique » et, en conformité avec les hypothèses de travail, je défendrai l'idée d'un autre prisme plutôt que celle d'une « réaction – opposition » dans la mesure où il est essentiellement question de comportement et de la quête de déterminants de ce comportement et donc d'action organisée. Les apports de cette école ont construit la base des travaux concernant deux des questions de l'*Organizational Behavior* : celle de la motivation et celle du *leadership*. Ils ont également scellés les bases de celle de l'apprentissage organisationnel et de celle du changement organisationnel.

Ils sont aussi à l'origine du développement de méthodes sur deux registres : celui de la « recherche – action » qui va fonder les démarches de *consulting*, celui de méthodes expérimentales ayant débouché sur la mise au point de batteries de tests et d'une conceptualisation sur la construction et l'animation de groupes de travail. A ce titre, ces auteurs – et ils l'affirment parfois radicalement – relèvent d'une approche positiviste ayant joué un rôle important dans la construction du *main stream* en sciences des organisations.

Il aurait été possible de classer les auteurs de ce chapitre selon un autre prisme en distinguant les auteurs d'un courant participationniste (cf. K. Lewin) des auteurs d'un

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

courant interactionniste (cf. les auteurs de la dissonance cognitive) mais c'est en définitive une approche chronologique qui a été adoptée.

Il faut d'ailleurs remarquer la présence d'auteurs ayant émigré d'Autriche et d'Allemagne avant la Seconde guerre mondiale, auteurs ayant été influencés par les catégories de l'« Ecole de Vienne » ou « Cercle de Vienne » fondé par un groupe de scientifiques et philosophes autour du philosophe M. Schlick (avec, par exemple K. Gödel, K. Menger, R. Carnap et V. Kraft), « école » ayant eu des correspondants à Berlin. Le « Cercle de Vienne » publia en 1929 un manifeste, *La conception scientifique du monde*¹ où il expose ses thèses principales : il n'existe pas, comme le prétend E. Kant, de jugement synthétique *a priori*, la métaphysique ne peut donc être une science. Par ailleurs, tout énoncé est soit analytique (des propositions logiques et mathématiques, réductibles à des tautologies et n'apprenant rien sur le monde, car elles sont vraies par la signification des termes qui les composent), soit synthétique *a posteriori*, et donc vérifiable par l'expérience. L'empirisme logique divise les énoncés des théories scientifiques entre « **expressions logiques** » (qui rassemblent les liens logiques et les quantificateurs, donc partagés par toutes les sciences) et « **expressions descriptives** » (spécifiques à chaque science). Les expressions descriptives se divisent en « **langage observationnel** » (c'est-à-dire la dénomination attribuée aux entités publiquement observables) et « **langage théorique** » (qui comporte des termes désignant des entités difficilement, voire non observables). C'est pourquoi cette perspective est aussi qualifiée de « programme physicaliste »². Il est important de souligner les conditions historiques des réflexions du cercle de Vienne avec la montée du nazisme dont le volet nationaliste met en avant la nécessité de se référer à un « esprit allemand » pour comprendre ses positions, en particulier la séparation entre les faits et les valeurs afin de contrer cela. On comprend aussi son succès aux Etats-Unis, pays qui importe ses élites universitaires (souvent non anglophones ou maîtrisant un « autre anglais ») et où l'enracinement culturel des approches empirico-déductives est une des composantes de sa tradition intellectuelle. La compréhension de la société américaine nécessite en effet une longue imprégnation et les travaux à visée compréhensive en sciences sociales sont donc surtout le travail d'intellectuels « américains ».

Le *Manifeste*, considérant que les énoncés éthiques et métaphysiques n'étant pas vérifiables, postule qu'ils sont nécessairement vides de sens. La dichotomie tranchée entre les faits et les valeurs dépasse les attendus du *Manifeste*, et se base sur un empirisme radical différent de celui d'A. Comte qui construisait une compréhension du monde par confrontation entre des faits et des théories. Les sciences sont considérées comme pouvant toutes se fonder sur des propositions construites sur une logique formelle, ce qui leur confère une unité méthodologique et théorique. Il n'y a donc plus de raison de distinguer les sciences en fonction de leur domaine, les sciences pouvant à l'extrême se réduire à une « Science ». La logique va servir à distinguer le « sens » du « non-sens », distinction fondée par la possibilité de vérifier la proposition. On parle alors de vérificationnisme, une proposition étant réduite à sa signification cognitive qui dépend d'une correspondance avec les faits empiriques. Le « Cercle de Vienne » défend une conception instrumentale des théories scientifiques qui doivent permettre de faire

¹ Cercle de Vienne, *La conception scientifique du monde*, in A. Soulez (Ed.), *Manifeste du Cercle de Vienne et autres écrits*, PUF, Paris, 1985 (Ed. originale : 1929)

² L. Kolakowski, *La philosophie positive*, Denoël & Gonthier, collection « médiations », Paris, 1976, p. 213

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

des prédictions observables.

I. Les expériences de Hawthorne à la *Western Electric*, G. E. Mayo et la fondation de l'« école » des relations humaines.

Ce sont principalement ses deux ouvrages (*The Human Problems of an Industrial Civilization*, 1933- dans lequel il va s'intéresser à la question de la fatigue en relation avec l'efficacité productive et *The Social Problems of an Industrial Civilization*, 1945- qui se consacre aux questions plus larges) dont les thèses sont constitutives des fondamentaux de la gestion des ressources humaines que sont l'absentéisme et la rotation du personnel)³. C'est de la dimension « organisation du travail », l'une des deux hypothèses structurant cet ouvrage dont il est question avec lui, avec une organisation du travail conceptualisée à la lumière d'un « système social ».

Ce sont avant tout les expériences menées à Hawthorne dans les ateliers de la *Western Electric* à partir de 1924, qui servent de point d'appui aux conceptualisations de l'auteur, où l'on trouve une conceptualisation inductive, comme avec F. W. Taylor et H. Fayol. Il s'agissait de déterminer l'influence de l'éclairage sur les niveaux de production dans un atelier, observation qui conduisit au constat surprenant que les ouvrières de cet atelier continuaient d'accroître leur production malgré de mauvaises conditions d'éclairage, constat ayant conduit, en 1928, les dirigeants de cette entreprise à faire appel à E. Mayo pour diriger une équipe d'intervenants dont le diagnostic fut de mettre en avant l'influence majeure du « facteur humain » comprenant des éléments tels que la dimension affective, la qualité des relations existant à l'intérieur du groupe de travail, etc. Ces travaux ont conduit à prendre le contre-pied de la perspective mécaniste qui estimait que les ouvriers ne réagissaient qu'à des *stimuli* d'ordre économique. Satisfaction et bien-être du personnel obtiennent alors droit de cité ouvrant le champ de la gestion du personnel à des logiques issues de la psychologie industrielle et des sciences du comportement.

Cet apport conceptuel est aussi qualifié d'*effet Hawthorne*, notion qui recouvre l'idée d'une réaction positive à la prise en compte des facteurs psychosociologiques par les membres d'un groupe. C'est aussi le moment où la critique d'ordre méthodologique, celle de la partialité dans le choix des phénomènes observés conduisant *in fine* à des auto-prédictions réalisatrices fondées sur des intuitions (donc partielles et partiales) va être formulée à propos de la conduite de ces expériences.

Par ailleurs, les travaux d'E. Mayo vont être à l'origine d'une bifurcation quant à la constitution d'une doctrine de l'entreprise, bifurcation redevable de ce qui sera qualifié d'« humanisme organisationnel » dans le chapitre 5, donc de dimension normative dont ces travaux vont faciliter la légitimité d'une organisation allant au-delà de la mise en oeuvre de la sujétion des agents organisationnels aux impératifs techniques ou encore à des injonctions non discutables d'un volontarisme managérial autocratique.

³ E. Mayo, *The Human Problems of an Industrial Civilization*, Harvard University Press, Boston, 1933, *The Social Problems of an Industrial Civilization*, Harvard University Press, 1945

L'« école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

Les expériences Hawthorne ont été poursuivies et conceptualisées par **F. J. Roethlisberger & W. J. Dickson**⁴ qui ont mis l'accent sur l'importance d'une dimension informelle (un système d'idées et de croyances) en interaction avec la dimension formelle de l'organisation.

II. Style de commandement et dynamique des groupes : K. Lewin et R. Likert

II.1. Kurt Lewin

K. Lewin appartient à un ensemble d'intellectuels allemands ayant émigré aux États-Unis avant la Deuxième guerre mondiale pour fuir le nazisme. On va retrouver chez lui la composante humaniste dont il était question avec E. Mayo, composante qui s'est matérialisée dans ses travaux par la défense des valeurs de tolérance et de liberté, et par la promotion de la démocratie à l'intérieur des groupes humains. Ses ouvrages de référence sont *A Dynamic Theory of Personality*⁵ qui construit une théorie de l'agent et *Field Theory and Social Science*⁶ qui est un livre de méthodologie d'observation et de changement. C'est un théoricien de l'interaction.

Ses apports aux théories des organisations se fondent sur trois registres :

- **la dynamique de groupe**, conceptualisation qui va dégager les théories du *leadership* de l'ornière caractérologique ou instrumentaliste,
- **un versant instrumental** consacré au changement au regard de trois phases (gel – dégel – regel) qui va marquer profondément aussi bien les théories du changement organisationnel que les méthodes de conduite du changement.
- **un versant méthodologique** consacré aux méthodes aussi bien d'étude des phénomènes organisationnels que d'intervention par la conceptualisation de la « recherche - action ».

Pour ce qui est des styles de *leadership*, à partir d'expériences menées avec des groupes de jeunes élèves avec **R. Lippit & R. K. White**⁷ (où on retrouve une trajectoire inductive de conceptualisation mais à partir de situations expérimentales), ils vont proposer une typologie de structurée autour trois styles :

- **le style autocratique** caractérisé par un *leader* qui décide seul mais dont l'efficacité s'épuise dans le temps,
- **le style démocratique** caractérisé par un *leader* qui consulte et dialogue avec les membres du groupe avant de décider, *leader* dont l'efficacité est ponctuellement moindre mais plus durable que dans le cas précédent,

⁴ F. J. Roethlisberger & W. J. Dickson, *Management and the Worker: An Account of a Research Program Conducted by the Western Electric Company, Hawthorne Works, Chicago*, Harvard University Press, 1939

⁵ K. Lewin, *A Dynamic Theory of Personality*, McGraw-Hill, New York, 1935

⁶ K. Lewin, *Field Theory and Social Science*, Harper, New York, 1951

⁷ K. Lewin & R. Lippit, R. & R. K. White, R.K., « Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates », *Journal of Social Psychology*, n° 10, 1939, pp. 271-301.

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

- **le style permissif** du « laisser faire » caractérisé par un *leader* qui, tout en apportant ses compétences, laisse faire le groupe, son inhérente anarchie étant facteur de faible efficacité.

La « dynamique de groupe » est une conceptualisation issue d'une démarche expérimentale ayant porté sur deux groupes de ménagères américaines au regard de la question de la consommation des abats (on est en 1944 qui est une période de restriction quant à la consommation de la viande, même aux Etats-Unis). Dans le premier groupe, un spécialiste de nutrition expose les bienfaits de la consommation d'abats dans le cadre d'une ambiance patriotique alors que les ménagères ont la liberté d'expression de leurs arguments dans le second groupe. A l'issue du fonctionnement de ces deux groupes, un ensemble accru de ménagères du premier groupe affirme être prêt à consommer des abats alors que la division entre les « pour » et les « contre » subsiste dans le second. Et pourtant, davantage de personnes se sont mises à consommer des abats dans le second groupe que dans le premier. K. Lewin explique ceci en mettant en avant la dimension passive dans le fonctionnement du premier groupe et la dimension active dans le fonctionnement du second. Ce phénomène qualifié de « dynamique de groupe » montre l'importance des échanges, des questionnements collectifs dans une logique de changement. K. Lewin s'inscrit dans la lignée de la *Gestalt Theory* (théorie psychologique de la forme) qui conçoit le tout comme étant davantage que la somme des parties, d'où l'importance d'une lecture globale et pas seulement analytique dans l'étude des comportements humains et dans un raisonnement tiré des développements des sciences physiques de l'époque par référence à des « champs de force ». Il étudie les groupes comme des ensembles en accordant une importance au contexte dans lequel les individus agissent ainsi qu'aux représentations qu'ils se font des situations qu'ils vivent.

C'est en conceptualisant sur la dynamique des groupes qu'il va léguer aux chercheurs en sciences de gestion une méthode différente des méthodes d'observation habituelles : la « recherche action ».

En effet, les « champs de force » à l'œuvre dans une « dynamique de groupe » tournent autour de trois opérateurs :

- **L'autorégulation** (qui s'oppose à la conception d'une régulation déterminée par l'extérieur) met en avant l'importance des déterminations internes (apprentissage par les membres d'un groupe des facteurs déterminant leur avenir et leur fonctionnement par réajustements cognitifs).
- **L'agent de changement** facilite le développement des processus d'autorégulation. C'est ce rôle actif qui a conduit à qualifier cette démarche de « recherche – action », reposant sur l'idée que c'est dans le groupe que se trouvent les blocages et les limites à l'autorégulation (et non à l'extérieur).
- **Le groupe** est le lieu où s'opèrent les changements par transfert des éléments appris vers d'autres lieux.

Il faut donc souligner la place prise par les dimensions expérimentales de construction des groupes restreints dans la « recherche – action », le changement partant du groupe restreint pour diffuser, au delà des déterminants sociaux, économiques, technologiques et institutionnels. Comme chez E. Mayo, on trouve une composante expérimentale mais beaucoup plus conditionnée par la définition et la mise en œuvre d'un protocole. La « recherche – action » conçoit le travail du chercheur par la mise en place d'un dispositif

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

de collaboration avec le groupe dont les membres continuent à travailler pour leur compte. La « recherche – action » permettrait d'obtenir des compréhensions inaccessibles autrement en appréhendant l'organisation dans sa dynamique et ses contradictions internes.

A titre de conclusion, rappelons l'invention du *Training-Group* prolongement des recherches de K. Lewin. Le *T-Group* est une expérience discutée en commun sous la conduite d'un animateur où le groupe est à la fois sujet et objet d'expérience : sujet au regard du thème choisi et objet dans la mesure où chacun des membres du groupe apprend à décoder le fonctionnement des petits groupes en observant le comportement des membres du groupe dont il fait partie. En filiation avec la « recherche – action », le *T-Group* est fondé sur la logique de transfert d'apprentissage. Cette méthode pédagogique marque toujours profondément les modes pédagogiques de la formation continue en entreprise. Toujours dans le même ordre d'idée, soulignons l'existence des **Focus-Group** destinés à réunir des partenaires de nature hétérogène dans le but d'approcher d'un consensus.

L'apport de **J. L. Moreno**⁸, lui aussi d'origine autrichienne et qui fut l'inventeur du théâtre spontané est une théorie des rôles ayant débouché, sur le plan pratique, à une modalité de formation en petits groupes. Il a développé la sociométrie qui est l'étude des relations interpersonnelles d'un groupe. Le sociogramme est une représentation des attirances et des rejets des individus membres d'un groupe. Cet outil a conduit à fonder des actions de réorganisation du travail. La notion de base de la sociométrie est l'« atome social » qui définit l'individu comme un réseau de relations.

Cette question des groupes de travail a beaucoup intéressé les auteurs de ce courant de pensée. Ajoutons ici **H. J. Leavitt** dont les travaux sur les modes de fonctionnement des groupes ont conduit à son *Managerial Psychology*⁹, aux expériences menées au MIT avec **A. Bavelas** (voir aussi **A. Bavelas & G. Strauss**¹⁰) sur l'efficacité des formes de réseau (centralisé, en Y, en chaîne, circulaire), au concept d'équipe qualifiée de *hot groups* (avec **J. Lipman-Blumen & H. J. Leavitt**) dont les membres se font confiance tout en étant stimulés par des objectifs exigeants.

II.2. Rensis Likert

Il est possible d'établir une forme de parallélisme entre K. Lewin et R. Likert dans la mesure où il fait, lui aussi, à la fois un apport aux théories des organisations et un apport aux méthodes de recherche en sciences sociales.

Son apport aux théories des organisations¹¹ part de l'idée qu'une attention portée sur

⁸ J. L. Moreno, *Who Shall Survive ? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*, Beacon House, New York, 1934

⁹ H. J. Leavitt, *Managerial Psychology : Managing Behavior in Organizations*, University of Chicago Press, 1958 – J. Lipman-Blumen & H. J. Leavitt, *Hot Groups – Seeding them ; Feeding them, & Using them to Ignite your Organization*, Oxford University Press, 1999

¹⁰ A. Bavelas & G. Strauss, *Group Dynamics and Interpersonal Relations*, Harper & Row, New York, 1955

¹¹ R. Likert, *New Patterns of Management*, McGraw-Hill, New York, 1961, *The Human Organization. Its Management and Value*, McGraw-Hill, New York, 1967

L'« école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

l'employé plutôt que sur la tâche à réaliser est plus performante, ce qui l'a conduit à partir d'enquêtes menées auprès de directeurs de compagnies d'assurance, à conceptualiser une typologie des styles de direction sur quatre registres :

- **le style autoritaire, exploiteur et despotique** où le *leader* utilise les menaces, la coercition pour obtenir de la conformité au regard d'une approche *top-down*,
- **le style autoritaire paternaliste et bienveillant** où le *leader* utilise des récompenses pour obtenir les performances attendues, mais les décisions importantes sont toujours prises de manière centralisée,
- **le style consultatif** où le *leader* applique une politique de consultations même si la plupart des flux d'informations remontant de la base vers le sommet de la hiérarchie sont filtrés pour obtenir l'agrément de la direction, la décision restant effectuée au niveau central,
- **le style participatif** où le *leader* invite à la participation de tous, à tous les niveaux, y compris auprès des travailleurs en atelier et où la prise de parole dans le processus influence la décision.

