

L'offre d'enseignement en G R H :

Du bon usage d'une liberté plus ou moins assumée.

Alain BERNARD

Professeur à l'ESSEC

1. LE PROBLÈME

Les premiers travaux de la commission Formation de l'AGRH ont mis en évidence la très grande disparité des contenus des programmes universitaires visant à une spécialisation en GRH ou incluant l'enseignement de la GRH comme un élément d'un dispositif plus large de formation. Ce constat a invité la commission à affiner sa compréhension des logiques d'offre d'enseignement en GRH en interrogeant de façon plus précise les concepteurs, gestionnaires, enseignants et clients de ces programmes, afin de vérifier le degré de cohérence d'une relation possible entre les caractéristiques objectives des cursus de formation (en particulier, l'importance relative attachée à différents thèmes de la GRH) et les opinions et représentations de ces responsables quant à leurs conditions de travail générales et aux circonstances ayant présidé à l'origine ou présidant encore aujourd'hui à la construction de ces programmes. En un mot, sous quelles conditions sont proposés et produits les contenus figurant dans l'offre d'enseignement en GRH ? Quelles sont les contraintes pesant sur les concepteurs des programmes ? Ces concepteurs se sentent-ils libres de construire les programmes conformément à ce qu'ils jugent bon de faire, dans leur situation de travail particulière ?

L'objet de cette communication est donc de préciser le type de régime de liberté contrôlée dont bénéficient les enseignants en gestion des ressources humaines et de repérer des modes d'ajustement social typiques des différents contextes institutionnels dans lesquels opèrent ces enseignants.

Notre hypothèse de travail peut se formuler ainsi : manifeste dans son expression des indices révé-

lateurs d'une pratique libre de la production d'offre d'enseignement l'enseignant qui, conscient des contraintes qui marquent son action dans le contexte institutionnel où il s'insère, agit de façon cohérente et harmonieuse en cherchant à optimiser la satisfaction du plus grand nombre de besoins possibles exprimés par les acteurs qui se comportent à son égard comme des interlocuteurs obligés. L'écoute de l'exposé des motifs, raisons d'agir et croyances invoqués par l'enseignant nous renseigne sur la façon dont celui-ci raisonne (et résonne) en harmonie avec l'ensemble des stimulations et influences reçues. Ces stimulations et influences constituent son environnement de référence, le lieu social où l'employeur institutionnel exerce son contrôle.

La liberté de l'enseignant de dessiner le contenu d'un programme ne saurait donc consister dans l'adoption d'une position de refus à l'égard des pressions et influences exercées par ses interlocuteurs dans son contexte d'action ni dans la valorisation d'une liberté d'indifférence (hypothèse du libre arbitre). La liberté de l'enseignant se décline toujours en termes contingents. L'enseignant est libre en tant qu'il agit rationnellement, en tant qu'il exerce son pouvoir de choix et sa capacité d'autodétermination facilitant une orientation et une organisation optimale de son action. Bien sûr, se libérer c'est délibérer.

La compréhension des scénarios de délibération et de choix invoqués par les enseignants incite à la compréhension parallèle des processus de légitimation des enseignants eux-mêmes à travers les revendications de compétence scientifique et de compétence institutionnelle affichées ou les attributions de compétence décernées (valorisation du profil, du capital personnel, de la position de l'enseignant dans son champ d'action) (cf. BOURDIEU, 1984 et plus spécifiquement

les pages 88 à 96 d'Homo Academicus). L'invocation par l'enseignant de bonnes raisons scientifiques et, par extension, pédagogiques (puisque tout choix pédagogique est nécessairement fondé sur une évocation de la vérité du réel) ou le commerce présupposé de l'enseignant avec les paradigmes et les formules initiatiques des disciplines sur lesquelles il s'appuie lui permet de renforcer ses lignes de défense contre l'intrusion injustifiée des barbares et des béotiens dans le processus de délimitation des champs de connaissances sur lesquels concentrer un enseignement (lequel d'entre nous n'a jamais éprouvé un sentiment ambivalent au moment de l'apostrophe classique : « Cher Professeur »... ?).