C'est le style participatif qui serait le plus performant.

Les « **échelles de Likert** » construisent des questionnaires permettant de quantifier les attitudes carle répondant doit indiquer son degré d'accord en réponse avec telle ou telle affirmation sur une échelle graduée entre « complètement d'accord » et « pas d'accord du tout » avec, en général, cinq valeurs possibles. Ils sont très utilisés dans de nombreux domaines tels que la psychologie du travail, les études de marché, la gestion des ressources humaines, etc.

III. Douglas McGregor¹²

D. Mc Gregor raisonne en « profil type ». Par rapport à un profil mécaniste relevant de ce qu'il qualifie de « théorie X », il propose une théorie de l'autoréalisation qualifiée de « théorie Y ». Il réfute l'autoritarisme comme mode d'exercice du pouvoir.

Ses hypothèses quant à la « théorie Y » sont les suivantes :

- « 1. *Le travail peut être une source de satisfaction (et sera volontairement accompli) ou source de sanction (ce qui sera si possible évité) ;*
2. *L'homme peut se diriger et se contrôler lui-même, lorsqu'il travaille pour des objectifs envers lesquels il se sent responsable ;*
3. *La responsabilité envers certains objectifs existe en fonction des récompenses associées à leur réalisation. La plus importante de ces récompenses, c'est-à-dire la satisfaction de l'ego et du besoin de réalisation de soi, peut s'obtenir directement par l'effort dirigé vers des objectifs ;*
4. *L'individu moyen apprend, dans les conditions voulues, non seulement à accepter mais à rechercher des responsabilités ;*
5. *Les ressources relativement élevées d'imagination, d'ingéniosité et de créativité pour résoudre des problèmes organisationnels, sont largement distribuées chez les êtres humains ;*
6. *Le potentiel intellectuel de l'individu moyen n'est que partiellement employé ».*

¹² D. Mc Gregor, *La dimension humaine de l'entreprise*, Gauthier-Villars, Paris, 1976, (Ed. originale *The Human Side of Enterprise*, McGraw-Hill, New York, 1960)

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

IV. B. F. Skinner¹³

Cet auteur a effectué la transition entre les apports précédents et la question de la dissonance cognitive au regard des notions de « **conditionnement opérant** » et de « **contingence de renforcement** » qui désigne l'environnement qui induit le comportement caractérisé par trois éléments : 1) les circonstances dans lesquelles le comportement survient, 2) le comportement lui-même, 3) les conséquences qui renforcent. B. F. Skinner est un représentant archétypique d'une approche behaviorale au regard de l'enrichissement des apports d'I Pavlov liés à la notion de réflexe conditionné. Un comportement est qualifié d'« opérant » s'il produit des effets qui renforcent. Soulignons qu'il peut aussi y avoir des renforcements négatifs. B. F. Skinner a créé un dispositif de conditionnement opérant : la boîte de Skinner. En 1957, il a étendu l'application des mêmes principes à la communication, dans son ouvrage intitulé *Verbal Behavior*¹⁴. Si une personne demande un objet à une autre personne, le fait de recevoir cet objet en retour va renforcer le comportement de demande, augmentant ainsi la probabilité que le sujet répète plus tard ce comportement dans des conditions similaires pour obtenir le même type de résultat. La communication est conçue comme un comportement particulier qui vise à obtenir des effets au travers d'autres individus. Il distingue plusieurs niveaux d'abstraction selon que le *stimulus* est explicite (décrire ce qu'on voit), ou pas (décrire ce qui se passe en un autre lieu).

G. C. Homans¹⁵ va se référer à P. Blau et à B. F. Skinner pour formuler sa théorie de l'échange dans les registres d'une sociologie comportementale ayant mêlé psychologie et économie. Partant du postulat que la société est une somme d'individus, si un individu reçoit une récompense (ou la perçoit comme telle) pour une action qu'il vient d'effectuer ou qu'il a effectué dans le passé, il sera tenté de la refaire (cf. le « renforcement positif » de B. F. Skinner).

V. Les théories de l'échange social

Tout un courant de pensée s'est développé autour de ce qu'il est convenu d'appeler la « théorie de l'échange social ». **C. I. Barnard**, dans *The Functions of the Executive*¹⁶, décrit l'organisation comme un système coopératif social d'où la nécessité de proposer des mesures propres à construire la coopération.

P. Blau¹⁷ distingue deux types de relations : **l'échange économique** (un contrat formel, formalisé par chaque partie pour remplir ses obligations spécifiques) et **l'échange social** (des obligations non spécifiées). L'échange économique est limité dans le temps ce qui n'est pas le cas de l'échange social qui nécessite en plus des ressources socio-affectives, ce qui indique un large investissement dans la relation.

¹³ B. F. Skinner, *The Behavior of Organisms*, Appleton-Century, New York, 1938

¹⁴ B. F. Skinner, *Verbal Behavior*, Copley Publishing Group, New York, 1957

¹⁵ G. C. Homans, « Social Behavior as Exchange », *American Journal of Sociology*, n° 63, 1958, pp. 597-606

¹⁶ C. I. Barnard, *The Functions of the Executive*, Harvard University Press, 1938

¹⁷ P. Blau, *Exchange and Power in Social Life*, John Wiley and Sons, New York, 1964

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

Dans ce registre, **J. G. March & H. A. Simon**¹⁸ proposent un modèle de « rétributions – récompenses » au regard des relations entre l'individu et l'organisation. Un agent organisationnel chercherait à atteindre le niveau de satisfaction le plus élevé tout en donnant le moins possible.

Une variante des théories de l'échange social est constituée par **les théories de la mutualité (R. W. Goddard**¹⁹) au regard des obligations mutuelles qui constituent la question centrale de la relation entre l'agent et l'organisation. La perception de la mutualité des obligations est renforcée par les logiques de communication intra-organisationnelle et la perception de la culture organisationnelle.

La théorie de la réciprocité a été conceptualisée par **H. Levinson et al.**²⁰ au regard de la mise en avant de facteurs psychologiques tels que la protection, le développement et la maîtrise de sorte qu'il existe une relation significative entre la santé mentale de l'employé et le fonctionnement efficace de l'organisation. Ils mettent en avant l'importance de la prise en compte de l'existence de deux parties (l'agent organisationnel et l'organisation), de la complexité des attentes individuelles et des attentes partagées, du contexte et de la compréhension des contributions de l'autre partie.

Pour **E. H. Schein**²¹, la réciprocité permet de décrire et d'expliquer les attentes implicites de l'agent et de son organisation en précisant que l'organisation offre une rémunération, un statut et la sécurité de l'emploi à l'agent en échange de ses efforts, d'un travail de qualité et de la protection de son image.

Pour gérer les attentes de chaque partie, l'organisation utilise son pouvoir et son autorité alors que l'agent aménage sa participation et son engagement au regard de deux conditions :

- **le degré d'attentes des agents envers ce que l'organisation va offrir et ce qu'il devra donner en échange** qui doit être adéquat avec les attentes de l'organisation.
- **la nature des échanges**, comme par exemple le montant du salaire en échange du temps de travail, la satisfaction des besoins sociaux et la sécurité d'emploi en échange du travail et de la loyauté, les opportunités de développement personnel.

La dette créée par l'avantage reçu maintient la relation de réciprocité compte tenu de quatre facteurs : les motivations de l'offreur, la valeur des avantages reçus par le bénéficiaire et son coût pour l'offreur, la nature des motivations de l'offreur et l'évaluation par comparaison avec les autres.

¹⁸ J. G. March & H. A. Simon, *Organizations*, Wiley, New York, 1958

¹⁹ R. W. Goddard, « The Psychological Contract: How to Match Employer and Employee Expectations for a Successful Partnership », *Management World*, vol. 13, 1984

²⁰ H. Levinson & C. R. Price & K. J. Lunden & H. J. Mandl & C. M. Stolley, « Men, Management, and Mental Health », *Journal of Management Inquiry*, vol. 41, 1963, pp. 146-146

²¹ E. H. Schein, « Process Consultation, Action Research and Clinical Inquiry: Are they the Same? », *Journal of Managerial Psychology*, vol. 10, n° 6, 1995, pp. 14-19.

La vision utilitariste de l'échange chez J. G. March & H. A. Simon est critiquée par A. W. Gouldner²² qui considère la norme de réciprocité comme un préconstruit don antérieurs à l'existence d'attentes et de responsabilités. C'est donc cette seule norme de réciprocité qui serait à l'origine des échanges au regard de deux formes : **hétéromorphique** (contenu de l'échange différent mais de même valeur) et **homéomorphique** (contenu de l'échange identique).

M. D. Sahlins²³ rappelle les trois dimensions de la réciprocité : généralisée (altruiste avec immédiateté des retours), équilibrée (donnant-donnant, direct et simultané) et négative (égoïste et au détriment de l'autre partie, comme le vol), réciprocité qui doit s'opérer en direct et sans délai. La réalisation de symétrie ou d'équilibre dans l'échange est caractéristique des relations volontaires comme l'emploi, les relations d'affaires et les autres échanges entre agents.

Le support (ou soutien) organisationnel perçue est une notion permettant d'évaluer la perception d'un agent sur la valorisation par l'organisation de ses contributions et le soin apporté à son bien-être (**R. Eisenberg et al.**²⁴). Cette perspective part de la théorie de l'échange social et de la norme de réciprocité. C'est une construction au travers de laquelle un agent évalue la relation de travail qu'il noue avec l'organisation. Il englobe tout élément qui peut être échangé entre l'organisation et l'agent (rémunération, formation, etc. en échange de la loyauté, la performance, la flexibilité, etc.). La perception d'un agent sur le soutien de l'organisation va au-delà de l'émotion relationnelle (cf. le soin apporté à son bien-être, le soutien à sa performance au travail, l'enrichissement du travail et des conditions de travail). Les agents font preuve de réciprocité s'ils perçoivent un certain support de l'organisation et, dans ce cas, ils participent à l'atteinte de ses objectifs. Les deux éléments centraux de la relation de réciprocité reposent sur la relation « employé – organisation » et le recours à la norme de réciprocité pour expliquer des éléments tels que l'engagement affectif et organisationnel et la citoyenneté organisationnelle. La réciprocité est appréhendée dans la littérature sur l'échange social par la notion de sentiment d'obligations. La relation d'emploi en tant qu'échange peut être appréhendée comme un processus d'ajustement dans le temps s'expliquant par la manière dont chaque partie réagit à son environnement d'où les conséquences sur l'attitude et le comportement de l'agent organisationnel.

La théorie de l'échange « leader – membre » (ELM) trouve également son origine dans l'échange social et la norme de réciprocité. **G. B. Graen & T. A. Scandura**²⁵ définissent l'ELM comme un échange social dans lequel chaque partie doit offrir quelque chose que l'autre partie considère comme étant de valeur, sachant que

²² A. W. Gouldner, « The Norm of Reciprocity: A Preliminary Statement », *American Sociological Review*, vol. 2, 1960, pp. 161-178

²³ M. D. Sahlins, *Stone Age Economics*, Adline, Chicago, 1972

²⁴ R. Eisenberg & R. Huntington & R. Hutchison & S & D. Sowa, « Perceived Organizational Support », *Journal of Applied Psychology*, vol. 71, n° 3, 1986, pp. 500-507

²⁵ G. B. Graen & T. A. Scandura, « Toward a Psychology of Dyadic Organizing », *Research in Organizational Behavior*, vol. 9, 1987

chacune des parties doit considérer l'échange comme juste et équitable. L'ELM est supposée refléter la mesure dans laquelle le responsable et le subordonné échangent des ressources et du soutien, au-delà de ce qui est attendu dans le contrat formel de travail et se fonde sur l'hypothèse que les responsables nouent des relations qualitativement différentes avec chaque subordonné. Un des éléments de l'échange - la confiance interpersonnelle - est une composante majeure de la relation « *leader – membre* ».

Dans un registre ironique et critique du fonctionnement des hiérarchies, il est intéressant de rappeler les attendus des « **lois** » de **Parkinson**²⁶ : tout travail tend à se dilater pour occuper tout le temps qui lui est imparti ; tout collaborateur tend à multiplier ses subordonnés et non ses rivaux ; tout organisme dont l'effectif atteint ou dépasse mille personnes n'a pas besoin d'autre travail que de gérer ses effectifs pour être occupé à temps plein. Le « **principe de Peter** »²⁷ stipule que, « dans une hiérarchie, tout employé a tendance à s'élever à son niveau d'incompétence » avec le corollaire qu'« avec le temps, tout poste sera occupé par un employé incapable d'en assurer la responsabilité ». La « **loi de Murphy** », attribuée à E. A. Murphy Jr, ingénieur à l'US Air Force au début des années 50 se formule comme « tout ce qui peut mal tourner va mal tourner ».

VI. La dissonance cognitive

Cette théorie issue de la psychologie sociale a été formulée par **L. Festinger**²⁸ puis reprise avec **J. Aronson** dans une perspective organisationnelle²⁹. Cette théorie se focalise sur la façon dont l'individu gère les tensions engendrées par des éléments incompatibles, leur caractère inconciliable générant un inconfort mental venant susciter des stratégies de réduction afin de construire une cohérence entre ces éléments, y compris par évitement. Elle repose sur le postulat que l'individu recherche une cohérence entre ses attentes et sa vie quotidienne. La relation dissonante se distingue ainsi de la relation consonante (où cognition et action sont en cohérence) et de la relation non pertinente (où cognition et action sont sans rapport). La dissonance cognitive pose avant tout la question de son ampleur sur la base de deux registres dont dépend l'effort à mettre en œuvre pour la réduire : le lien entre cognition et valeurs individuelles, le jeu des croyances étant majeur (plus ce lien sera fort et plus l'ampleur de la dissonance sera élevée) et la proportion des cognitions dissonantes par rapport aux relations consonantes. Selon L. Festinger, la réduction de la dissonance peut être effectuée à partir de trois registres inter-reliés : celui des attitudes (d'ordre cognitif), celui des comportements (de l'ordre de l'action) et celui de la justification (d'ordre cognitif à nouveau). On retrouve aussi, dans cet univers théorique, l'utilisation de la méthode expérimentale dont il avait été question plus haut.

Une des implications majeures de cette théorie a été le développement d'un ensemble de

²⁶ C. N. Parkinson, *Parkinson's Law, or The Pursuit of Progress*, John Murray, London, 1957

²⁷ L. J. Peter & R. Hull, *The Peter Principle: Why Things always go Wrong*, William Morrow and Company, New York, 1970

²⁸ L. Festinger, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Row, Evanston (Illinois), 1957

²⁹ E. Aronson & L. Festinger, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, 1957

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

travaux sur la soumission volontaire dont la plus connue repose sur les expériences de **S. Milgram**³⁰, expériences réalisées entre 1960 et 1963 dans le but d'évaluer le degré d'obéissance d'un individu devant une autorité qu'il accepte comme étant légitime à partir d'impulsions électriques simulées déclenchées par le sujet de l'expérience sur la base de consignes émises par l'expérimentateur. Par ces expériences, S. Milgram cherchait à déterminer les conditions préalables à l'obéissance (une culture acquise), l'état d'obéissance (ou état agentique, c'est-à-dire que l'agent perd son autonomie pour devenir l'exécutant d'une volonté qui lui est extérieure), les causes du maintien de l'obéissance. Cette approche a conduit à de nombreuses conjectures quant à l'obéissance et au conformisme dans la société et dans l'organisation, l'état agentique d'un individu pouvant durer aussi longtemps que le pouvoir issu d'une volonté extérieure tant qu'elle n'est pas en conflit avec le comportement du groupe et / ou un certain niveau de tension. Ce type d'expérience a suscité des commentaires d'ordre éthique.

Il est également intéressant de rappeler les expériences de **M. Sherif**³¹ qui met en avant l'importance de la normalisation comme mode de pression sur un individu (désir de s'intégrer, de ne pas être exclu).

Les expériences de **S. E. Asch**³² ont elles plutôt mis l'accent sur le conformisme. Là où la normalisation relève d'un processus collectif, le conformisme suppose une hiérarchie entre ceux qui influencent et ceux qui sont influencés. La pression à la conformité est donc aussi un phénomène important.

En partant d'une perspective inverse, les expériences de **S. Moscovici**³³ traitent de l'influence minoritaire comme vecteur possible d'innovation si la minorité est résolue et active face à la position majoritaire. De tels groupes peuvent alors être vecteurs de changement organisationnel.

Une analyse contemporaine de la servitude volontaire a été effectuée par **J.-L. Beauvois** dans son *Traité de la servitude libérale*³⁴ : « *Bien que libres en tant qu'individus, nous n'avons pas inventé ces rapports fondamentaux dans lesquels nous devons nous inscrire et par lesquels s'exerce le pouvoir : 1. les uns ont autorité pour induire les conduites des autres et, corollairement, 2. ont autorité pour juger de l'utilité des conduites des autres* » (p. 14). Pour lui, la relation de soumission forcée comme relation sociale est une relation de pouvoir qui repose sur un engagement dans la soumission. L'hypothèse d'auto-perception peut être formulée quand des sujets déclarés libres et ayant accepté de réaliser un acte problématique rationalisent leur comportement en adoptant de nouvelles attitudes ou en modifiant leurs motivations de façon à rendre leurs savoirs et évaluations privés plus susceptibles d'avoir généré le comportement qu'ils viennent d'accepter. Il y a donc une forme de parallélisme entre l'engagement de l'acte et l'engagement dans la soumission. L'état agentique change les données du

³⁰ S. Milgram, *La Soumission à l'autorité : Un point de vue expérimental*, Calmann-Lévy, Paris, 1994, 2^e éd. (Ed. originale : *Obedience to Authority : An Experimental View*, Harper Row, New York, 1974),

³¹ M. Sherif, *The Psychology of Social Norms*, Harper & Brothers, New York, 1936

³² S. E. Asch, « Studies of Independence and Conformity. A Minority of One against a Unanimous Majority », *Psychological Monographs*, vol. 70, n° 9, 1956, pp. 1-70

³³ S. Moscovici & M. Zavalloni, « The Group as Polarizer of Attitudes », *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 12, 1969, pp. 125-135

³⁴ J.-L. Beauvois, *Traité de la servitude libérale*, Dunod, Paris 1994

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

comportement en mettant en avant la perspective situationniste sur la perspective personnaliste. Le behaviorisme est la forme légitime de cet aspect-là. Il est la référence de ce modèle, l'état agentique étant aussi représentatif de la souffrance de l'acteur. L'aspect prescriptif des positions de pouvoir correspond au commandement. Mais à l'aspect prescriptif correspond aussi un aspect évaluatif (pour apprécier les conduites désirées des autres) d'où l'importance des argumentaires de légitimation des évaluations et des prescriptions. J.-L. Beauvois propose un « modèle de l'obéissance » applicable aux organisations à partir des éléments suivants : la fidélité des comportements professionnels (qui justifie la supervision taylorienne, car on ne sait jamais quelles seront les défaillances), l'attachement (des motivations au-delà des motivations matérielles) avec des formes telles que le paternalisme, les relations humaines, le projet où les prescriptions spécifiques se réfèrent à des normes plus générales et l'esprit de performance comme valeur (avec la référence à un manager libéral). Il va également contester le point de vue des post-modernes en n'adhérant pas à leur vision de la fin de la modernité mais à la thèse de la crise des contenus irrationnels de l'industrialisme. Il postule l'existence d'une limite à la sphère de ce qui est rationalisable. Le modèle implicite est celui d'une économie qui ne cesse d'englober de nouveaux champs d'activité à mesure que le travail est libéré des champs qu'il occupait jusqu'alors « *La crise est, de fait, autrement fondamentale qu'une crise économique et de société. C'est l'utopie sur laquelle les sociétés industrielles vivaient depuis deux siècles qui s'effondre* » (p. 22).

Cette théorie a induit de nombreux débouchés pratiques dans le domaine éducatif (de nombreuses expériences ont été faites à partir de groupes d'enfants), en thérapie, en *marketing*, en gestion de la sécurité et aussi de nombreux débats, trouvant une forme de réactualité, mais sur un autre registre, avec le développement actuel des neurosciences.

VII. L. Kohlberg avec la théorie de l'apprentissage des stades moraux et la contestation de C. Gilligan comme fondatrice des théories du *care*.

Ce mouvement théorique reste dans la perspective précédente à la fois du fait de sa logique qui la situe dans le courant de la psychologie sociale et l'usage de la méthode expérimentale pour construire une typologie en stades.

L. Kohlberg³⁵, avec sa théorie du développement moral par stade inspirée par le modèle du développement cognitif par palier d'acquisition de J. Piaget, a constitué un des socles conceptuels de la *Business Ethics* dans la décennie 90. Les « tests de Kohlberg » reposent sur des dilemmes moraux destinés à fonder la réflexion éthique où ce qui importe est la justification conduisant à nourrir des échelles d'attitude. Le développement moral peut être considéré comme séquentiel (par étapes), irréversible (au regard de l'étape franchie), transculturel (donc à vocation « universelle »).

Les stades moraux ainsi définis se structurent en six étapes :

- **le stade préconventionnel** caractérisé par l'égoïsme, les règles morales n'étant perçues qu'au travers du jeu des « punitions – récompenses »,

³⁵ L. Kohlberg, *The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16*, Thèse, Université de Chicago, 1958

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

- **le stade 1, celui de la tension « obéissance – punition » (2 – 6 ans)** où l'enfant adapte son comportement pour éviter les punitions,
- **le stade 2, celui de l'intérêt personnel (5 – 7 ans)** : l'enfant intègre la notion de récompense en affinant sa réflexion, le cumul avec les stades précédents constituant un moment de reconnaissance des conventions,
- **le stade 3, celui de la reconnaissance de l'importance des relations interpersonnelles et de la conformité (7 – 12 ans)** par intégration des règles des groupes auxquels il appartient,
- **le stade 4, stade de la reconnaissance de l'autorité et de l'ordre social (10 – 15 ans)** qui se caractérise par l'intégration des normes sociales et du bien commun ; le cumul avec les stades précédents se caractérise par le franchissement du palier post-conventionnel, c'est-à-dire une situation où le jugement moral est fondé sur sa propre évaluation des valeurs morales compte tenu de la reconnaissance des règles,
- **le stade 5 dit du contrat social** où l'individu se sent engagé vis-à-vis de son entourage afin de concilier son intérêt avec celui des autres,
- **le stade 6 est celui de la référence à des principes éthiques universels** conduisant éventuellement à défendre une position indépendamment des règles légales.

C. Gilligana questionné le fait qu'à l'issue des tests de Kohlberg, les petites filles obtenaient systématiquement des résultats moins bons que les petits garçons³⁶. Le point nodal est la différence de justification quant au dilemme de Heinz (un des tests de référence) dans lequel un homme se demande s'il doit ou non voler un médicament qu'il n'a pas les moyens d'acheter pour sauver la vie de sa femme. Au stade 4, les petits garçons résolvent le dilemme en considérant que l'homme doit voler le médicament et donc transgresser les règles. Les petites filles considèrent qu'il devrait aller à la rencontre du pharmacien et des voisins, exposer sa situation et expliquer qu'offrir ce médicament permettrait de sauver une vie. Selon L. Kohlberg, la petite fille n'aurait pas conscience de l'universalité de principes (ici, la sauvegarde de la vie) alors que, selon C. Gilligan, la résolution du dilemme du pharmacien met en lumière un rapport féminin à la morale fondé sur le dialogue, le sens de la responsabilité et l'attention par différence avec un rapport masculin fondé sur un rapport au monde marqué par la justice. C'est ce rapport qui est au fondement des théories du *care*.

VIII. Les théories de la motivation

C'est cette perspective qui a fondé le développement conceptuel et celui de l'outillage de la gestion des ressources humaines essentiellement à partir de deux notions : celle de besoin et celle de motivation dont on retrouve le lien dans la définition que donne le *Larousse Universel* de la motivation qui est « *l'ensemble des objectifs d'un comportement suscité par un état de besoin et entraînant un comportement qui vise à retrouver l'équilibre par la satisfaction du besoin.* ». Il y est question de relations entre des actes et des motifs. Il est difficile d'effectuer une coupe chronologique qui s'arrêterait dans la décennie 50 ou 60. C'est pourquoi le panorama sera poussé jusqu'à

³⁶ C. Gilligan, *Une voix différente*, Paris, Champs-Flammarion, 2008 (Ed. originale, *In a Different Voice*, Harvard University Press, 1982)

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

la stabilisation des débats dans la décennie 80 sur la base d'une classification plus fine que celle d'un bloc « besoins – motivation » reprise chez E. Morin³⁷ avec : les théories des besoins, les théories de l'équité, les théories des attentes, les théories de l'aménagement du travail et les théories des objectifs. Ces approches ont en commun de considérer que la motivation ne vient pas d'elle-même mais de ce qui entoure l'individu au travail. Elle repose sur deux aspects : la référence aux notions d'« énergie » et de « dynamisme » (avec, par exemple, la capacité de se dépenser, de se donner, de s'engager, de se mouvoir -la motivation serait quelque chose qui mettrait en mouvement l'organisme) et la référence aux notions d'« intention », de « direction ». Elle se caractérise par de l'enthousiasme, de la persévérance et l'assiduité (la motivation se régule par une multitude de paramètres relatifs aux opportunités.). C'est un processus qui oriente, dynamise et maintient le comportement des individus vers la réalisation ou la satisfaction d'objectif(s) attendu(s). Les apports des conceptualisations montrent que les besoins sont à la fois physiologiques (nourriture, eau, oxygène, etc.) et psychologiques (pouvoir, accomplissement, estime de soi, approbation sociale et appartenance, etc.) d'où la possibilité d'y répondre par stimulation.

Du point de vue étymologique, « motivation » du terme « motif » vient du latin *motivus* (mobile) et *movere* qui signifiait « qui met en mouvement » en ancien français. C'est en s'interrogeant sur l'origine et le pourquoi des comportements humains dans un groupe que les théoriciens des organisations vont développer la notion de motivation, essentiellement après la Deuxième guerre mondiale.

Bien que la référence à la notion de motivation soit majeure, il faut signaler les notions connexes en prenant la précaution de bien souligner qu'il s'agit de notions connexes et donc substantiellement différentes, même si des modélisations amalgamant ces notions connexes avec celle de motivation ont été construites.

L'implication organisationnelle qualifie la relation du salarié à son organisation. Selon M. Thévenet & J.-L. Vachette³⁸ : « *L'implication résulte d'un investissement personnel réalisé par l'acteur à partir de l'évaluation de ses désirs, de ses stratégies et des opportunités à les réaliser dans l'entreprise* » ; « *elle découle aussi de l'évaluation de la capacité de l'entreprise à les satisfaire et de la cohérence des valeurs entre la personne et l'organisation.* » Un individu impliqué dans son travail porte un regard systémique sur son équipe et se sent toujours concerné par tout ce qui s'y passe.

La satisfaction au travail « se définit par la réalisation d'attentes conscientes ou inconscientes » (N. Aubert & V. de Gaulejac³⁹).

La performance au travail « consiste à viser la meilleure qualité possible d'une action ou, sa qualité maximale. Maximale par rapport à ce dont on est réellement capable d'une part, c'est-à-dire utiliser au mieux ses dons et potentialités ; et maximale par rapport à la qualité atteinte par les « autres » (les concurrents) » (A. Kahn⁴⁰).

³⁷ E. Morin, *Psychologies au travail*, Gaetan Morin, Boucheville (Québec), 1986

³⁸ M. Thévenet & J.-L. Vachette, *Culture et comportement*, Vuibert, Paris, 1992

³⁹ N. Aubert & V. de Gaulejac, *Le coût de l'excellence*, Le Seuil, Paris, 1991

⁴⁰ A. Kahn, « La performance : à quel prix ? », Entretien de Valpré, *Institut Cochin*, 2007

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

La stimulation s'inscrit dans la perspective behavioriste « *stimulus*– réponse », la réponse apportée par un individu à certains **stimuli**.

La mobilisation est « *la capacité, pour une personne, de susciter, d'éveiller chez une autre le désir et la volonté d'accomplir une tâche ou une activité. Le gestionnaire peut créer les conditions pour mobiliser quelqu'un en l'aidant à donner un sens à ce qu'il fait, à agir de façon responsable et à contribuer de façon utile et valorisante à l'ensemble d'un projet.* » (Association des cadres scolaires du Québec⁴¹).

L'engagement au travail se fonde, tout comme l'implication, sur le lien entre un employé et son organisation, de par son attachement affectif et son identification à elle. Mais l'implication se consacre uniquement au lien entre l'individu et le poste de travail alors que l'engagement tient compte du partage des objectifs et des valeurs de l'organisation, comme expression d'un désir de faire partie intégrante de celle-ci.

Focus sur l'engagement

L'engagement est une question importante dans la genèse et la compréhension du fonctionnement des groupes et des équipes. L'âge y est considéré comme un facteur important. L'engagement se matérialise par un attachement affectif lié au fait d'être présent depuis longtemps en effet de composition avec un sentiment d'obligation lié à la perception de la relation au poste qui tend à être vécue comme une ressource offerte par l'organisation. D'autres facteurs tels que le genre, le niveau d'étude sont également importants. Avec l'engagement, il est question de traits de lien alors qu'on verra qu'avec la motivation il est plus souvent question de besoins.

Un des auteurs pionniers de ce champ, **W. A. Kahn**⁴², définit l'engagement comme « *l'investissement de soi-même dans son rôle au travail* », investissement aussi bien physique que cognitif et émotionnel. L'engagement a pour effet non seulement de stimuler la performance individuelle mais aussi d'aligner le comportement vers la réalisation de la performance.

L'engagement peut s'expliquer par référence aux attendus de la théorie de l'échange social. **A. M. Saks**⁴³ met en avant que des agents organisationnels très engagés auront tendance à avoir de meilleures relations avec leurs employeurs. L'engagement est considéré comme une ressource vitale pour une organisation cherchant à retenir tels ou tels agents (**S. S. Ali**⁴⁴) dans la mesure où il freine la tendance à la quitter (**S. Abraham**⁴⁵, **L. Y. Adams**⁴⁶).

⁴¹ Association des Cadres Scolaires du Québec, *Procès verbaux*, Québec, 2008

⁴² W. A. Kahn, « Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work », *Academy of Management Journal*, vol. 33, n° 4, 1990, pp. 692-724

⁴³ A. M. Saks, « Antecedent and Consequences of Employee Engagement », *Journal of Managerial Psychology*, vol. 21, n° 7, 2006, pp. 600-619

⁴⁴ S. S. Ali, « A Study on Employee Engagement in Cochin International Airport Limited », *Drishtikon : a Management Journal*, vol. 4, n° 1, 2013, pp. 55-65

⁴⁵ S. Abraham, « Job Satisfaction as an Antecedent to Employee Engagement », *SIES Journal of Management*, vol. 8, n° 2, 2012, pp. 27-36

⁴⁶ L. Y. Adams, « The Role of Organization Workplace », in *Mental Health Manual for Nurse Managers*, Springer, New York, 2014

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

Les agents organisationnels engagés sont attentifs au contexte de travail et aux relations avec leurs collègues dans le but d'accroître la performance organisationnelle (**D. Robinson et al.**⁴⁷). Enfin, l'engagement possède une influence sur l'implication et la citoyenneté organisationnelle.

Avec l'ensemble des théories qui vont suivre, et pour revenir aux hypothèses de travail, on se situe dans la logique de l'organisation du travail opérant une tension entre des facteurs intrinsèques et des facteurs extrinsèques de motivation.

On distingue classiquement les théories de contenu qui énumèrent et classent les forces conduisant un individu à adopter un comportement et les théories de processus qui proposent une explication de l'interaction « individu – environnement ».

VIII.1. Les théories des besoins :A. Maslow, D. C. McClelland, J. W. Atkinson, C. P. Alderfer

Ces théories s'intéressent à la question de savoir quels sont les facteurs constitutifs de la motivation au travail. Elles regroupent trois grands courants théoriques qui examinent les déterminants personnels (internes) et situationnels (externes) du comportement en mettant l'accent sur l'être humain et sa personnalité, ses dispositions, ses traits de caractère stables et ses valeurs.

La théorie des besoins d'A Maslow a été formulée en 1943⁴⁸ et trouve son achèvement dans son ouvrage de 1954⁴⁹. Selon lui, ce sont les besoins qui créent la motivation, le comportement et le désir de croissance personnelle, besoins organisés selon une hiérarchie où, à la base, se situent les besoins physiologiques élémentaires et au sommet, les besoins psychologiques et affectifs d'ordre supérieur. Tout individu au travail ressent des besoins qui sont sources de motivation, la motivation de tout salarié étant marquée par la volonté de satisfaire des besoins. L'individu hiérarchise ses besoins et cherche à les satisfaire selon un ordre de priorité croissante qu'il est possible de classer et de hiérarchiser selon une pyramide. Selon cette hiérarchie, la satisfaction des **besoins physiologiques**, base de la pyramide, précède celle des **besoins de sécurité** (protection), des **besoins d'appartenance** (ou amour) et des **besoins de reconnaissance** (ou estime de soi) ; au sommet de la pyramide se trouvent les besoins spirituels (ou dépassement). C'est l'un des modèles de la motivation les plus enseignés. Avec sa simplicité, sa logique, son applicabilité, la « pyramide de Maslow » est enseignée dans plusieurs disciplines et dispose par conséquent d'un champ d'application diversifié.

Un schéma ?

⁴⁷ D. Robinson & S. Perryman & S. Hayday, « The Drivers of Employee Engagement », *Report 408, Institute of Employment Studies*, April 2004

⁴⁸ A Maslow, « A Theory of Human Motivation », *Psychological Review*, n° 50, 1943, pp. 370-396

⁴⁹ A. Maslow, *Motivation and Personality*, Harper and Row, New York, 1954

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

D. C. McClelland et la théorie du besoin de réalisation a été formulée en 1961⁵⁰. Il émet l'hypothèse que la motivation d'un individu peut résulter de trois besoins dominants : le besoin de réalisation, le besoin d'affiliation et le besoin de pouvoir, tous aussi importants les uns que les autres donc sans aucune hiérarchie. Chaque individu est marqué par la prédominance d'un des trois besoins dont il éprouve une dépendance persistante et qui sera la force motrice qui influera tant ses comportements que sa motivation. Cependant, au gré des circonstances, les deux autres besoins jouent également un rôle.