Qu'est-ce qui apparaît donc imputable à l'effet de l'enseignant, relativement à la proposition la plus vraisemblable susceptible d'être produite par lui, étant donné ce qu'il sait et ce que les autres savent de sa position ? Quelle efficacité montre-t-il dans son effort de justifier ses choix pour rappeler sa légitimité personnelle, obtenir une adhésion non critique de ses interlocuteurs à ses idées et contrôler les effets de la contrainte institutionnelle ? Comment défend-il sa place dans le système de production des savoirs et de délivrance des connaissances propre à sa discipline ?

Un enseignant compétent du point de vue de l'institution qui l'emploie (au sens où les ethnométhodologues parlent de la compétence institutionnelle, (cf. GARFINKEL, 1967)) est un enseignant qui produit des dispositifs de formation - et reconnaît leurs caractères différenciateurs quant aux contenus traités ou aux façons de les traiter - compatibles, cohérents, pertinents, reflétant correctement le système des différences institué par le dispositif hiérarchisé des situations de travail. En conséquence de quoi, le bon enseignant transmet effectivement les savoirs et savoir faire les plus proches de ceux attendus par les clients (parfois) et les prescripteurs (plus souvent) de ses formations, sous le regard autorisé de ses collègues incarnant la communauté académique accréditrice.

Cet enseignant ne ressent-il pas le besoin de se justifier vis à vis de sa communauté sociale d'appartenance en attribuant à ses choix l'apparence d'une délibération libre et rationnelle ? Ne convient-il pas de convaincre les collègues de la cohérence de ses choix ? N'importe-t-il pas également de bien savoir exploiter les ressources du champ académique pour tenir à distance les demandes inconsidérées des clients et des prescripteurs et résister aux contestations « révolutionnaires ».

Les considérations rapportées ci-dessus rendent complexe l'examen du degré auquel les enseignants en GRH assument leur liberté de prescripteurs en construisant rationnellement des programmes de formation efficaces pour les clients des institutions qui les emploient. S'il apparaît cependant, après analyse, que des logiques d'action clairement différenciées caractérisent les enseignants dans la gamme des

divers contextes institutionnels examinés, de bonnes raisons se feront jour alors d'imputer aux enseignants une capacité certaine de faire ou de favoriser des choix raisonnables, harmonieux, non contradictoires par rapport aux besoins institutionnels qu'ils servent.

2. LE RECUEIL DES DONNÉES

Sur les 18 programmes de formation sélectionnés dans la deuxième phase de la recherche, 14 ont été finalement retenus pour cet examen particulier, dans la mesure où ils procuraient une quantité suffisante d'informations exploitables. Le choix des 18 programmes a été effectué avec l'objectif d'obtenir un échantillon aussi représentatif que possible de la diversité des cas de figure observés dans l'enquête extensive par questionnaire. Ont été en particulier considérés, pour chacun des programmes de formation, leur contexte institutionnel (statut de l'institution, source et niveau de diplôme), le degré de centralité des enseignements de GRH dans le programme ainsi que le degré de diversification des contenus de formation proposés.

Les 14 programmes de formation comprennent ainsi :

- 4 programmes proposés par des UFR dont 3 spécialisés en GRH (soit 3 DESS dont 2 spécialisés en GRH et 1 DEUST spécialisé en GRH),
- 4 programmes proposés par des écoles de gestion (2 programmes de 2^e cycle, dont l'un correspondant à une option GRH, et 2 programmes de 3^e cycle (mastère) non spécialisés en GRH),
- 3 programmes proposés par des IUT (dont 1 spécialisé en GRH),
- 1 programme de 3^e cycle (DEA) proposé par un IAE, non spécialisé en GRH,
- 1 programme de 2^e cycle spécialisé en GRH, proposé par un établissement privé,
- 1 programme spécialisé en GRH proposé par le CNAM (niveau 1^{er} cycle).