Le besoin d'accomplissement (ou besoin de réussite, besoin de réalisation) se caractérise par le désir d'assumer des responsabilités, d'avoir un retour d'information sur les résultats obtenus, et d'affronter des risques de difficulté moyenne. Les individus ainsi motivés réfléchissent à la façon d'améliorer leur travail et faire des choses intéressantes dans leur vie. Ils recherchent la prise de responsabilités, la reconnaissance sociale, à relever des défis, à atteindre des objectifs, à se surpasser, à s'accomplir au-delà des normes établies, à se battre pour réussir ce qui renvoie à l'envie de réussir (accomplissement)... Si ces individus ont la fibre *de leaders*, ils ont tendance à exiger trop des collaborateurs, en pensant qu'ils sont également orientés vers l'obtention de résultats.

Le besoin d'affiliation (ou besoins d'appartenance) caractérise les individus qui passent du temps à réfléchir sur la façon de développer des relations amicales dans leur groupe. Un fort besoin d'affiliation mine l'objectivité dans la prise de décision.

Le besoin de puissance (ou besoin de pouvoir) se caractérise par la volonté d'avoir de l'influence sur ses pairs, d'être capable de les mobiliser vers un objectif précis, d'imposer un comportement qu'ils n'auraient pas adopté en temps normal. Ce type d'individus peuvent être analysés en deux groupes : les tenants de la puissance personnelle qui veulent diriger et influencer les autres et ceux de la puissance institutionnelle qui tendent à organiser les efforts des collaborateurs afin de réaliser les buts de l'organisation.

D. C. McClelland et J. W. Atkinson⁵¹ ont développé des tests afin de mesurer la motivation (*Thematic Apperception Test*) au regard de caractéristiques telles que les motifs d'appartenance, d'accomplissement, de prise de risques.

C. P. Alferder⁵² et la théorie ERG (*Existence, Relatedness, Growth*) est aussi connue sous le nom de « théorie des nécessités » et cherche à valider la théorie d'A Maslow à partir d'une relecture de la pyramide des besoins. Elle est moins dogmatique bien qu'elle stipule également que c'est la sensation de besoin qui motive la personne au travail. Pour lui, la motivation est provoquée par une tension (force interne) et consiste à agir en vue de satisfaire trois types de besoins : les besoins d'existence (E), les besoins de rapports sociaux (R) et les besoins de développement personnel (D) c'est-à-dire une échelle de besoins classés en trois types allant du plus concret (besoins d'existence) au plus abstrait (besoins de développement individuel) mais sans hiérarchie entre ces trois catégories.

Les besoins d'existence (E) sont représentés par l'ensemble des besoins matériels ou des besoins physiologiques (la faim, la soif, etc.), y compris la recherche de sécurité (conserver son emploi, la volonté d'accroître son salaire) et correspondent aux deux

⁵⁰ D. C. McClelland, *The Achieving Society*, D. Van Nostrand, New York, 1961

⁵¹ J. W. Atkinson, *An Introduction to Motivation*, D. Van Nostrand, Oxford, UK, 1964

⁵² C. P. Alferder, « An Empirical Test of a New Theory of Human Needs », *Organizational Behaviour and Human Performance*, vol. 4, issue 2, 1969, pp. 142-175

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

premiers niveaux de la pyramide de Maslow. Dans les organisations, ces facteurs sont principalement influencés par la rémunération et les conditions de travail.

Les besoins de sociabilité (R) matérialisent les besoins de relations interpersonnelles (besoin d'interaction, d'amour, d'appartenance à un groupe et de s'y faire reconnaître) d'où la tendance à construire des relations, qu'ils s'agissent d'échanges amicaux et / ou conflictuels. Ces besoins correspondent au troisième niveau de la pyramide de Maslow.

Les besoins de développement, de progression ou de croissance (G) se matérialisent par la volonté de s'épanouir et d'utiliser ses compétences en faisant preuve d'ambition pour accomplir de nouvelles choses et grandir (besoins de création, d'utilisation, de réalisations significatives, d'amélioration des compétences). Ces besoins correspondent en partie aux besoins d'ordre supérieur d'estime de soi et de réalisation de soi chez Maslow (quatrième et cinquième niveaux de la pyramide).

VIII.2. La théorie de l'équité de J. S. Adams et la théorie de la justice organisationnelle de J. S. Greenberg

Il faut d'abord noter l'importance majeure des débats philosophiques sur la justice aux Etats-Unis durant la seconde moitié du XX^e siècle, la référence majeure étant J. Rawls⁵³ et les nombreux auteurs fondateurs de courants tels que le *care*, courants étant venus discuter ses positions.

La théorie de l'équité de J. S. Adams⁵⁴ est formulée au début de ces débats, dans une perspective d'abord organisationnelle, en continuité avec les travaux de L. Festinger & E. Aronson⁵⁵ en développant l'idée que la motivation au travail résulte de la disposition de l'individu à comparer sa situation à celle d'autres individus. La théorie de J. S. Adams postule qu'un travailleur est motivé dès lors qu'il perçoit sa situation comme étant équitable en comparaison à celles d'autres individus de référence (les *significant others*), situation conduisant à un état de tension provoqué par le sentiment d'iniquité qu'il peut ressentir suite à ces comparaisons. Le principe d'équité repose sur une double comparaison : individuelle face à la tension « contribution – rétribution » et sociale entre soi et les autres individus de référence. Cette double comparaison conduit à un sentiment d'équité, de sous équité ou de sur équité, ces derniers entravant la construction de la motivation d'où l'importance d'une gestion des ressources humaines permettant de changer les perceptions de la situation. Le concept d'équité procédurale qui en découle permet de fonder les procédures qui agissent sur le sentiment d'équité. Il prend en compte la distribution de ressources et entre dans le domaine des théories de la justice distributive (fondées sur l'adéquation entre le reçu et le perçu).

J S. Greenberg⁵⁶ ajoute à ce volet les fondements d'une théorie de la justice organisationnelle en distinguant d'abord deux dimensions dans l'équité : la justice distributive et la justice procédurale (ou des processus). A la théorie de l'équité de J. S. Adams qui rend compte du sentiment de justice distributive, il propose d'adjoindre le

⁵³ J. Rawls, *Théorie de la justice*, trad. C. Audard, Paris, Seuil, 1987 (Ed. originale, *Theory of Justice*, Belknap, New York, 1971)

⁵⁴ J. S. Adams, « Towards an Understanding of Inequity », *Journal of Abnormal and Social Psychology*, n° 67, November 1963, pp. 422-436

⁵⁵ E. Aronson & L. Festinger, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, 1957

⁵⁶ J. Greenberg, « A Taxonomy of Organizational Justice Theories », *Academy of Management Review*, vol. 12, n° 1, 1987, pp. 9-22

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

sentiment de justice vis-à-vis des procédures et des processus mis en place dans l'organisation (la justice procédurale), justice procédurale mise en place pour prendre les décisions sur la façon d'attribuer les récompenses dans la mesure où, si les salariés bénéficient d'une information, ils doivent aussi pouvoir se justifier en donnant leur opinion, en pouvant faire des réclamations, ces processus influençant positivement l'équité.

Plus généralement, les perceptions des employés se rapportent en fait à **trois dimensions de la justice organisationnelle : la justice distributive, la justice procédurale et la justice interactionnelle** (ou justice rétributive -qui se définit comme la qualité du traitement interpersonnel inhérente à la définition et la mise en place des procédures organisationnelles). La justice organisationnelle reflète les préoccupations concernant l'équité liée aux aspects non-procéduraux de l'interaction sur la base de deux catégories : la justice informationnelle et la justice interpersonnelle, deux catégories qui, bien que se recouvrant en partie, doivent être considérées séparément, chacune ayant des effets différents sur les perceptions de la justice. Ce corpus tend à fonder une approche cognitive de la justice, en complémentarité des approches normatives. C'est d'ailleurs l'essentiel de l'ouvrage qu'il consacre à la question avec **R. Cropanzano**⁵⁷.

Focus sur les différents types de justice

Tout un courant s'est développé depuis la décennie 60 à partir de la justice organisationnelle et qui distingue au delà de la justice distributive de J. S. Adams et de la justice organisationnelle de J. S. Greenberg :

- **La justice procédurale** dont les auteurs de référence sont E. A. Lind & T. R. Tyler⁵⁸ qui se focalise sur les instruments et routines organisationnelles, et qui est aussi marquée par l'idée d'une justice comme modalité essentielle d'une quête de vérité, d'une justice comme méta-cognition en quelque sorte,
- **La justice par interaction** (ou communicationnelle) dont les auteurs de référence sont R. J. Bies & J. F. Moag⁵⁹ qui tient compte de l'existence de références externes (liées à la société) et de la manière dont elles sont traduites à la fois dans l'équité des rémunérations (justice distributive) et dans les procédures de mise en œuvre de cette équité (justice procédurale),
- **La justice par information** qui marque l'importance accordée à la primauté accordée à l'équilibre du niveau d'information entre les protagonistes de l'action.

N'oublions pas l'existence d'une **justice par condamnation** (qualifiée par P. Valéry⁶⁰ de « justice répressive ») souvent assortie d'une **justice compensatoire**, celle d'une **justice par empathie** ou justice relationnelle (envers et avec les autres). L'ensemble de ces perspectives marque l'existence de la référence à une justice comme rationalité (de la société, des organisations et des individus). Mais rappelons aussi, ce qui vaut tout autant pour l'actualité du contrat que pour les théories de la justice, la dualité ouverte par M. Hénaff⁶¹ entre « **justice vindicatoire** » (associée à la notion de vengeance et qui vaut avec la dette et dont trouve une actualité avec la violation du contrat) et « **justice arbitrale** » qui se réfère à l'existence d'une autorité souveraine). Les catégories

⁵⁷ J. S. Greenberg & R. Cropanzano, *Advances in Organizational Justice*, Stanford Business Book, 2002

⁵⁸ E. A. Lind & T. R. Tyler, *The Social Psychology of Procedural Justice*, Plenum, New York, 1988

⁵⁹ R. J. Bies & J. F. Moag, « Interactional Justice : Communication Criteria of Fairness », in R. J. Lewicki & B. H. Sheppard & M. H. Bazerman (Eds.), *Research on Negotiations in Organizations*, JAI Press, Greenwich, Connecticut, 1986, vol. 1, pp. 43-55

⁶⁰ P. Valéry, *Tel quel*, folio, collection « essais », Paris, n° 292

⁶¹ M. Hénaff, *Le prix de la vérité*, Seuil, collection « La couleur des idées », Paris, 2002, p. 283

L'« école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

contemporaines de résolution des conflits (en particulier de corruption) mettent aussi en avant la notion de justice transactionnelle.

VIII.3. Les théories des attentes (V. H. Vroom et L. W. Porter & E. E. Lawler)

La théorie des attentes (ou théorie VIE – Valence - Instrumentality - Expectation) de V. H. Vroom⁶² fonde la notion de motivation au regard d'attentes. Cette théorie a été reprise par les psychosociologues L. W. Porter & E. E. Lawler en 1968⁶³. V. H. Vroom fonde l'idée que le comportement des travailleurs s'explique par la valeur perçue de ses conséquences, qui résulte d'un choix conscient et raisonné à la mesure de l'effort consenti, d'une série d'analyses entre coûts et bénéfices au regard de la valeur attribuée aux objectifs. Il suppose également que le travailleur effectue un choix conscient et raisonné des moyens qui lui permettront d'atteindre ses objectifs (d'où le nom de « théorie des attentes »), les efforts individuels n'étant pas fournis de façon routinière, mais plutôt en conformité avec une réflexion stratégique de type « effort – rendement – résultat ». Le comportement motivé est donc un choix bâti sur des probabilités d'atteinte des récompenses souhaitées. Le processus motivationnel serait une force (définie comme l'intensité d'agir pour accomplir une action volontairement décidée à la suite des choix raisonnés) déterminée par trois facteurs qui se combinent par effet de composition : l'*expectation* (attente) incitera à agir si l'agent organisationnel perçoit une relation d'instrumentalité ou, en fonction de la performance réalisée, s'il perçoit une probabilité de recevoir une récompense. **L'*expectation*(E)** est la probabilité subjective attribuée au fait que les efforts investis dans l'exécution d'une tâche se traduiront en un objectif donné (ou un niveau donné de rendement). Ces attentes pouvant être externes (elles dépendent d'autrui, donc elles sont davantage liées à l'*instrumentality* (I) de la performance - salaire, promotion, reconnaissance, etc.), et internes (davantage liées à l'*expectation* (E) comme le sentiment de progrès personnel, l'intérêt de la tâche accomplie, la fierté d'une réussite, la valorisation tirée d'une responsabilité assurée, etc. **L'*instrumentality* (I)** est l'estimation de la probabilité d'obtenir des effets et des résultats (des récompenses ou bien des sanctions) en réponse à un comportement, donc de la mise en œuvre d'une stratégie. **La *valence*(V)** est la valeur positive ou négative attribuée par un travailleur aux divers résultats de ses actions ou de sa performance. La théorie VIE possède une valeur heuristique en tant que moyen de diagnostic et de recherche de motivation du fait de sa simplicité et de son caractère pratique et opérationnel. Son influence en gestion des ressources humaines est considérable.

L. W. Porter & E. E. Lawler formulent la même conjecture que V. H. Vroom en avançant que la motivation individuelle à réaliser un objectif sera fonction des récompenses obtenues en ajoutant la dualité « récompenses intrinsèques (le sentiment positif associé à la réalisation de l'objectif comme la satisfaction, le sens de l'accomplissement) – récompenses extrinsèques (des éléments matériels tels que des primes, une augmentation de salaire) » tout ceci compte tenu de la capacité de l'individu à accomplir la tâche et de sa perception de celle-ci.

⁶² V. H. Vroom, *Work and motivation*, Wiley, New York, 1964

⁶³ L. W. Porter & E. E. Lawler, *Managerial Attitudes and Performance*, Irwin, Homewood, IL, 1968

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

VIII.4. Les théories de l'aménagement du travail – F. L. Herzberg, et les théories de la motivation intrinsèque – la théorie de l'évaluation cognitive de E. L. Deci & R. M. Ryan et la théorie des caractéristiques de l'emploi de J. R. Hackman & G. R. Oldman

La théorie bi-factorielle des satisfactions de F. L. Herzberg⁶⁴ est fondatrice des approches dites de l'aménagement du travail. Comme dans les « théories du besoin », son approche repose sur l'idée d'une tension intérieure qui pousserait chacun à rechercher la satisfaction de ses besoins. Plus ils sont importants, moins ils sont satisfaits, et plus ils conduisent à agir pour réduire le décalage entre ce que l'on souhaite et ce que l'on a. Dans *Motivation at Work*, il rend compte d'une enquête menée en 1959 et portant sur la satisfaction au travail chez 200 ingénieurs et comptables, sa méthode d'enquête consistant à faire raconter des bons et des mauvais souvenirs liés à l'activité professionnelle. Effectuant ensuite une analyse de ces souvenirs, il lui apparaît que les premiers sont liés à ce qu'il appelle le « contenu du travail » et les seconds à l'absence d'un « contexte de travail », ce qui le conduit à distinguer deux types de besoins : les « facteurs d'hygiène » qui renvoient au contexte du travail (politique générale de l'entreprise, modalités d'encadrement, conditions de travail, politique de rémunération, structuration des relations hiérarchiques, statut, sécurité), et les « facteurs de satisfaction » (ou « motivateurs », générateurs d'auto-motivation) tels que la réussite, l'estime, les responsabilités, les modalités de promotion, de développement personnel qui renvoient à son *contenu* d'où la dénomination de « modèle bi-factoriel » associée à cette approche toutefois critiquée par la confusion qu'opère l'auteur entre « satisfaction » et « motivation ». Toutefois, si cette théorie propose que certains aspects induisent des effets positifs sur le rendement et la satisfaction d'une personne, d'autres, de nature différentes, engendrent des effets négatifs et génèrent de l'insatisfaction (qui ne doit pas être considérée comme étant l'inverse de la satisfaction et réciproquement). Ce modèle a connu un grand succès auprès des chefs d'entreprise à la fois du fait de sa simplicité, du fait que ses conclusions recourent des intuitions du fait de ses propositions concrètes. Il faut non seulement prendre en compte les conditions sociales et organisationnelles mais en outre les stimulants financiers ne sont pas les sources uniques de la motivation au travail.

C'est autour de la motivation intrinsèque que **E. E. Deci & R. M. Ryan** ont conceptualisé la « **théorie de l'évaluation cognitive** » et **J. R. Hackman & G. R. Oldman** ont formulé la « **théorie des caractéristiques de l'emploi** ». Ces théories, développées au cours des années 70-80 postulent que le déclenchement de la motivation est provoqué par la volonté de surtout satisfaire des besoins psychologiques ou d'ordre supérieur de la personne.

La théorie de l'évaluation cognitive de E. L. Deci & R. M. Ryan⁶⁵ postule que la motivation intrinsèque est suscitée par le besoin de se sentir compétent et de développer ses capacités. Le processus de motivation dépendrait des facteurs dispositionnels et contextuels qui pourraient influencer la satisfaction de ce besoin. Chaque individu

⁶⁴ F. L. Herzberg, *The Motivation to Work*, John Wiley & Sons, New York, 1959 et *Work and the Nature of Man*, World Publishing, Cleveland, 1966

⁶⁵ E. L. Deci & R. M. Ryan, *Handbook of Self-determination Research*, New York University Press, 2002
L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

chercherait à développer ses capacités à interagir efficacement avec son environnement (de travail, relationnel, etc.) par l'accumulation de connaissances et par expérience, mais aussi selon la pression qui conduit à le satisfaire par accroissement du nombre de choix possibles. Les facteurs de contexte du travail joueraient un grand rôle. Si un environnement de travail permet de se sentir responsable de son comportement, de garantir les choix effectués, d'assurer l'autonomie de ses actes, l'agent organisationnel perçoit son environnement de travail comme support de son autonomie. Dans ce cas, il perçoit l'existence d'un locus de causalité (être à l'origine de son comportement) interne et d'un sentiment d'autodétermination, qui renforcent en retour la motivation intrinsèque.

La théorie des caractéristiques de l'emploi de J. R. Hackman & G. R. Oldham⁶⁶ proposent un modèle qui postule que les caractéristiques du travail (le contenu du travail ou les facteurs « objectifs ») influencent la motivation. La mise en œuvre de ce modèle recherche les effets conjoints des forces incitatives du besoin de développement individuel et des caractéristiques de l'emploi. Il identifie une liste de caractéristiques de l'emploi, qu'ils qualifient de P.E.M. (*Potential of Employment Motivation*) qu'il convient de maximiser par action sur les variables fondatrices du volet motivation des politiques de gestion des ressources humaines suivantes : la variété des compétences (V), l'identité de la tâche (I), l'importance de la tâche (S), l'autonomie (A) et le *feed-back* (F). Pour estimer et calculer le niveau de motivation de chaque salarié, ils ont proposé le *Score Motivating Potential* (ou capacité motivationnelle) fonction de ces cinq caractéristiques. Ils ont été à l'origine d'un outil très utilisé par les psychologues du travail : le *Job Diagnostic Survey* pour calculer ce score en se basant sur l'évaluation des caractéristiques des tâches d'un employé, de son envie de progresser et de sa satisfaction au travail. Quelques années plus tard, en 1976, ils ajoutent plusieurs facteurs dont le désir de reconnaissance, facteurs qui influenceraient les cinq précédents. Les caractéristiques d'un emploi motivant (ou stimulant) ont fait l'objet de plusieurs recherches cherchant à déterminer les conditions de la qualité de vie au travail. Cette qualité de vie au travail (QVT) se définit comme un état général de bien-être des salariés dans leur milieu de travail. Généralement, elle est décrite à partir des indicateurs suivants : l'engagement organisationnel, le sentiment de dignité et d'accomplissement dans son travail.

VIII.5. La théorie des objectifs de E. A. Locke⁶⁷

E. A. Locke a conceptualisé sur la relation entre la personnalité et le rendement au travail, faisant de la satisfaction une variable essentielle de la motivation au travail qu'il définit comme un « *état émotionnel positif ou agréable résultant de l'appréciation de son emploi ou de l'expérience de ses emplois* ». Selon E. A. Locke, la satisfaction globale de l'emploi est fonction de la relation perçue entre ce qu'on attend de son travail et ce que l'on perçoit comme récompense. Sa théorie des objectifs a eu un impact considérable. En 2000, il a effectué une synthèse sur l'« **effet Pygmalion** » (prophéties auto-réalisatrices quant à des assertions projetées par un supérieur sur ses subordonnés)

⁶⁶J. R. Hackman & G. R. Oldham, « Motivation through the Design of Work: Test of a Theory », *Organizational Behavior and Human Performance*, 1976, n° 16

⁶⁷E. A. Locke, « Toward a Theory of Task Motivation and Incentives », *Organization Behavior and Human Performance*, 1968, n° 3, pp. 157-189

L'« école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

etsur son corollaire, l'« **effet Galatée** »(transfert des attentes positives du supérieur vers le subordonné afin d'influencer sa productivité)sur l'auto-efficacité au travail. La théorie de la fixation des objectifs stipule qu'un salarié est motivé lorsqu'on lui fixe des objectifs raisonnables et qu'on lui fournit un retour (*feedback*) approprié sur sa capacité à les atteindre. Le modèle général de cette théorie est le suivant :une fixation d'objectifs clairs, précis et ambitieux induisent effort et persévérance, mobilisation vers l'obtention d'une performance. Par conséquent, ce sont d'abord les envies individuelles qui déterminent le degré d'effort et donc de motivation. En fixant des objectifs, il faut prendre en compte les envies individuelles. Pour avoir de meilleurs résultats, il ne suffit pas d'effectuer des entretiens de motivation. Le fait de travailler pour atteindre un objectif est une source majeure de motivation et permet aussi d'élever les performances. Lorsque des objectifs clairs, spécifiques et difficiles ayant une réelle valeur aux yeux de l'employé, lorsqu'il comprend quels sont les comportements qui mèneront à ces objectifs et qu'il se sent compétent pour les accomplir, les représentations de ces objectifs sont les causes efficaces du comportement et les performances seront maximisées. E. A. Locke donne un contenu au « management par objectifs » en termes de motivation.

Conclusion sur les théories de la motivation

Au delà de la distinction entre facteurs intrinsèques et facteurs extrinsèques de motivation, la motivation au travail est considérée comme un déterminant individuel fondamental de la performance et le processus motivationnel est complexe.

IX. Les théories du *leadership*

Il a déjà été question de *leader* et de *leadership* avec K. Lewin et R. Likert. C'est à ce titre que nous les instituons ici comme fondateur de ce corpus théorique qui a lui aussi donné lieu à des polémiques toujours ouvertes et nous en traiterons donc sur le même modèle que les théories de la motivation, en tirant le fil des théories du *leadership* jusqu'à aujourd'hui, le corpus dont il est question ayant donné lieu à toute la littérature des *leadership studies*. Soulignons dès le départ l'importance des clichés institutionnalisés dans le domaine ainsi que le passage indéterminé de *leader* à entrepreneur et de « *leader* – entrepreneur » (manifestations empiriques) à « *leadership* – Entrepreneuriat » (manifestations conceptuelles et d'ordre plutôt processuel). On verra aussi combien il s'établit entre *leadership* et changement deux cours parallèles, le *leadership* étant considéré comme étant un élément fondamental de la conduite du changement.

C'est donc le plus souvent par référence à des croyances communes que l'on en parle, le *leader* étant celui qui guide (perspective comportementaliste), celui qui obtient un résultat sur la conduite des autres (forme d'exercice du pouvoir), celui qui est « avant » les autres (trait significatif). C'est donc quelqu'un qui communique ses vues, qui génère un changement significatif dans le comportement des autres, le *leader* étant en général associé au « haut » (c'est pour cela qu'il est *leader*). Le *leader* serait en quelque sorte une métaphore du pouvoir « par le haut ».

L'« école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

Il existe trois grandes approches dans le domaine :

- **Celle des traits, des comportements et des styles** (dont la dérive est l'obscurantisme à cause de la quête des traits, styles et comportements distinctifs du *leader*, traits styles et comportements étant liés à sa personnalité), avec la trilogie qui permettrait de distinguer les personnalités « *job focused* » (mettant en avant la notion de « capital intellectuel » - « *self focused* » (mettant en avant la notion de « capital social » sans lequel le *self* ne saurait tenir) et « *boss focused* » (mettant en avant la notion de réseau social, réseau venant affirmer la primauté dudit *boss*) », dans la logique d'un *conatus* (l'accomplissement de son identité). Le comportement de *leader* reposerait alors sur une capacité à communiquer pour inspirer et convaincre, une capacité à influencer, la possession de certaines qualités (des compétences, une capacité à se transformer, une capacité reconnue à conduire les autres). Le *leader* posséderait à la fois un ensemble de traits adéquats, mais focaliserait son action sur la perspective d'être un *leader*.

- **Celle des situations** qui part du postulat qu'il n'existe pas de *leader* en soi mais que ce sont les situations qui les font dans une perspective conséquentialiste (dont la dérive est le relativisme) ainsi que dans une perspective transformationnelle (le *leader* étant considéré comme le mieux à même de mener les transformations).

- **Celle de l'interaction** où, pour paraphraser J. G. March, on se trouve dans la dualité « passion et discipline » (mais qu'est-ce qui n'est pas interaction !) qui met souvent en avant la référence à de « grands événements » dans la vie de la personne, « grands événements » le conduisant à devenir un *leader*.

Il faut également noter l'apport des approches psychanalytiques avec la psychodynamique du *leadership* au regard de l'appareil théorique de construction de typologies. G. Arnaud⁶⁸ mentionne celle de F. Redl⁶⁹ qui propose des figures (le patriarche, le *leader stricto sensu*, le tyran, l'objet d'amour, l'objet d'agression, l'organisateur, le séducteur, le héros, la mauvaise influence, le bon exemple). Il mentionne également H. Levinson⁷⁰ pour ses premières études sur le *burn out*, A. Zaleznik⁷¹ pour qui l'enfance joue un rôle important dans la structuration de la personnalité de *leader*, M. Maccoby⁷² et sa typologie (l'homme de métier, le carnassier, l'homme d'appareil et le joueur), K. de Vries & D. Miller⁷³ avec leur analyse en « styles névrotiques » (paranoïaque, compulsif, théâtral, dépressif, schizoïde) et, dans la même veine en France, les travaux de J.-B. Stora⁷⁴ avec sa typologie (*leader* narcissique, *leader* possessif, *leader* séducteur et *leader* bienveillant).

L'érudition des *leadership studies* repose le plus souvent sur un personnologue exacerbé, venant mettre en avant des qualités qui vont dans le sens de la métaphore du héros, et venant faire des héros ces hommes ordinaires que sont finalement les dirigeants et les managers, dans une confusion généralisée entre ces différentes figures, confusion permettant de masquer d'autant mieux la conception autoritaire du pouvoir qui lui est implicite. *Leader* et *leadership* sont des notions floues et normatives qui se

⁶⁸ G. Arnaud, *Psychanalyse et organisation*, Armand Colin, Paris, 2004

⁶⁹ F. Redl, « Émotion de groupe et *leadership* », in A. Lévy (Ed.), *Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américains* ; Bordas, Paris, 1968, pp. 376-392

⁷⁰ H. Levinson dont on ne citera que *Organizational Diagnosis*, Harvard University Press, 1972

⁷¹ A. Zaleznik dont on ne citera que « Managers and Leaders : are They Different ? », *Harvard Business Review*, n° 55, 1977, pp. 67-78

⁷² M. Maccoby, *Le joueur. Le manager d'aujourd'hui*, InterEditions, Paris, 1980

⁷³ K. de Vries & D. Miller, *L'entreprise névrosée*, McGrawHill, Paris, 1985

⁷⁴ J.-B. Stora, *Identité psychique et styles de leadership : approche psychanalytique*, Cahier de Recherche n° 297, Centre HEC-ISA, Jouy en Josas, 1987

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

trouvent de plus être très culturellement connotée, étant d'inspiration essentiellement américaine.

La scène du *leadership*, la « grande organisation » mérite un commentaire dans la mesure où le lieu d'exercice de ce *leadership* peut être considéré comme étant très particulier. La contingence de lieu mérite une attention dans la mesure où les circonstances devraient freiner l'extensivité de l'usage de la perspective. Le *leadership* construit une sorte d'angoisse métaphysique du rapport à l'Autre, l'Autre étant considéré en extension du monde du *leader*. Le *leadership* va donc questionner la substance de l'Autre entre un Autre issu de la nature, ce qui justifie la référence à des aspects tels que le charisme, l'autorité « naturelle », la capacité à faire adhérer au travers de la figure du chef « né » et l'Autre issu de la culture par exercice de la conscience et venant justifier la référence à des aspects tels que l'obéissance.

Le *leadership* repose donc sur des dualités :

- « nature – culture » comme on vient de le voir et qui permet de combiner les caractères du chef « né » avec ceux de celui qui le devient,
- « cognition - volition » qui va reposer sur la combinaison de caractéristiques ontologiques et comportementales,
- « personnologisme – situationnisme » qui met l'accent sur les dimensions personnelles plus ou moins importantes et au regard des situations.

C'est ce qui conduit à se référer, pour des caractéristiques identiques à des faces claires et à des faces sombres (Churchill et Hitler pour des *leaders* politiques de la Deuxième guerre mondiale, par exemple). Pour leur part, les travaux de R. Rabbin⁷⁵ sur le *leadership* invisible partent de la dualité « *doing – showing* » sachant qu'il met en avant le premier indépendamment du second.

Soulignons pour commencer les associations rapides qui sont faites entre *leader* et réussite dans les affaires dans la mesure où ce succès ne peut être compris aussi aisément comme étant la résultante de l'exercice du pouvoir par un *leader*. C'est de là que vient l'intéressante ambiguïté de l'*Upper Echelons Theory* dans la mesure où trois liens possibles ont été postulés et étudiés :

- **L'inexistence de toute influence des dirigeants** (cf. la « théorie des systèmes »), la source de la performance étant en fait « héritée » de la vitalité de l'environnement et de la « substance » organisationnelle existante. La performance est considérée comme issue du fait d'être là au bon endroit et au bon moment. Le *leader* est ici absent. C'est la bonne fortune qui en tient lieu.
- **L'influence majeure des dirigeants** (Hambrick *et al.*,⁷⁶) qui font dépendre la performance de la latitude laissée aux dirigeants. Ce corpus est qualifié de *Upper Echelons Theory*. Les dirigeants sont considérés comme agissant au regard de la façon dont ils interprètent la situation stratégique à laquelle ils sont confrontés. Ces interprétations sont fonction de leurs schèmes cognitifs où l'expérience passée tient une place importante. Les interactions au sein de l'équipe de direction sont également importantes. Ceci ouvre la fenêtre à la référence à des *leaders*.
- **La co-construction de la performance entre l'atavisme organisationnel et les dirigeants** compte tenu d'un contexte où les incitations proposées aux dirigeants

⁷⁵ R. Rabbin, *Invisible Leadership: Igniting the Soul at Work*, Acropolis Book, Georgia, 1998

⁷⁶ D. C. Hambrick, & P. A. Mason, « Upper Echelons: The Organization as a Reflection of its Top Managers », *Academy of Management Review*, vol. 9, n° 20, 1984, pp. 193-206

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

peuvent être considérées comme jouant un rôle (cf. les théories de la gouvernance), ce qui est également compatible avec la référence à des *leaders*. Dans les deux derniers cas, le *leader* peut également servir de métaphore à la toute aussi floue « performance ».

Soulignons aussi qu'il ne saurait y avoir de *leader* sans l'implicite de l'existence de l'organisation et que les *leadership studies* tendent à la décontextualiser dans le but de construire une « généralité – universalité » de la figure du *leader*, d'où la multiplicité des con-fusions entre « *leader* » et « dirigeant », « *leader* » et « manager » au regard du succès dans les affaires (la preuve par les résultats en quelque sorte), « *leader* » et « chef ».

Le *leader* devrait se penser de manière différenciée du chef qui, pour sa part, peut être considéré comme le représentant de l'autorité. Le commandement est une notion qui peut être l'attribut du chef comme du *leader*, mais la notion de *leader* comprend en outre l'idée d'adhésion, absente de celle de commandement. La différence entre le chef et le *leader* réside dans la légitimité respective de chacun de ces statuts. Le chef s'impose tandis que le *leader* émerge des croyances du groupe qui lui en attribue le statut. Le *leader* est celui qui est reconnu (et qui se reconnaît) par le groupe comme étant en adéquation avec la représentation collective du rôle (c'est en cela qu'il émerge). Le fondement de la croyance réside dans la convergence des perceptions et des représentations des membres du groupe. Ces perceptions et ces représentations sont interdépendantes. La croyance est fondée par le ressenti collectif qu'il n'y a pas de dissonance entre les représentations que chacun se fait du rôle et la manière de l'incarner de celui qui le joue. La croyance est une des composantes constitutives du *leader* car son existence se constate et la croyance symbolise la reconnaissance de son statut par l'ensemble du groupe. C'est en cela que fonctionne l'analogie avec la déviance. Qu'elle soit justifiée rationnellement par une expertise, une expérience ou par des traits de personnalité, elle reste le fruit d'un consensus conscient et inconscient qui émerge de la confrontation entre des représentations et des croyances.

Les recherches sur le *leadership* énoncent souvent la confiance en soi comme étant un des attributs indispensables au *leader*. Si l'on considère la confiance en soi comme la confiance dans ses représentations et dans sa capacité à les faire valoir, alors elle peut effectivement, dans une certaine mesure, susciter la croyance. Il est alors important, pour le *leader*, de réussir à incarner les représentations et croyances du groupe, de sorte que ce soit lui qui porte le consensus conscient et inconscient et le fasse évoluer. Les croyances évoluent au fil des contextes car il serait totalement utopique de les considérer comme acquises du fait de la succession d'événements. Cette confiance en soi est également représentative de ce que les théories du *leadership* ne disent pas, c'est-à-dire la reconnaissance de la singularité des situations, l'importance de la certitude sur le doute, de la fragilité (y compris sexuelle, les représentations *in concreto* du *leader* se référant le plus souvent à des mâles asexués mais séducteurs et séduisants).