L'analyse du contenu des propos tenus par les responsables et les enseignants de ces programmes reflète un discours de justification des choix pédagogiques articulé autour de neuf grandes dimensions :

- invocation de contraintes institutionnelles fortes orientant ou limitant la liberté de choix perçue par les enseignants,

- repérage de l'influence directe ou indirecte exercée par les milieux professionnels et le marché du travail sur l'élaboration du programme,

- perception de la rareté des ressources (financières, humaines et techniques) à disposition dans la mise en œuvre des programmes,

- acceptation de la prise en considération des attentes et des réactions des participants engagés dans les programmes,

- souci de fonder les contenus d'enseignement retenus dans l'offre finale sur de solides bases scientifiques,

- valorisation des enseignements pratiques, des opportunités de transfert d'expérience du terrain à l'université, de la dualité des lieux de formation,

- souci de favoriser des rapprochements interdisciplinaires et de construire des interfaces, pour mieux ancrer et « faire passer » les enseignements de GRH,

- priorité accordée à un enseignement de type généraliste et refus de la spécialisation en GRH,

- auto justification des choix opérés, attribution de ces choix à des variables liées à la personnalité et au profil de compétence des enseignants.

Un test de cohérence des discours de justification présentés a été effectué (recherche classique des proximités et distances inter-discours par les outils d'analyse factorielle) puis mis en relation avec quelques variables structurantes des programmes de formation (contexte institutionnel, niveau de diplôme, importance des enseignements de GRH dans le cycle et degré de concentration des enseignements de GRH). Les choix concernant la maquette des contenus d'enseignement proposés ont été, enfin, explicités et leur rationalité éprouvée à la lumière des éléments de situation obtenus et des opinions recueillies. En particulier, une analyse de régression multiple pas à pas (stepwise) a permis de mettre en évidence les types de discours à fort lien stastique avec les composantes de l'offre d'enseignement.

3. LE DISCOURS DE JUSTIFICATION DES ENSEIGNANTS ET CONCEPTEURS DE PROGRAMMES

3.1. La contrainte institutionnelle.

L'objet de ce type de discours est d'affirmer la nécessité de la GRH et de justifier la valeur des programmes de formation que cette nécessité induit

(modalités élaborées à travers un large dialogue, recherche du consensus). Il s'agit en quelque sorte d'instruire un procès en reconnaissance de légitimité de la GRH.

→ Positionnement des programmes sur le resenti de la contrainte institutionnelle :

Faible :

ESC (3) (non spéc.)

IAE (non spéc.)

Etab. privé (spéc.)

Moyen :

DEUST (spéc.)

ESC (1) (spéc.)

ESC (4) (non spéc.)

Fort :

DESS (1) (spéc.)

DESS (2) (spéc.)

DESS (3) (non spéc.)

ESC (2) (non spéc.)

IUT (1) (spéc.)

IUT (2)(non spéc.)

IUT (3)(non spéc.)

CNAM (spéc.)

3.2 L'influence des milieux professionnels.

Le programme de formation accorde-t-il une place importante à l'actualité sociale ? Evolue-t-il en fonction du marché de l'emploi et des réactions des responsables dans les entreprises et les organisations professionnelles ? Valorise-t-il les témoignages d'expérience dispensés par des personnes engagées dans la vie professionnelle ?

→ Positionnement des programmes sur l'influence des milieux professionnels.

Très faible

IAE (non spéc.)

Faible

ESC 3 (non spéc.)

ESC 4 (non spéc.)

IUT 2 (non spéc.)

IUT 3 (non spéc.)

Moyen

DESS 1 (spéc.)

DESS 2 (spéc.)

ESC 1 (spéc.)

Etab. privé (spéc.)

CNAM (spéc.)

Fort

DESS 3 (non spéc.)

ESC 2 (non spéc.)

Très fort

DEUST (spéc.)

IUT 1 (spéc.)

3.3 La rareté des ressources

Les responsables et enseignants des programmes de formation estiment-ils manquer de moyens financiers, humains et techniques pour mener à bien leurs projets ? Quand ils modifient les contenus ou la pédagogie du programme, ont-ils les coudées franches et peuvent-ils mettre en œuvre des changements fondamentaux ou cantonnent-ils plutôt leur action à la réalisation d'adaptations à portée limitée, à la marge ?

→ Positionnement des programmes sur la rareté des ressources :

Influence faible

ESC 3 (non spéc.)

IAE (non spéc.)

ESC 1 (spéc.)

ESC 4 (non spéc.)

ESC 2 (non spéc.)

CNAM (spéc.)