On peut donc définir le *leadership* comme la capacité à susciter une représentation consensuelle. Le *leader* se reconnaît dans une représentation collective, c'est-à-dire que le regard d'autrui lui renvoie une image qui correspond à cette représentation. Cela signifie que le *leader* ne choisit pas de l'être mais que c'est autrui qui lui renvoie l'image d'un *leader* à laquelle il adhère. C'est donc une mise en scène cognitive

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

permanente qui fonde le *leadership* puisque c'est l'Autre qui fait du *leader* ce qu'il est. Impossible à prédire, l'émergence du *leader* ne se proclame pas mais se constate, car son mythe possède les deux dimensions nécessaires à son atemporalité : la permanence des structures inconscientes mises en œuvre et la variabilité des situations favorables à son émergence que l'on ambitionne de gérer pour les faire apparaître. Le *leader* est une utopie rationnelle qui cherche le fondement de sa croyance dans le *leader* lui-même alors que c'est au prix de l'abandon de lui-même qu'il devient *leader* pour incarner la vision que les autres projettent sur lui. C'est en cela que l'on parle souvent de *leadership* visionnaire donc aux dimensions multiples, cette dimension venant constituer une dimension émotionnelle majeure susceptible d'entraîner les collaborateurs et donc d'un discours visionnaire

La vision est un mot qui dérive du verbe « voir » mais avec une inscription dans le temps: une vision, c'est voir dans le futur. Assortie d'une logique rationaliste, la vision est à la fois la représentation d'un futur désirable mais aussi d'un futur possible, c'est-à-dire aussi « voyance » en quelque sorte. A ce titre, « vision » se rapproche de « représentation » en venant indiquer la focalisation de l'énergie individuelle vers la réalisation de la vision. C'est en ce sens que la vision conduit à la mission. La vision est en quelque sorte une image performative issue d'une forme d'inspiration fondée sur les croyances et les valeurs, de l'intangible rendu tangible et donc possible. La vision est à la fois inclusive et mobilisatrice. C'est dans cette acception qu'elle est supposée être une caractéristique du *leader*. C'est ce qui a conduit à distinguer le côté relationnel (dimension d'*inclusiveness*) du *leadership* de son côté transformationnel (dimension performative).

Le succès dans les affaires joue le rôle d'un opérateur venant rendre plus « objective » la normativité des théories du *leadership* mais cette normativité se retrouve quand il s'agit de qualifier un *leader* de bon ou de mauvais (les *leaders* toxiques). Il en va de même quand on parle de *leader* global⁷⁷ dont l'expérience est considérée comme étant spécifique autour de trois compétences : l'ouverture d'esprit (le très confus « penser global »), la capacité à combiner les éléments dispersés (en particulier en terme de diversité culturelle et de capacité à tisser des liens) et celle qui consiste à être capable de dépasser la seule logique financière. Mais se référer à la figure du *leader*, c'est aussi ne pas se référer à celle de l'*homo economicus* en déplaçant la focale du rationnel vers le raisonnable tout en laissant de la place à une esthétique du commandement et à des mythes (Rationalité, Hiérarchie, *Leader* et Efficience d'après J. G. March⁷⁸). La légitimité qui émerge de la référence au *leader* est le reflet de l'importance qui lui est attribuée, conformément aux structures mythiques. Ceci étant, le lien entre la figure du *leader* et la substance économique de la société marchande conduit bien à pouvoir en parler comme un produit de l'hystérie de la productivité des sociétés consuméristes.

Le *leader* ne vaut en fait qu'au regard de la construction et de la vie des relations complexes établies avec les suiveurs (*followers*). Le *leader* se situe au cœur de la

⁷⁷ E. Cohen, *Leadership without Borders*, Wiley, Londres, 2007

B. Johnson & R. Oberwise, *Developing Global Leaders : a Guide to Managing Effectively Unfamiliar Places*, Palgrave, Londres, 2012

⁷⁸ J. G. March, « Les mythes du management », compte-rendu rédigé par G. Garel & E. Godelier & T. Weil, *Gérer et Comprendre*, 1999, pp. 4-12.

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

tension « autonomie – hétéronomie », qu'il s'agisse du *mix* qui s'applique à lui et aussi du *mix* qui s'applique aux autres.

Le *leader* dont il est question ici peut être conçu comme un homme ordinaire au destin extraordinaire sur la seule scène de la société marchande. Le *leader* se trouve ainsi « marqué » par son rôle au travers de deux caractéristiques : l'univocité du but et l'obsession de l'efficacité. Ces deux caractéristiques marquent le traitement de l'Autre effectué par le *leader* et les modalités de résolution des conflits entre les tâches de l'exercice du pouvoir et les relations personnelles par mobilisation de la *metis* plus que de la *phronesis* pourtant fondatrice de la rationalité du chef. Mais rappelons que les premières études américaines du *leader* mettaient en exergue des qualités innées, le *leader* étant considéré comme un guide, un fédérateur des hommes et des équipes, un visionnaire et un stratège. Cette caractérisation dans les logiques de l'inné autorise la représentation héroïque du *leader*. Si ces capacités sont innées, c'est donc que le *leader*, tout comme le héros, est un « élu ». Les analogies entre le *leader* et le héros sont alors faciles. Il est sûr de lui parce qu'il connaît sa destinée, il est charismatique parce qu'il incarne son destin, il réussit ce qu'il entreprend et sait distinguer le moment où les éléments lui sont favorables. Le *leader* « inné » est donc de la même essence que le héros car il est en mesure d'imposer son aura puisqu'il est « né » *leader*. La « vision » attribuée au *leader* considère la capacité à l'être au travers d'une accumulation d'expériences et se différencie de la conception du *leader* « inné ». Mais là encore, l'héroïsation peut avoir lieu. En effet, soit le *leader* peut être considéré comme ayant été destiné à traverser des épreuves initiatiques, ce qui faisait de lui un *leadera priori* (et l'on revient alors à la figure du *leader* « inné ») qui effectue ainsi sa métamorphose, soit chaque personne peut devenir un *leader*. Dans les deux cas, à la représentation floue du *leader* correspond celle structurée, du *leader* mythique. N'oublions que l'héroïsation transporte sa dualité, la victimisation. « Héros » et « victime » ou encore « bouc émissaire » sont plus proches qu'il n'y paraît. Les *leadership studies* butent sur ce qui serait à l'origine de l'attraction exercée par les *leaders* dont le seul point commun serait l'attractivité qu'ils exercent sur les individus qui l'entourent. Cette attraction rappelle combien l'irrationalité du fondement des représentations est importante et combien elle est difficilement descriptible autrement que par référence à des croyances. C'est l'imagination qui comble les vides du mythe conférant au *leader* les caractères d'un idéal héroïque d'autant plus contagieux qu'il est porté par les références mythiques qui traversent les sociétés.

Parler de « *leader*-héros », c'est d'abord coter l'héritage, par la figure du *leader*, des dualités inhérentes à celles du héros compte tenu des effets du transfert de la figure du héros vers celle du *leader*. Le « *leader*-héros » dont il est question ici est avant tout marqué par la tension qui opère entre ses traits de personnalité et les circonstances auxquelles il se trouve confronté. C'est tout l'intérêt de son héroïsation face à sa dé-moralisation, dé-moralisation inhérente à la vie des affaires. C'est donc bien d'opportunisme dont il est question avec le « *leader*-héros », opportunisme qui consiste à toujours devoir s'adapter aux circonstances tout en donnant l'impression de les maîtriser au travers d'un sacrifice apparent de soi. L'héroïsation du *leader* tend à mettre en avant le sacrifice de son identité à l'adaptation aux circonstances au détriment de son intégration à la société. Un tel « *leader*-héros » est donc asocial, d'où la nécessité et la possibilité de l'héroïser. La mythification est ici mystification en même temps. Cette opération est à la fois d'ordre culturel (pour la mythification) et d'ordre idéologique

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

(pour la mystification). La représentation du *leader* en héros permet en effet de construire une propagande qui peut être perçue comme de la mythologie.

La question du « *leader*-héros » est bien celle de l'universalité de la figure qu'il incarne et l'opérateur qui est mis en œuvre consiste à confondre la proclamation du *leader* comme héros et la constatation de ce *leader* comme héros. La proclamation bénéficie de la dimension atemporelle du héros, de la dimension spirituelle de son caractère et de la dimension infra religieuse du « messie – martyr » (à la cause consumériste). La constatation opère dans le temporel, le séculier, l'idéologique. La confusion entre les deux ouvre le champ du culte de la personnalité de ce « *leader*-héros ». L'absence de destin de la constatation est compensée par l'immortalité symbolique de la proclamation. Il en va ainsi du « *leader*-héros » comme du *leader* d'opinion au travers de figures claires aussi bien que de figures sombres (le Che et Staline, Carlos Gohn et Jean-Marie Messier). L'émotivisme de l'idéologique conduit à des constructions à la fois plus efficaces et plus pernicieuses que la répétition du mythe, même si l'effet est moins durable. Le processus de proclamation corrélatif un bref instant du processus de constatation peut même conduire à l'héroïsation passagère (de la télé-réalité, par exemple).

Transférer les catégories du héros au *leader*, c'est donc transférer sa dimension de demi-dieu dans une logique essentiellement personnaliste. C'est aussi faire penser que la figure du *leader* est transposable à toutes les époques et dans n'importe quel contexte (militaire, politique, religieux, etc.) ce qui lui donne, tout comme pour le héros, une dimension atemporelle. Le mythe du « *leader*-héros » naît de son assimilation au héros à partir d'un mouvement d'ordre culturel. Tout comme le héros structure le mythe et sa compréhension, le *leader* est une mise en abîme du héros qui constitue son propre mythe. Le mythe moderne du héros, c'est le *leader*, demi-dieu parmi les hommes et prêt à assumer leur courroux en surmontant des obstacles pour accomplir une destinée qui dépasserait celle du commun des mortels. Le mythe du *leader* peut ainsi être compris comme la réduction du décalage entre l'idéal d'un héros porté par le destin et une réalité qui lui assigne un but et un rôle déterminés. Des mythes religieux aux mythes militaires, des mythes militaires aux mythes politiques, des mythes politiques aux mythes entrepreneuriaux, les *leaders* qui les portent ne sont au fond que des simulacres de héros comme le montre la difficulté à définir autrement le *leader* puisqu'il ne peut être autre chose que la représentation de l'idéal collectif du héros du monde de l'entreprise.

Comme premier jalon, on peut rappeler les travaux de **L. Coch & J. R. P. Jr French**⁷⁹ qui, en 1948, dans la perspective de réduire la résistance au changement, mettent en relation l'efficacité du style de *leadership* démocratique pour favoriser le changement à partir d'expériences dans une usine de pyjamas (la *Harwood Manufacturing Corporation*).

IX.1. R. Blake & J. Mouton et la *managerial grid*⁸⁰

⁷⁹ L. Coch & J. R. P. Jr French, « Overcoming Resistance to Change », *Human Relations*, n° 1, 1947 – 1948, pp. 512 - 532

⁸⁰ R. Blake & J. Mouton, *The Managerial Grid : The Key to Leadership Excellence*, Gulf Publishing, Houston, 1964

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

Un schéma ?

La grille dont il est question comporte deux axes, celui relatif aux préoccupations centrées sur les tâches et celui relatif aux préoccupations relatives et celui relatif aux relations humaines compte tenu du postulat qu'il est intéressant de se préoccuper des relations humaines, ce qui conduit les auteurs à définir des « styles de *leadership* », reflet de la personnalité du leader et de ses valeurs et selon l'importance qu'il accorde à ses employés et à la production avec :

- **Le style autocratique** qui se caractérise par le fait que les décisions sont prises pour que les subordonnés exécutent les tâches comme cela est demandé. Les subordonnés ne participent pas au processus décisionnel, la communication est de type « top – down ». Le leader autocratique n'a pas confiance en ses subordonnés considérés comme imprévisibles d'où la nécessité de les contrôler étroitement.
- **Le style paternaliste** qui relève d'une attitude bienveillante vis-à-vis des subordonnés tout en leur imposant obéissance. Le leader paternaliste se préoccupe essentiellement de la tâche à réaliser, mais construit des relations de travail favorables.
- **Le style démocratique** qui est un contexte dans lequel les subordonnés prennent part au processus décisionnel d'où une forme de délégation d'autorité. Le leader démocrate s'intéresse autant à l'aspect humain qu'à la tâche à accomplir dans un climat de confiance en mettant l'accent sur le travail en équipe.
- **Le style collégial** qui ressemble en partie au style démocratique mais concerne la gestion de groupes dont les membres sont considérés comme des collègues ou des associés où autonomie, loyauté et esprit d'équipe sont des éléments majeurs.
- **Le style nonchalant** qui se caractérise par le laisser-faire, l'indifférence aux tâches à accomplir par les subordonnés, bref une forme d'abandon de ses responsabilités par le leader.

IX.2. Le « modèle unidimensionnel » de R. Tannenbaum & W. H. Schmitt⁸¹ : *leadership* comportemental et situationnel de type adaptatif

Ils ont d'abord mis l'accent sur l'importance de la délégation au regard d'un modèle en 7 catégories susceptibles de fonder le choix d'un mode d'exercice du *leadership* :

- 1. Le leader prend seul la décision et l'annonce.
- 2. Le leader décide puis impose sa décision à l'équipe.
- 3. Le leader présente sa décision avec les arguments qui la fonde et propose à son équipe de poser des questions.
- 4. Le leader suggère une décision et invite à la discussion concernant cette décision potentielle qui peut être modifiée.
- 5. Le leader présente la question afin d'obtenir des suggestions et décide en fonction des options proposées.
- 6. Le leader explique la question et définit les paramètres en laissant la décision à l'équipe tout en restant responsable du résultat.
- 7. Le leader autorise l'équipe à élaborer des options et à décider.

Ils pensent aussi qu'il existe quatre grandes forces internes qui influent sur un style de *leadership* : le système de valeurs, la confiance, les inclinations personnelles et le

⁸¹ R. Tannenbaum & W. H. Schmitt, « How to Choose a Leadership Pattern », *Harvard Business Review*, 1958, n° 36, pp. 95-101

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

sentiment de sécurité dans une situation incertaine.

IX.3. Le « modèle du *leadership* situationnel » de K. H. Blanchard & P. Hersey⁸²

Selon eux, le style de *leadership* se construit corrélativement à la maturité du leader, les styles devant s'adapter aux situations même si c'est la même personne qui l'exerce. Ils définissent 4 styles de *leadership* à partir des actions que sont « diriger - persuader - participer – déléguer », le modèle proposé s'articulant autour de comportements instrumentaux (organiser et définir les rôles des membres de l'équipe) et de comportements relationnels (les relations personnelles qui existent entre le *leader* et les membres de son équipe). Les styles S1 (Diriger) et S2 (Persuader) se focalisent sur l'obtention de la tâche à effectuer. Les styles S3 (Participer) et S4 (Déléguer) se focalisent sur les capacités de développement des membres de l'équipe pour travailler de façon plus autonome. Ce modèle s'interroge aussi sur les conditions pour lesquelles le *leader* doit changer de style de management compte tenu de sa trajectoire de carrière.

IX.4. La « théorie du processus » de R. J. House⁸³

R. J. House a développé cette théorie afin de décrire la manière dont les *leaders* encouragent leurs collaborateurs à accomplir leurs objectifs au regard de la clarification à apporter quant au cours des choses, de la réduction des obstacles et des récompenses au fur et à mesure de la réalisation des objectifs, ceci compte tenu de la motivation et des compétences des collaborateurs mais aussi de la situation.

Il en décline 4 styles de *leadership* :

- **le *leadership* d'accompagnement** afin d'augmenter l'estime de soi des collaborateurs, style adapté à la réalisation d'objectifs risqués,
- **le *leadership* directif** afin de guider les collaborateurs, tout particulièrement dans les situations où la réalisation des objectifs est peu structurée afin d'accroître le sentiment de sécurité,
- **le *leadership* participatif** quand l'expertise des collaborateurs est nécessaire à la réalisation des objectifs,
- **le *leadership* orienté par les résultats** quand les exigences pour réaliser les objectifs sont élevées.

IX.5. Le « modèle de contingence » F. Fiedler ou modèle LPC (*Least Preferred Co-worker*)⁸⁴

L'auteur part de la conjecture que le style de *leadership* est un facteur clé. Pour essayer de fonder ce que serait le style de base, il a conçu le questionnaire LPC afin de mesurer si l'individu en question est plutôt orienté vers les tâches ou plutôt vers les relations

⁸² K. H. Blanchard & P. Hersey, *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*, Prentice Hall, New Jersey, 1969

⁸³ R. J. House, « A Path-goal Theory of Leader Effectiveness », *Administrative Science Quarterly*, n° 16, 1971, pp. 321-339

⁸⁴ F. Fiedler, « A Contingency Model of Leadership Effectiveness », in L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Academic Press, New York, 1964, pp. 149-190

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

humaines à partir de 16 adjectifs contrastés (cf. « plaisant – déplaisant », « efficace – inefficace », etc.) en demandant aux répondants de décrire la personne avec laquelle ils ont le moins aimé travailler en leur attribuant une note sur une échelle de 1 à 8 pour chacune des 16 séries d'adjectifs. Si la personne est décrite en termes relativement positifs (un score élevé LPC), alors l'individu est principalement intéressé par les bonnes relations personnelles avec ces collègues et *vice versa*. C'est ce qui a conduit F. Fiedler à formuler une approche situationnelle du *leadership* selon laquelle le succès d'un *leader* dépend de sa capacité à adapter son style de *leadership* à la situation. Si le score est supérieur ou égal à 73 l'individu est considéré comme étant un leader axé sur les relations, s'il est inférieur ou égal à 64, c'est un leader axé sur les tâches et si le résultat est compris entre 65 et 72, l'individu peut choisir le style de *leadership* qui lui convient le mieux.

IX.6. Le « modèle situationnel des interactions » de V. H. Vroom & P. Yetton & A. Jago⁸⁵

Ce modèle postule que le meilleur style de *leadership* est contingent aux situations au regard d'une palette de styles de *leadership* :

- **le style autocratique de type I** où les *leaders* prennent leurs décisions à partir des informations dont ils disposent,
- **le style autocratique de type II** où les *leaders* collectent l'information chez leurs collaborateurs tout en prenant seuls la décision,
- **le style consultatif de type I** où les *leaders* partagent individuellement leur questionnement avec les collaborateurs qui leurs semblent cohérents,
- **le style consultatif de type II** où les *leaders* partagent leur questionnement avec le groupe de collaborateurs qui leur paraît pertinent,
- **le style collectif de type II** où les *leaders* discutent du problème avec tous les collaborateurs considérés comme un groupe sur une technique de type *brainstorming* en acceptant ce qui va sortir des débats du groupe.

Les auteurs proposent 7 questions sur la nature de la décision, l'implication des collaborateurs, les problèmes d'information et les modalités d'acceptation de la décision afin de proposer le style adéquat de *leadership*.

IX.7. A. Zaleznick et la tension « manager – leader »

Le débat ouvert par A. Zaleznick⁸⁶ tend à distinguer la figure du manager⁸⁶, marquée par sa dimension technocratique (quête de l'efficacité, du court terme, attitude rationnelle, engagement organisationnel dans l'établissement et maintien de la structure organisationnelle, attitude de *problem solver*) de celle du *leader* (qui se réfère à une vision, des valeurs et garantit la pro-activité des suiveurs).

IX.8. « Authentic Leadership » de W. George⁸⁷

⁸⁵ V. H. Vroom & A. G. Jago, *The New Leadership: Managing Participation in Organizations*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1988

⁸⁶ A. Zaleznick, « Managers and Leaders: Are they Different? », *Harvard Business Review*, 1977

⁸⁷ W. George, *Authentic Leadership: Rediscovering the Secrets to Creating Lasting Value*, Jossey-Bass, L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

La notion a été forgée par W. George et se définit comme un style de *leadership* en accord avec à la fois les traits de personnalité et les valeurs d'un *leader* conçu comme honnête, et pourvu d'une sensibilité éthique et d'un sens pratique. La référence en est l'authenticité de la philosophie grecque de la maîtrise de soi. Un tel *leader* se focalise sur l'implication des subordonnés plus que sur les avantages matériels et le pouvoir. Les trajectoires biographiques (en particulier les héritages familiaux) ont une importance. Il n'y a donc pas de style de *leadership*, mais une variabilité des styles en fonction des traits de personnalité, personnalisation qui est aussi garante de sa légitimité. Les caractéristiques générales en sont la réflexivité, la transparence dans la relation avec les autres, l'équilibre dans la construction d'un point de vue et un fondement moral. La validation empirique a été opérée à partir de la construction d'une échelle (*LAS - Leader Authenticity Scale*) qui mesure le degré d'authenticité de comportement indépendamment de la position hiérarchique et de son titre. L'*Authentic Leadership Questionnaire (ALQ)* est son pendant en matière d'auto-évaluation.

IX.9. Le « *Boundary Spanning Leadership* » de C. E. & D. Chrobot-Mason⁸⁸

Partant du constat que nous vivons en communautés du fait de croyances, de langues et de pratiques différentes, ce mode de vie conduit à construire des barrières qui limitent notre capacité à travailler avec les autres et à reconnaître de la richesse dans leurs différences. Il est donc difficile de créer des liens entre ces frontières et cette logique de la création de liens constitue leur apport. Il y est question de trouver une compréhension commune, une convergence des buts et des pratiques afin d'aligner les ressources avec les objectifs et de générer une implication des agents organisationnels au-delà des frontières entre les groupes. Ces frontières sont au nombre de 5 : verticales (hiérarchiques), horizontales (fonctionnelles) qui sont les plus importantes, en termes de partie prenante (réceptivité à leur influence), démographiques (âge, sexe, race, niveau d'éducation) et géographiques (du fait de la dimension internationale des organisations). Les pratiques dont il est question concernent les fondements de la facilitation (nouvelles manières de travailler ensemble, encouragement à l'apprentissage), et consistent en particulier à faciliter les relations. Il est question de *buffering* (amortir les différences pour créer de la sécurité), de *reflecting* (pour susciter le respect), de *connecting* (pour construire de la confiance), de *mobilizing* (pour développer un esprit de communauté), de *weaving* (créer de l'interdépendance) et de *transforming* (permettre de réinventer une communauté).

IX.10. « *Leadership* transactionnel et transformationnel » de J. MacGregor Burns⁸⁹

San Francisco, 2003

⁸⁸ C. Ernst & D. Chrobot-Mason, *Boundary Spanning Leadership: Six Practices for Solving Problems, Driving Innovation, and Transforming Organizations*, McGraw Hill, New-York, 2011

⁸⁹ J. MacGregor Burns, *Leadership*, Harper & Row, New York, 1978

L'« école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

et B. M. Bass⁹⁰

J. MacGregor Burns propose la dualité « transactionnel – transformationnel » pour comparer, à l'extrémité d'un *continuum*, les deux logiques au regard d'*items* du type : cadre théorique, type de pouvoir, motivation du subordonné, conditions facilitantes, attentes de performance, renforcement des comportements du *leader*. Le « *leadertransactionnel* » est marqué par la subordination induite par l'exercice du *leadership* avec la césure « *leader – follower* », là où le *leader* transformationnel suscite l'adhésion vers des buts de valeurs renouvelés. Pour sa part, B. M. Bass se focalise sur la validation empirique de la figure (test, *training*).

IX.11. « Le *leadership* transformationnel » de W. Bennis & B. Nanus⁹¹

Cette apport peut être considéré comme la plus établie des dernières « théories », en fondant une vision considérée comme étant une autre représentation de l'organisation. Le *leader* transformationnel porte la vision de ce qu'elle pourrait et devrait être construisant la proximité entre *leadership* et une autre question de l'*Organizational Behavior*, celle du changement organisationnel. Selon ces deux auteurs, les qualités d'un *leader* transformationnel sont les suivantes : capacité à élaborer une vision séduisante de l'avenir de l'organisation, capacité à faire partager une vision, capacité à susciter la confiance, capacité à se réaliser en ayant confiance en soi.

IX.12. « Le *Leadership Challenge* » de J. Kouzes & B. A. Posner⁹²

On va trouver une forme de retour à des dimensions personnelles, leur ouvrage de référence ayant été construit à partir de questionnaires cumulés sur plusieurs années. Ils identifient 5 notions de référence que sont montrer la voie, inspirer une vision partagée, stimuler le processus, rendre les autres capables d'agir et encourager à avoir du cœur (cette dernière étant nouvelle dans le panorama des théories du *leadership* en mettant l'accent sur la sincérité comme l'organisation de fêtes dévolues aux succès des employés). Ils postulent également que le *leadership* n'est pas quelque chose d'inné mais quelque chose qui s'apprend à partir de trajectoires différentes suivant que les individus sont introvertis et / ou extravertis. Les intravertis devraient acquérir de la quiétude dans leur engagement avec les autres et les extravertis apprendre à partager leurs idées. Les *leaders* partageraient ainsi trois traits de personnalité – la capacité à construire une vision du futur, l'inspiration et la compétence – traits auxquels les auteurs ajoutent l'importance cruciale de l'honnêteté. Ils ont outillé leur démarche en développant la LPI (*Leadership Practices Inventory*) qui est un outil d'auto-évaluation.

⁹⁰ B. M. Bass, *A New Paradigm of Leadership: An Inquiry into Transformational Leadership*. Alexandria, VA: US Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, Alexandria, VA, 1996

⁹¹ W Bennis & B. Nanus, *Leaders: The Strategies for Taking Charge*, Harper & Row, New York, 1985

⁹² J. M. Kouzes & B. Z. Posner, *The Leadership Challenge : How to Get Extraordinary Things Done in Organizations*, Jossey-Bass, San Francisco, 1987

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

IX.13. M. Kets de Vries et l'approche psychanalytique du *leader*⁹³

Dans le débat actuel lié à une forme de retour à une approche par les traits, K. de Vries émet un doute quant à la possibilité de trouver des traits généraux communs aux *leaders* même s'il note l'existence de certaines constantes. Il considère le *leader* comme un individu à la rationalité limitée par le cognitif et l'émotionnel et soumis aux contraintes d'un environnement qu'il ne connaîtra jamais suffisamment à l'avance et pourtant soumis à l'illusion qu'il a de contrôler l'avenir. Il utilise une approche psychanalytique afin de comprendre le comportement du *leader*. C'est pourquoi il souhaite analyser le « théâtre intérieur » des *leaders* qu'il a analysés en consultations. Il met l'accent sur une dimension « psychodynamique » qui montre comment des mécanismes intérieurs, conscients ou non, influent sur les décisions. Cette approche révèle ainsi que les organisations ne peuvent être gérées de manière purement logique. L'intérêt principal d'une telle approche est d'outiller l'introspection individuelle à partir de son caractère, son histoire et ses émotions de manière parallèle à son comportement lorsqu'il est en position de *leader*. En ayant recours à cette introspection, le *leader* pourra mieux se connaître et ainsi se munir de garde-fous afin de pallier ses carences, garde-fous qui lui permettront l'exercice d'un pouvoir sans abus et non-tourné vers l'amour-propre, protégé des flatteries et orienté vers l'objectif commun de la réussite de l'organisation.

IX.14. L'« intelligence émotionnelle » d'après D. Goleman⁹⁴

D. Goleman avance que l'intelligence émotionnelle, c'est-à-dire la capacité à reconnaître et maîtriser ses émotions comme à reconnaître celles des autres est une facette aussi, voire plus importante que le quotient intellectuel. Les 5 composantes de l'intelligence émotionnelle sont : la conscience de soi, la maîtrise de soi, la motivation, l'empathie et les compétences sociales. Au regard de 6 styles de *leadership* (coercitif, autoritaire, affectif, démocratique, meneur et *coach*, les *leaders* les plus performants sont non seulement ceux qui peuvent varier les styles en fonction des situations mais aussi ceux qui maîtrisent le mieux les styles autoritaire, démocratique, affectif et *coach*.

IX.15. Les *leaders* « à épithète »

C'est avec P. Pitcher, où il s'agit plus de métaphores que d'épithète, que l'on va démarrer ce paragraphe. Dans *The Drama of Leadership*⁹⁵, il est plutôt question de figures voisines sachant qu'au lieu de rechercher tel profil de *leadership*, elle va chercher à associer les comportements en fonction de ces profils types, les deux premiers (artiste – marqué par l'émotion et la variabilité d'humeur et artisan – marqué par l'adéquation entre sa personne et l'art de faire) étant connotés positivement et le troisième (le technocrate – expert mais manquant d'humanité) négativement dans la mesure où les techniques actuelles ne dispensent pas de l'intuition et de la capacité à

⁹³ M. Kets de Vries, *Leaders, Fools and Impostors : Essays on The Psychology of Leadership*, IUniverse, New York, 1993

⁹⁴ D. Goleman, *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Bantam Books, New York, 1996

⁹⁵ P. Pitcher, *The Drama of Leadership*, Wiley, New-York, 1997

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

juger. Le *leadership* est pour elle une interaction entre un *leader*, un moment et un contexte.

H. Robbins & M. Finley⁹⁶ mettent en avant que des circonstances le plus souvent accidentelles sont celles durant lesquelles le *leadership* doit se manifester et donc qu'entraînement et préparation sont insuffisants. Ils prennent par exemple le cas de l'attribution d'une direction de projet et avancent quelques propositions : Se gérer soi-même en se rappelant que la mission prime sur la personne, évaluer la qualité potentielle des relations avec les collègues dès le départ et établir tout de suite le contact avec l'équipe. Ils proposent 5 types de *leaders* : l'idéaliste qui fixe des objectifs clairs mais manque de patience, le mentor qui soutient le potentiel des autres mais est dépourvu face à des imprévus, le réalisateur qui sait ce qu'il veut mais peut défaillir à un moment donné, l'innovateur qui est incliné au changement mais doit parfois être stimulé et le synthétiseur qui tisse des liens mais peut être trop timide. L'ouvrage comprend une collection de recommandations.

Le *smart leadership* d'**A. Kakabadse**⁹⁷ va se référer à un *leadership* qui crée de la valeur en ayant d'abord une compréhension de celle-ci. Ce *leadership* repose sur des disciplines (à comprendre comme étant des modes d'actions) qui sont les suivantes : accepter la diversité des modes de pensée au regard de la reconnaissance des preuves d'une incarnation de la mission de l'organisation, de la reconnaissance de la primauté à accorder à l'alignement stratégique, de l'engagement, du *leadership* comme exercice quotidien, de la compréhension, de la formulation et de la mise en oeuvre quotidienne de la gouvernance et d'une référence continue à la sagesse.

P. de Rozario⁹⁸ ajoute la notion de *servant leadership* pour fonder les liens « responsabilisation – *empowerment* ».

Un *leader* toxique est un *leader* qui abuse de la relation « supérieur – subordonné » en laissant la situation dans un état pire que celui qui était lors de ses prises de fonction. Là encore, les travaux sur ce type de *leader* ont été développés à partir de la théorie des traits : sur-compétition, condescendant, inflexible, arrogant⁹⁹.

IX.16. Une approche originale du *leadership* : J. G. March & T. Weill¹⁰⁰

Cette approche peut être qualifiée d'originale à un double titre :

- d'une part du fait des présupposés qui seront commentés ci-après,
- d'autre part quant à la méthode pédagogique utilisée dans ces notes tirées de l'enseignement du *leadership* à l'Université de Stanford, enseignement basé d'une sur

⁹⁶ H. Robbins & M. Finley, *The Accidental Leader – What to do when you're Suddenly in Charge*, Jossey-Bass, San Francisco, 2004

⁹⁷ A. Kakabadse, *The Smart Formula – How Smart Leaders Deliver Outstanding Value ?*, Bloombury, New York, 2015

⁹⁸ P. de Rozario, « Les entreprises peuvent-elles faire confiance à la confiance ? Une exploration du lien contrôle – confiance comme principe organisationnel », *Journée « La confiance en question »*, CNAM, 20 mars 2015

⁹⁹ Voir, à ce sujet, J. Lipman-Blumen, *The Allure of Toxic Leaders: Why We Follow Destructive Bosses and Corrupt Politicians-and How We Can Survive Them*, Oxford University Press, USA, 2004

¹⁰⁰ J. G. March & T. Weill, *On Leadership*, Blackwell Publishing, Malden, MA, 2005 (1^o édition : 2003)

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

analyse de textes littéraires.

Dans *On leadership*, J. G. March et T. Weil soulignent l'importance des aspects suivants :

- la plus ou moins grande distinction entre vie professionnelle et vie privée,
- l'intelligence, la capacité à aller vers l'essentiel et la dimension vertueuse,
- les dimensions de génie, d'hérésie et de folie,
- la capacité à gérer les tensions « diversité – unité », « variété – intégration », « convergence – divergence »,
- la capacité à gérer la tension « ambiguïté – unité »,
- la capacité à naviguer entre le pouvoir, la domination et la gestion de la subordination,
- le genre et la sexualité, et les aspects tels que la fascination, la répulsion et l'enthousiasme,
- la trilogie « grandes actions – grandes visions - grandes espérances »,
- le plaisir à travailler de manière processuelle.

Les quatre logiques de passage du *leader* au *leadership* reposent sur :

- une conception de la nature humaine, une conception du rôle des êtres humains sur la nature des choses,
- une conception de l'organisation sociale (en particulier pour ce qui concerne les fondements de la gouvernance et la différenciation) sur la base des questions techniques, politiques et morales,
- une conception de l'action sociale (quant aux fondements de l'activité, en particulier dans les organisations),
- une conception de l'être, de la capacité de réponse face à la nature des choses.

C'est ici que la littérature joue un rôle primordial en proposant des modèles de *leader* face à des éléments de « réalité » particulièrement fuyants. La mise en abîme du *leader* au regard de la figure du héros renvoie à l'imaginaire du dépassement de la condition humaine. Chez Cervantès, Don Quichotte peut alors être interprété comme une incarnation du *leader* qui colle à la représentation que l'auteur nous donne du héros. « *On admire Don Quichotte tout en le raillant, car il représente un idéal d'engagement, d'innocence et de joie. Il fait de sa vie une œuvre d'art en choisissant un rôle et en allant jusqu'au bout de ce choix* » (cf. J. G. March & T. Weill). Ce sont bien les choix arbitraires mais cohérents de Don Quichotte qui le rendent héroïque tout en soulignant la croyance qu'il a dans son destin, quasiment hors du temps des hommes. En revanche, on sent poindre chez L. Tolstoï la critique du *leader* individuel dans l'insignifiance qu'il donne à l'action humaine, sans déterminisme cependant, selon J. G. March, qui analyse *Guerre et paix* comme une infinité d'insignifiances en interaction. Le paradoxe de Koutouzov, le *leader* silencieux, met l'accent sur le simple besoin des hommes d'avoir quelqu'un qui les dirige et de croire à la représentation qu'ils s'en font. La représentation paradoxale du « *leader-héros* » dans *Guerre et paix* souligne déjà la réflexion que la littérature permet d'avoir du « *leader-héros* » que J. G. March juge indispensable pour appréhender correctement les différents niveaux de réalités que s'approprie le *leader*, des abysses de l'inconscient collectif sous la surface de ses représentations. D'autres auteurs (P. Corrigan¹⁰¹, M. Kets de Vries¹⁰², B. Sievers¹⁰³, M. Stein¹⁰⁴) ont aussi indiqué tout l'intérêt de se référer à des personnages littéraires.