Influence moyenne

Etab. privé (spéc.)

DEUS (spéc.)

DES 3 (non spéc.)

IUT 3 (non spéc.)

Influence forte

IUT 1 (spéc.)

DESS 1 (spéc.)

DESS 2 (spéc.)

IUT 2 (non spéc.)

3.4. La prise en considération des étudiants.

L'écoute et la recherche de satisfaction des besoins personnels des étudiants concourent-elles à la production de l'offre d'enseignement ? Les réactions des étudiants dans les cours ou à l'occasion des stages en entreprise sont-elles prises en compte ? Des objectifs de développement des étudiants, d'accompagnement de leur scolarité et d'aide à la construction des projets professionnels sont-ils mentionnés ?

→ Positionnement des programmes sur la prise en considération des étudiants

Très faible

ESC 3 (non spéc.)

IAE (non spéc.)

CNAM (spéc.)

Faible

DESS 2 (spéc.)

IUT 2 (non spéc.)

Etab. privé (spéc.)

DESS 3 (non spéc.)

IUT 3 (non spéc.)

Moyenne

ESC 1 (spéc.)

ESC 4 (non spéc.)

Forte

DESS 1 (spéc.)

DEUST (spéc.)

ESC 2 (non spéc.)

Très forte

IUT 1 (spéc.)

3.5 L'ancrage du programme en sciences humaines

Les cours fondamentaux des sciences humaines, les concepts de sciences humaines constituent-ils les points de départ du processus de structuration des programmes ? Accorde-t-on une importance significative au travail théorique et à l'élaboration des modèles ? Les activités de recherche sont-elles encouragées dans l'environnement immédiat du programme ?

→ Positionnement des programmes sur l'ancrage en sciences humaines

Faible

IUT 2 (non spéc.)

Etab. privé (spéc.)

DEUST (spéc.)

IUT 3 (non spéc.)

CNAM (spéc.)

Moyen

DESS 3 (non spéc.)

ESC 2 (non spéc.)

Fort

IUT 1 (spéc.)

ESC 1 (spéc.)

ESC 4 (non spéc.)

DESS 2 (spéc.)

IAE (non spéc.)

Très fort

DESS 1 (spéc.)

ESC 3 (non spéc.)

3.6. La valorisation des enseignements pratiques

Les pressions s'exerçant vers plus de professionnalisation des études, le besoin de rassurer et sécuriser des institutions et des étudiants anxieux,

l'estime dans laquelle sont tenus les dispositifs pédagogiques mettant l'accent sur le pratique, le concret, le terrain, l'alternance, nourrissent-ils des discours de justification centrés sur l'acquisition des savoir faire ?

→ Positionnement des programmes sur la valorisation des enseignements pratiques :

Faible

DESS 1 (spéc.)
ESC 3 (non spéc.)
IUT 2 (non spéc.)
IAE (non spéc.)
ESC 4 (non spéc.)
IUT 3 (non spéc.)
ESC 2 (non spéc.)

Moyen

ESC 1 (spéc.)

Fort

IUT 1 (spéc.)
DESS 2 (spéc.)
Etab. privé (spéc.)
DEUST (spéc.)
DESS 3 (non spéc.)
CNAM (spéc.)

3.7 Rechercher l'interdisciplinarité

Le souci de rapprocher des enseignements complémentaires caractérise-t-il les démarches de construction des programmes ? Egalement, importe-t-il de renforcer la légitimité des enseignements de GRH en les associant plus étroitement à ceux d'autres disciplines ?

→ Positionnement des programmes sur la recherche d'interdisciplinarité :

Plutôt faible

IUT 2 (non spéc.)
DEUST (spéc.)
ESC 1 (spéc.)
DESS 3 (non spéc.)
ESC 2 (non spéc.)

Plutôt fort

IUT 1 (spéc.)
DESS 1 (spéc.)
ESC 3 (non spéc.)
DESS 2 (spéc.)
IAE (non spéc.)
Etab. privé (spéc.)
ESC 4 (non spéc.)
IUT 3 (non spéc.)
CNAM (spéc.)

3.8. Valoriser une formation de type généraliste

Existe-t-il un projet pédagogique sous-tendant le programme d'enseignement ? Un choix clair a-t-il été effectué entre la délivrance d'une formation préparant des spécialistes de la fonction ressources humaines et celle d'une formation se donnant pour objectif de sensibiliser les étudiants à l'importance du facteur humain et de leur apporter quelques points de repère concernant les modes de raisonnement des praticiens du domaine ?

→ Positionnement des programmes sur la valorisation d'une formation de type généraliste :

Plutôt faible

DESS 2 (spéc.)
IUT 2 (non spéc.)
DEUST (spéc.)
CNAM (spéc.)

Plutôt forte

IUT 1 (spéc.)
DESS 1 (spéc.)
ESC 3 (non spéc.)
IAE (non spéc.)
Etab. privé (spéc.)
ESC 1 (spéc.)
DESS 3 (non spéc.)
ESC 4 (non spéc.)
IUT 3 (non spéc.)
ESC 2 (non spéc.)

3.9. L'offre d'enseignement dépend de l'enseignant (profil, capital)

Invoquer, en fin de compte, les caractéristiques particulières de l'enseignant (son expérience, sa vision des choses, son tempérament, son réseau de relations, etc.) pour justifier des choix de contenu d'enseignement, est-ce attribuer, au terme de la recherche des déterminants, quand les arguments viennent à manquer, à des facteurs incontrôlables ou inexplicables, la raison de la variance résiduelle des conduites de choix de ces enseignants ? L'explication par l'influence propre à l'enseignant, irréductible à toute analyse objective, rend-elle compte de la paresse ou de l'impuissance de l'analyste ou dépeint-elle l'effet d'une variable causale importante qu'il serait inopportun de rejeter sans examen ?

→ Positionnement du programme sur la variable « enseignant » :

Très faible

IUT 1 (spéc.)
IAE (non spéc.)

Faible

ESC 3 (non spéc.)
 Etab. privé (spéc.)
 ESC 4 (non spéc.)
 IUT 3 (non spéc.)

Moyenne

DESS 1 (spéc.)
 DESS 2 (spéc.)
 IUT 2 (non spéc.)
 ESC 2 (non spéc.)

Forte

DEUST (spéc.)
 ESC 1 (spéc.)

Très forte

DESS 3 (non spéc.)
 CNAM (spéc.)

4 LES LOGIQUES DE CONSTRUCTION DES DISCOURS DE JUSTIFICATION

L'analyse des discours visant à la justification des choix d'enseignement a été conduite pour chacun des 14 programmes de formation retenus. 9 notes ont été attribuées après analyse de contenu, représentant des niveaux d'intensité dans l'évocation de raisons se rapportant aux grands thèmes précités. Plus les notes sont élevées, pour un programme particulier, plus nous sommes portés à croire que les mobiles dont elles témoignent sont présents dans l'univers cognitif de l'interlocuteur et rendent compte de son système de justification.

Une analyse factorielle en composantes principales a été ainsi appliquée à la matrice des 14×9 jugements produits. Les deux premiers facteurs expliquent respectivement 35 % et 20 % de la variance totale des jugements recueillis.

Le premier facteur oppose deux discours de justification :

(1) Un discours se référant essentiellement aux actions et influences exercées par l'ensemble des acteurs clients du système de formation.

Il est ainsi fait référence à :

- l'influence des milieux professionnels,
- l'arbitrage de l'enseignant,
- la contrainte institutionnelle,
- le désir de dispenser une formation pratique, applicable dans la vie professionnelle,

- la prise en considération des souhaits et des besoins des individus formés,

- la rareté des ressources à disposition.

(2) Un discours se référant davantage à une démarche scientifique et réflexive, cherchant d'une certaine manière à protéger le programme des influences extra-pédagogiques susceptibles de s'exercer sur lui.

Il est alors fait référence à :

- la nécessité d'inscrire le programme dans un contexte interdisciplinaire et de mettre en évidence des interfaces de valorisation,

- la volonté d'offrir un enseignement général, destiné à des individus perçus davantage comme de futurs généralistes que comme de futurs spécialistes,

- l'ancrage indispensable du programme sur le système théorique et les concepts propres qui fondent la GRH et légitiment son existence en tant que domaine.