¹⁰¹ P. Corrigan, *Shakespeare on Management: Leadership Lessons for Today's Managers*, Kogan Page, London, 1999.

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

X. Chris Argyris & Donald A. Schön et la question de l'apprentissage organisationnel¹⁰⁵

Cette référence incontournable en matière d'apprentissage organisationnel repose sur une position scientifique très précise, la « recherche – intervention », position inspirée de K. Lewin¹⁰⁶ qui met face à face un (ou plusieurs) enquêteur(s) et un (ou plusieurs) praticien(s), situation en elle-même fondatrice de l'apprentissage. Le mot de praticien revêt ici un sens bien particulier : il s'agit de tout agent capable, par sa position et sa formation, de se pencher sur les problèmes que rencontre l'organisation dans laquelle il travaille. L'enquêteur n'est pas un spectateur, mais un acteur cherchant à comprendre et à modifier une action. En effet, lorsque les enquêteurs cherchent à résoudre les problèmes que pose une situation d'action, ils donnent naissance à de nouvelles caractéristiques problématiques. Lorsque l'enquête organisationnelle conduit à l'apprentissage, les résultats se concrétisent généralement sous la forme de pensées et d'actions relativement nouvelles. Cette perspective de l'apprentissage est fondamentale dans la mesure où elle va venir fonder le concept de « savoir actionnable » qui est sans doute l'un des plus riches du domaine de l'apprentissage organisationnel en lui donnant une perspective dynamique. Ce ne sont pas seulement les connaissances mais également les méthodes qui viennent constituer le « savoir actionnable », même si, aux yeux d'une théorie canonique de la connaissance, la notion de « savoir actionnable » venant mêler connaissance et action est assez étrange.

Un changement de comportement peut amener trois types d'apprentissage : **individuel** - les avancées ne profitent qu'aux enquêteurs ; **restreint** - peu ou pas d'amélioration du fonctionnement organisationnel ; **organisationnel** - réduction de l'écart entre situation attendue et situation réelle.

Les auteurs défendent une position humainement et rationnellement argumentée : le « chercheur – théoricien » ne doit pas sous-estimer les compétences des praticiens, dépositaires d'un savoir pratique sur l'organisation et les vecteurs de changement. Le type de rapports souhaitables entre chercheur et praticien est basé sur une collaboration entre des types d'enquêteurs distincts, occupant des rôles différents et s'appuyant sur des compétences et des méthodes différentes, bien que complémentaires. En effet, les théoriciens enquêtent en formulant des propositions causales générales sous forme de lois explicatives. Mais les variations relatives aux effets constatés sont-elles uniquement déterminées par les variables qui mesurent les causes observées ? Le chercheur qui, dans cet esprit, embrasse un programme de recherche-action collaborative sur l'apprentissage organisationnel devient un « acteur – expérimentateur » au même titre que les praticiens qu'il rejoint. De leur côté, les praticiens pensent en termes de causalité

¹⁰² M. Kets de Vries, *Organizational Paradoxes: Clinical Approaches to Management*, Routledge, London, 1995.

¹⁰³ B. Sievers, « Greek Mythology as Means of Organizational Analysis : the Battle of Larkfield », *Leadership and Organizational Development Journal*, vol. 17, n° 6, 1996, pp. 32-40.

¹⁰⁴ M. Stein, « The Othello Conundrum: the Inner Contagion of Leadership », *Organization Studies*, vol. 26, n° 9, 2005, pp. 1405-1419.

¹⁰⁵ C. Argyris & D. A. Schön, *Apprentissage organisationnel – Théorie, méthode, pratique*, De Boeck Université, Bruxelles, 1996 (*Organizational Learning : a Theory of Action Perspective*, Addison Westley, Readings, 1978).

¹⁰⁶ K. Lewin, *Field Theory in Social Science*, Harper et Row, New York, 1951.

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

intentionnelle, c'est-à-dire de relation causale entre le dessein d'un acteur et l'action qu'il entreprend pour réaliser celui-ci. Pour expliquer la cause, ils décrivent l'intention qui est à l'origine de l'action. Les praticiens font également référence à la cause résultante, c'est-à-dire la relation causale entre un acte et ses conséquences, intentionnelles ou non.

Les praticiens, proches des situations à étudier peuvent manquer de distance et se heurter à un ensemble d'obstacles à l'établissement de connaissances valides et opérationnelles car leur charge de travail peut les dissuader de s'investir dans une enquête ou les empêcher d'adopter une perspective plus large et à plus long terme. De plus, leur trop grande familiarité avec leurs propres schémas d'action peut les conduire à des analyses trop superficielles. Étant « partie prenante », leurs préjugés et partis pris peuvent les empêcher d'évoluer dans leur pensée.

D'autre part, poser une question à un informateur ne doit pas être considéré comme un acte neutre. La réponse, qu'on ne doit pas considérer comme « exacte », sera nécessairement porteuse d'informations sur les rouages organisationnels. L'acte d'enquêter influence la situation sur laquelle on enquête. Dans l'enquête organisationnelle, tous ces effets interactifs peuvent, de surcroît, se trouver exacerbés par certaines particularités du contexte. L'investigation organisationnelle constitue quasi obligatoirement un processus politique dans lequel les individus tiennent compte, s'ils ont résolu à se laisser influencer par de telles considérations, de la façon dont l'enquête peut affecter leur réputation ou leur position, ou bien celles de leur groupe de référence, au sein d'un univers organisationnel compétitif et conflictuel.

C'est cette méthode d'investigation qui permet à ces deux auteurs de fonder une « **théorie d'action** » qui peut revêtir deux formes distinctes :

- la « **théorie professée** » qui explique ou justifie un schéma d'activité donné (ce que l'on dit vouloir faire), qui est plutôt explicite ;
- la « **théorie d'usage** » qui se construit à partir de l'observation du schéma d'action (ce que l'on fait en réalité). Les théories d'usage sont plutôt tacites qu'explicites et peuvent ne pas correspondre à la théorie professée par l'organisation. La pression du « réel » pousse souvent à adopter des règles différentes de celles énoncées dans les déclarations d'intention. La théorie d'usage est en grande partie responsable de l'identité qu'une organisation acquiert avec le temps et repose sur quatre valeurs directrices : vouloir garder le contrôle de la situation, maximiser les gains et minimiser les pertes, ne pas exprimer de sentiments négatifs et apparaître rationnel.

En faisant appel aux notions d'action, d'investigation et de connaissances organisationnelles, ils définissent avec plus de précision ce qu'ils entendent par apprentissage organisationnel. Chaque agent organisationnel se forge sa propre représentation de la théorie d'usage générale, mais cette image est toujours incomplète. Il s'efforce en permanence de la compléter en se re-décrivant lui-même par rapport aux autres agents organisationnels au fur et à mesure que les conditions changent. Ainsi, les pratiques de l'organisation naissent de ces images : « sa » théorie d'usage, émergente en quelque sorte, dépend de la façon dont chacun des agents se la représente. Les représentations de chacun des agents sont évolutives et constituent l'objet de l'investigation. Les théories d'usage individuelles contribuent à la création et au maintien du système d'apprentissage. À son tour, ce système contribue à renforcer et à

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

restructurer les théories d'usage individuelles. Le système d'apprentissage d'une organisation est donc interdépendant des théories d'usage que les individus introduisent dans leur univers comportemental. Une des caractéristiques fondamentales de cet univers comportemental se trouve liée aux comportements « gagnant – perdant » qui caractérisent les jeux organisationnels d'intérêt et de pouvoir.

Mais la continuité organisationnelle ne serait pas compréhensible si elle devait dépendre exclusivement d'une représentation mentale individuelle, d'où le besoin de références externes qui guident les mises au point personnelles et qui, aux yeux de ces deux auteurs, prennent trois formes :

- les visuels : cartographie des regroupements de personnel (organigramme, plans de charge, photographie du lieu de travail, etc.) ;
- les archives qui servent de support à la connaissance organisationnelle (dossiers, rapports, bases de données, comptes financiers, outils, matériaux utilisés) ;
- les programmes : description procédurale des routines organisationnelles qui servent de guide pour les actions à venir (plans de travail, politiques, protocoles, directives, procédures et prototypes).

L'apprentissage organisationnel est possible lorsque les individus se trouvent confrontés à une situation problématique et qu'ils entament une investigation au nom de l'organisation. Pour devenir organisationnel, l'apprentissage résultant de l'investigation doit s'intégrer aux représentations mentales que les membres se forgent de l'organisation et / ou aux objets épistémologiques de référence (visuels, archives, programmes). Les produits d'apprentissage résultant de l'investigation devront tous comporter les preuves d'un changement dans la théorie organisationnelle d'usage. Bien souvent, ce sont les leçons tirées de l'investigation qui induisent ces changements.

Cependant, tout exemple spécifique d'apprentissage organisationnel peut, de bien des manières, s'avérer :

- non valable : n'importe quel changement peut être fondé sur une leçon s'avérant fausse ou non exploitable. J. G. March¹⁰⁷ emploie le terme d'apprentissage superstitieux. Il repose sur la croyance que, si des événements se sont succédés dans le temps, ils sont forcément reliés les uns aux autres par des relations de cause à effet ;
- non productif : les gens peuvent collectivement apprendre à maintenir des schémas de pensée ou d'action qui inhibent l'apprentissage organisationnel productif ;
- ou simplement mauvais : persister par exemple dans une stratégie autrefois payante et désormais perdante (les *competences traps* de J. G. Marchet *al.*).

Les théories d'usage amènent à effectuer des attributions, des jugements et des points de vue sans expliciter le raisonnement et sans vérifier le bien-fondé des évaluations effectuées. C'est ce type de comportement qui conduit aux incompréhensions et aux erreurs en chaîne car elles produisent des stratégies d'esquive et de dissimulation individuelles dont les effets se cumulent au niveau organisationnel. Elles produisent un modèle de l'apprentissage organisationnel restreint. Quand un écart apparaît entre les résultats et les objectifs fixés, la réponse consiste à envisager une action sans questionner la logique sous-jacente, c'est-à-dire sans modification des valeurs

¹⁰⁷ M. D. Cohen, J. G. March et J. P. Olsen, « A Garbage Can Model of Organizational Choice », *Administrative Science Quarterly*, 1972, vol. 17, n° 1

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

directrices. Face à la trilogie « défendre – évaluer – attribuer » de ce que ces deux auteurs qualifient de « modèle 1 » d'apprentissage en « simple boucle », ils proposent un « modèle 2 » conduisant à des stratégies d'action qui mettent en lumière la façon dont les agents ont établi évaluations et attributions pour encourager les autres à les examiner, conduisant ainsi à l'apprentissage en « double boucle », véritable garant de l'apprentissage organisationnel. En se référant au savoir actionnable, ils adhèrent aux thèses de K. Lewin qui viennent justement fonder le modèle type du changement organisationnel (« dégel – changement – regel »)¹⁰⁸.

Un de leurs concepts de référence est donc celui de « boucle » pour lequel ils distinguent :

- La « **boucle simple** » relève d'une modification mineure des règles existantes par amélioration de l'existant sans remise en cause des représentations de l'existant. Elle est liée, en même temps, à tout ce qui tend à renforcer les représentations en place. Les individus, pris au piège des jeux de pouvoir et de survie, génèrent des processus défensifs d'une force extraordinaire. Par exemple, une conversation conçue au départ pour être positive engendre des réactions de défense et renforce la méfiance et les non-dits. Ceci amène ensuite à contourner la dimension émotionnelle des problèmes importants dont il devient impossible de débattre. Il s'agit alors de boucles d'inhibitions primaires. Elles sont nourries par les « théories d'usage » des participants lors des confrontations directes. Ce sont des schémas de stratégies auto-renforcées qui ont souvent pour conséquence un « anti-apprentissage ». Il existerait d'ailleurs trois niveaux d'explication à ces schémas que représentent les boucles primaires d'inhibition : le niveau individuel, le niveau organisationnel et le troisième niveau que constitue l'interaction des deux premiers.
- La « **double boucle** » concerne les modèles et les représentations. C'est cet apprentissage en « double boucle » qui va venir caractériser l'organisation apprenante. Pour qu'un apprentissage en double boucle ait lieu et perdure à tous les niveaux de l'organisation, il faut parvenir à mettre fin aux processus auto-entretenus. Pour que cette interruption ait lieu, il faut que les « théories d'usage » individuelles soient modifiées.
- **L'apprentissage de l'apprentissage ou *deutero-learning*** (apprentissage au second degré) se caractérise par le fait que l'organisation « se penche » sur elle-même pour diagnostiquer les obstacles à l'apprentissage (autocensure, conformisme, attitudes défensives, sacralisation de la hiérarchie, rétention d'informations, etc.) ce qui conduit à réexaminer ses valeurs fondamentales en tentant de dépasser les blocages habituels pour redéfinir le sens donné à l'action (recadrage). Cette notion, tirée des auteurs de l'École de Palo Alto¹⁰⁹, mais à laquelle est attribuée ici une dimension organisationnelle, exprime l'idée de l'accroissement du potentiel d'apprentissage.

Cette distinction entre les différents types de « boucles » n'est pas forcément aisée car elle est brouillée par la dimension et la complexité organisationnelles. L'apprentissage en double boucle revêt une importance plus ou moins grande pour l'organisation dans son ensemble, selon le degré auquel les valeurs et les normes essentielles sont touchées. Le type d'apprentissage organisationnel aura tendance à varier en fonction du niveau d'agrégation (au regard des différentes strates regroupant des groupes d'individus)

¹⁰⁸ K. Lewin, « Décisions de groupe et changement social » in A. Lévy (Ed.), *Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains*, Dunod, Paris, 1966.

¹⁰⁹ cf., par exemple, P. Watzlawick, J. Weakland et R. Fisch, *Changements : paradoxes et psychothérapie*, Seuil, Paris, 1975.

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

auquel il se produit et des liens plus ou moins étroits qui associent les unités entre elles à un même niveau ou à des niveaux différents.

Les actions menées pour développer l'apprentissage organisationnel productif se trouvent en réalité inhiber un apprentissage plus profond. La plupart des « réparations » organisationnelles appartiennent à la simple boucle, même si elles sont entreprises par des intervenants qui professent l'apprentissage en double boucle. Surmonter ce paradoxe signifie réfléchir à ces schémas défensifs, notamment les théories d'usage de « modèle 1 » et à orienter l'enquête organisationnelle en conséquence.

Afin de vaincre le paradoxe de l'apprentissage, les étapes suivantes représentent, pour ces auteurs, une démarche vers l'apprentissage en double boucle au sein d'une enquête organisationnelle :

1 – Décrire les schémas défensifs, incluant les comportements significatifs, tant au niveau individuel et interpersonnel qu'au niveau du groupe, de l'intergroupe et de l'organisation. Le but est d'aider les agents à rendre explicite et à accepter la responsabilité de leurs contributions aux boucles primaires et secondaires d'inhibition.

2 – Concevoir, avec les participants, des façons d'interrompre les processus auto-renforcés et circulaires qui inhibent l'apprentissage en double boucle.

3 – Aider les participants à évaluer la mesure dans laquelle leurs stratégies d'action sont susceptibles de limiter la mise en œuvre des solutions qu'ils ont élaborées. Cette étape consiste à les aider à évaluer l'écart entre leurs théories professées et leurs théories d'usage et à prendre conscience des routines défensives.

4 – Aider les participants à comprendre comment ils ont participé à la création et au maintien d'un univers comportemental où les stratégies qu'ils révisent pour corriger la situation ont peu de chances de s'avérer efficaces.

5 – Impliquer les participants dans des séances où ils peuvent développer les concepts et les compétences dont ils ont besoin pour échapper à ces contraintes. Les stratégies d'action de « modèle 2 » doivent servir de valeurs dominantes.

6 – Réduire le recours au raisonnement défensif et accroître le recours au raisonnement productif. Ceci signifie que les individus élaborent et mettent en œuvre leurs projets de façon à pouvoir rendre leurs principes et leurs inférences explicites, concevant leurs conclusions de manière telle que leurs prétentions à la validité soient sujettes à des tests rigoureux.

7 – Réduire les boucles secondaires d'inhibition, en particulier les routines défensives, et les remplacer par une enquête consciencieuse, une bonne dialectique et un apprentissage en double boucle.

En suivant ces étapes, la capacité d'apprendre à apprendre se développerait, l'organisation devenant de plus en plus autonome et gérant de mieux en mieux ses processus de management et ses performances.

L'intérêt majeur de cette perspective est de fonder une théorie de l'apprentissage organisationnel qui ne déconnecte pas la logique de l'apprentissage organisationnel *stricto sensu*, c'est-à-dire tout ce qui tourne autour des informations, des connaissances et des individus, de la logique de l'organisation apprenante, c'est-à-dire des conditions structurelles et procédurales qui favorisent l'apprentissage.

Brève conclusion

L' « école des relations humaines » (ou le « mouvement behavioriste ») –

Il faut souligner combien le « mouvement behavioriste » a contribué à la genèse, au développement et à l'évolution de la notion de « ressource humaine » dont une continuité logique se retrouve aujourd'hui autour des deux thèmes que sont la diversité et la qualité de vie au travail.