Les programmes de formation qui apparaissent, après étude, les plus caractéristiques de ces deux modes de construction du discours justificatif sont,

– pour le discours de surdétermination, du fait du jeu des multiples acteurs :

- le DEUST spécialisé en GRH,
- le DESS généraliste,
- le programme de premier cycle du CNAM,
- l'un des deux IUT généralistes,
- l'un des deux DESS spécialisés en GRH.

– pour le discours insistant sur la recherche d'une rationalité propre à la GRH :

- le 3^e cycle généraliste,
- les deux mastères d'école,
- le second IUT généraliste.

Les quatre autres programmes ne se situent pas clairement dans l'une ou l'autre de ces deux logiques, à savoir :

l'ESC généraliste,

l'option GRH d'une deuxième ESC,

le second DESS spécialisé en GRH,

et le programme de formation en GRH d'un institut de formation privé.

Le deuxième facteur mis en évidence par l'analyse factorielle oppose :

(1) *Un discours justifiant la licence de l'enseignant à opérer les choix d'enseignement essentiellement en fonction de ce qu'il est, de son expérience, de ses intérêts, etc. (avec tous les risques d'arbitraire qu'une telle démarche suppose) ;*

(2) *à un discours rappelant qu'une conduite rationnelle est toujours contingente et doit s'appuyer sur des données spécifiques, internes et externes au dispositif d'enseignement de formation proprement dit.*

Sur cet axe, deux interlocuteurs, acceptant la démarche très personnelle de la responsabilité première de l'enseignant, s'expriment au nom de deux programmes de formation :

- le programme du CNAM,
- l'un des IUT généralistes.

S'oppose fondamentalement à ce discours individualisant, le discours objectif de valorisation des déterminants internes (appareillage conceptuel et méthodologique) et des déterminants externes (interrelations des acteurs) des programmes de formation. Ce type de discours est surtout tenu par les individus associés à deux programmes :

- l'IUT spécialisé en GRH,
- l'un des deux DESS spécialisés en GRH.

Comme pour le premier facteur, les représentants des dix autres programmes ne se situent pas de façon très claire par rapport à ces deux polarités.

Cinq variables dites « supplémentaires » (conformément aux règles de l'analyse factorielle) ont été également introduites. Deux d'entre elles sont liées respectivement au discours de surdétermination par les acteurs et au discours réflexif de construction de rationalité interne par référence à la communauté académique. Le premier discours semble caractériser les programmes de formation à objectif de spécialisation en GRH tandis que le second est plutôt propre aux programmes qui requièrent de leurs participants des niveaux d'entrée élevés (diplômes acquis dans un premier ou un deuxième cycle).

Les trois autres variables dites « supplémentaires » se projettent au centre de la carte et sont donc

des discriminants non significatifs des discours : le nombre d'heures de GRH dans le programme de formation, la différenciation du sous-programme GRH en sous-domaines et le degré de concentration du programme dans un nombre limité de sous-domaines.

Un examen spécifique des positions occupées par ces programmes sur la carte factorielle nous permet de poser un certain nombre de questions et de progresser dans l'analyse de la question initiale : les enseignants et concepteurs de ces programmes sont-ils libres et utilisent-ils comme il convient cette liberté ?

Avant de poursuivre l'examen de cette question, il paraît opportun d'ajouter aux résultats livrés par l'analyse factorielle qui vient d'être évoquée d'autres informations utiles provenant de l'effort de mise en relation des contenus de GRH particuliers aux programmes investigués (informations obtenues par l'examen des réponses aux questionnaires exploités pendant la première phase des travaux de la commission) avec les modes de discours de justification des déterminants des choix d'enseignement qui nous intéressent ici.

Pour ce faire, une analyse de régression linéaire multiple pas à pas a été effectuée sur 10 variables de contenu d'enseignement construites à partir des observations recueillies lors de la première phase de l'enquête de la Commission Formation. Ces variables-effets, indicateurs des modalités de production des enseignements propres aux institutions responsables des programmes étudiés, ont été mises en rapport avec les 5 variables structurantes de ces programmes (les variables « supplémentaires » introduites dans l'analyse factorielle) et les 11 variables correspondant aux 9 modes de discours de justification précédemment signalés et aux 2 axes résultant de l'analyse factorielle.

Les 10 variables différenciatrices des contenus d'enseignement abordés sont les suivantes :

1. le contrat, les rapports de travail et le rapport institutionnel à l'emploi (droit du travail, droit syndical, relations professionnelle),
2. les sciences humaines et sociales fondant la GRH (psychologie, sociologie, économie),
3. le domaine « management et organisation »,
4. la gestion stratégique des ressources humaines,
5. l'informatique appliquée et la GRH assistée par ordinateur,
6. le cœur de la GRH (recrutement, évaluation, formation, rémunération et gestion prévisionnelle de l'emploi),

7. la communication et les relations humaines,
8. les tendances nouvelles en GRH (audit social, gestion internationale du personnel, qualité),
9. la valorisation relative de l'approche management par rapport à l'approche GRH classique,
10. le degré d'ouverture du programme de formation (volonté de diversification et ouverture sur l'actualité relativement à la valorisation de dispositifs éducatifs « fermés », par exemple, insistance sur les disciplines traditionnelles, sur les approches outils et techniques).

Les résultats apportés par les analyses de régression sont dans l'ensemble significatifs de l'existence de logiques de conduite différentes dans la production des enseignements de GRH et contribuent à valider la typologie des discours de justification proposée à l'occasion de cette étude.

En effet, les équations de régression produisent un R^2 (variance expliquée) le plus souvent significatif. Plus précisément,

1. Plus le programme est construit dans une perspective de spécialisation en GRH et moins les ressources à utiliser dans le programme sont perçues comme rares (disponibilités des enseignants, budgets), → plus un temps important est consacré à l'étude du droit du travail et à l'analyse des relations professionnelles ;

2. Plus le programme est construit dans une perspective de spécialisation en GRH et plus la contrainte institutionnelle pesant sur le programme est perçue comme forte (restriction des choix des enseignants, existence d'un programme officiel), → plus un temps important peut être consacré à l'étude des sciences humaines et sociales comme si l'enseignement de ces disciplines était officialisé dans le noyau dur d'un programme classique de GRH ;

3. Moins le programme est construit dans une perspective pratique, technique, de professionnalisation, plus le niveau d'entrée des étudiants dans le programme est bas et moins une contrainte institutionnelle limitante est perçue, → plus un temps important est consacré aux pratiques de management des personnes, comme si proposer un tel cours de management permettait d'occuper à peu de frais le terrain et de satisfaire un public peu exigeant (management = discipline d'éveil ?) ;

4. Moins une contrainte institutionnelle est perçue dans le type d'offre à présenter et plus l'expérience professionnelle et l'enseignement pratique sont valorisés, → plus les chances sont grandes qu'un enseignement de gestion stratégique des ressources humaines soit proposé dans le programme ;

5. Plus le besoin de raccrocher la GRH à d'autres disciplines est ressenti, plus les ressources d'enseignement sont perçues comme rares, moins de l'importance est accordée aux concepts et aux théories de la GRH et plus les étudiants entrant dans le programme de formation ont un niveau académique faible, → plus une partie importante de l'offre d'enseignement est consacrée aux outils informatiques de la GRH (formation d'assistants de la gestion du personnel ? aide des constructeurs de logiciel dans la délivrance d'un enseignement « standardisé » ?) ;

6. Plus le programme est spécialisé en GRH, plus son contenu est diversifié, plus les attentes et les souhaits des étudiants sont écoutés et moins l'accent est mis sur le transfert d'expérience pratique et de techniques, → plus un temps important est consacré à l'examen des questions classiques de la GRH (gestion des carrières et des rémunérations).

7. Moins le programme de formation est conçu dans une perspective pluridisciplinaire et généraliste et moins l'enseignant est appelé à exercer personnellement la responsabilité des choix de contenu, → plus un enseignement centré sur la communication (travaux pratiques de relations humaines ?) occupe du temps dans le programme général. Ce type d'enseignement est-il perçu comme participant d'une offre automatique d'accompagnement, destinée à satisfaire les besoins particuliers des étudiants (offre non critique évitant de poser le problème de la pertinence d'un enseignement plus strictement GRH) ?

8. Plus le dispositif de formation offre des opportunités intéressantes pour intégrer de nouveaux éléments au curriculum proposé (ressources en enseignants, possibilités budgétaires), → plus les tendances nouvelles de la GRH sont rapidement intégrées dans les programmes.

9. Plus le programme de formation a une visée généraliste, plus l'offre de formation est concentrée sur un petit nombre de matières et moins le programme est limité par des contraintes institutionnelles, → plus l'orientation management l'emporte sur l'orientation GRH classique ;

10. Moins le programme doit se raccrocher à d'autres disciplines, plus l'offre de contenu est diversifiée dans les thèmes traités, moins la contrainte institutionnelle est ressentie, plus l'étude des fondements de la GRH (théories et concepts) est considérée comme importante, plus l'enseignement est de nature généraliste et plus le nombre d'heures consacrées à la GRH est important, → plus nombreuses sont les chances de voir le programme de formation évoluer dans le temps, conserver une certaine souplesse et intégrer facilement de nouveaux contenus.

5. CONCLUSION

De façon remarquable les différents programmes de GRH analysés se différencient les uns des autres selon des dimensions qui sont suffisamment porteuses de sens pour que leurs positions relatives puissent donner lieu à des interprétations cohérentes.

Certains programmes sont produits dans des conditions difficiles où la multiplicité des acteurs exerçant leurs influences particulières, selon leurs intérêts propres, créent une situation complexe qui ne facilite pas a priori la tâche des enseignants. De ce fait, certains enseignants ont tendance à tirer la couverture à eux et n'échappent pas à une dérive qui aboutit à une personnalisation très forte des contenus et à la solution de facilité qui consiste à se laisser emporter par ses penchants et ses intérêts de façon non critique.

D'autres enseignants, de manière plus responsable, tentent de maîtriser cette situation de surdétermination des formes et des contenus des programmes en instaurant des dialogues particuliers qui rétablissent un sens profond du réel et de ses caractéristiques ; ainsi, on institue des comités de pilotage ou d'orientation, on épie les signes provenant du marché de l'emploi, on s'efforce d'écouter et d'interpréter les demandes des étudiants, etc.

Toutes ces tentatives d'échapper à la contrainte risquent de rester infructueuses si, parallèlement à ces dialogues, les enseignants ne conservent pas le souci de fonder également leur réflexion sur le terrain solide des théories et des concepts de la gestion des ressources humaines. Car ces théories et concepts sont bien là, à dévoiler et affiner toujours plus. C'est à vrai dire à cette seule condition que l'enseignant devient capable d'élaborer une offre circonstanciée et de maintenir à distance respectable (ce qui ne vaut pas dire rejeter) les pressions partisans qui perturbent la perception des situations et font prendre l'accessoire pour l'essentiel.

De ce point de vue, on peut regretter la corrélation forte observée entre l'objectif de professionnalisation du programme et l'influence importante exercée par des interlocuteurs obligés des enseignants (marché, entreprises, administration, étudiants, etc.) sur les processus de décision de ces derniers. Par contre, dans le cas des programmes généralistes, l'institution de dialogues volontaires avec ces mêmes interlocuteurs faciliterait l'élaboration des projets pédagogiques en favorisant l'expression et la validation en retour des représentations des enseignants.

Deux autres observations peuvent être notées au terme de cette étude :

- Il convient, d'abord, de rester optimiste ; en tout cas, de l'être d'avantage, au terme de l'étude, qu'à son origine. La concrétisation des rapports d'enseigne-

ment vécus dans une offre de contenu circonstanciée ne se produit pas, somme toute, de façon purement aléatoire. Les enseignants et les concepteurs sont capables d'exercer leur intelligence et de devenir toujours plus compétents dans ce processus de production.

- Enfin, ce travail démontre qu'il n'est peut-être pas très éloigné de maintenant le moment où un véritable audit des types de rationalité mises en oeuvre dans la construction de l'offre d'enseignement pourra être conduit, au service des multiples acteurs qui participent à cette tâche commune.

BIBLIOGRAPHIE

P. BOURDIEU *Homo Academicus*, Les Editions de Minuit, 1984.

H. GARFINKEL *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, 1967.