

Métaphore et action dans l'enseignement en GRH.

Didier CAZAL

RÉSUMÉ

Gareth Morgan a proposé une utilisation originale de la méthode des cas, basée sur le recours à des métaphores. Si elle nous paraît constituer une alternative intéressante aux utilisations traditionnelles des cas, elle pose néanmoins des problèmes théoriques, non sans conséquences sur le plan pédagogique. Une meilleure appréciation de l'intérêt et des limites des métaphores peut, nous semble-t-il, conduire à une utilisation pédagogiquement et théoriquement plus satisfaisante des études de cas.

MOTS-CLES : métaphores, théorie, organisation, méthode des cas, concepts.

Dans l'enseignement en GRH (cours de GRH et connexes : psychosociologie des organisations...) la méthode des cas fait figure d'incontournable. La référence en la matière provient de Harvard, berceau de la méthode en question.

Néanmoins, alors qu'on s'interroge de plus en plus sur la GRH, ses concepts, principes, démarches, fondements, la méthode des cas semble avoir peu évolué, mise à part la nécessaire actualisation des thèmes et termes, et semble restée basée sur des conceptions remises en question. D'où un décalage avec les objectifs affichés des enseignements.

Si la méthode des cas a fait l'objet de nombreuses critiques, celles-ci portent surtout sur le modèle Harvard. Or, dans la pratique des enseignants, il n'est guère assuré que les principes canoniques de la méthode Harvard sont respectés. Pour de multiples raisons, trop longues à exposer ici, les versions locales de la méthode des cas, certes dérivées du modèle Harvard, sont le produit de nombreuses adaptations au contexte français (écoles de commerce, formation initiale, style et institutions français d'enseignement), peu formalisées mais patentes.

On peut refuser de choisir entre une propension exclusive à l'action et une attitude essentiellement intellectuelle et théorique, entre une approche dogmatique ou descriptive, exclusivement prescriptive, apologétique ou mimétique de pratiques présentées comme exemplaires et une approche plus distante, fortement critique et théorique, d'illustration des concepts et théories et des apories de la pratique.

Dans un premier temps, nous présenterons la démarche préconisée par Morgan (1989a) : les organisations ont toujours été représentées par le truchement de métaphores. Celui-ci invite alors à développer des interprétations multiples et il fournit dans un ouvrage d'accompagnement (Morgan, 1989b), une série d'énigmes (« mind stretchers »), de lectures et de cas dans ce sens. Cela nous paraît constituer une alternative intéressante à la méthode traditionnelle des cas, pour des raisons que nous évoquerons.

Néanmoins, la démarche, malgré ses vertus, nous paraît insatisfaisante à divers niveaux. Alvesson (1993) fournit ainsi divers éléments de critiques, considérant que les métaphores présentées par Morgan, pourraient elles-mêmes être métaphorisées, constituer selon ses termes des métaphores de second ordre. Diverses critiques peuvent être formulées. Bien que situées davantage sur le plan théorique et épistémologique, elles ont également quelque pertinence et incidence sur le plan pédagogique.

Nous appuyant sur les travaux de Schlanger (1978, 1983, 1988), nous entamerons une critique plus poussée de la démarche de Morgan et esquisserons quelques éléments à partir desquels nous pensons qu'une telle démarche peut être pertinente en matière d'enseignement. Enfin, à partir de notre propre expérience d'enseignement, d'échanges avec des collègues, et de travaux comme ceux de Weick (1979, 1990), nous proposerons des éléments pour un usage raisonné de la démarche métaphorique, à la fois plus fermement fondée sur le plan épistémologique, plus conforme aux attentes des institutions françaises d'enseignement supérieur de gestion.

LE CADRE METAPHORIQUE

Comme le souligne Alvesson (1993 : 114), au cours des années quatre-vingts, un grand intérêt s'est manifesté dans le monde anglophone pour l'usage des métaphores dans l'analyse des phénomènes organisationnels et beaucoup d'espoir y a été placé quant à un certain renouvellement théorique. Morgan s'est particulièrement illustré comme pionnier de ce courant.

D'après ce dernier, les écoles de pensée en sciences sociales, autrement dit des communautés de chercheurs adhérant à des perspectives relativement cohérentes, trouvent leur unité dans un recours partagé à différents types de métaphores comme fondement de leur démarche. Morgan a plus particulièrement illustré ce point dans son ouvrage célèbre (1989a), qui reste d'ailleurs un des meilleurs manuels sur le marché.

Selon le principe que « toute approche réaliste de l'analyse des organisations doit partir de la prémisse que ces dernières peuvent être beaucoup de choses en même temps » (Morgan, 1989a : 377), il a identifié les métaphores fondatrices d'un ensemble de courants dans l'analyse des organisations : la machine, l'organisme, le cerveau, la culture, le système politique, la prison psychique, le système de flux et de transformation et l'instrument de domination. Sur cette base, il dresse un état de l'art des perspectives en analyse des organisations.

Pédagogiquement parlant, comme nous l'a fait remarquer notre collègue Livian, cela permet d'éviter l'écueil classique d'une présentation historique des écoles. Les écoles se succéderaient ainsi dans le temps : école rationnelle, école des relations humaines, école de la contingence, école culturelle (voire par exemple en français, Aubert et al., 1991). Il apparaît clairement qu'on cède ainsi à une vision évolutionniste et linéaire du développement des idées sur les phénomènes organisationnels, depuis longtemps critiquée par les philosophes et historiens des sciences.

Chaque image ou métaphore a sa propre cohérence, et contrairement au présumé plus ou moins explicite de nombre de chercheurs, rien ne permet d'affirmer qu'une métaphore est meilleure qu'une autre. Sur ce point, Morgan reste dans la lignée des approches épistémologiques en analyse des organisations, développées à partir des travaux de Kuhn, à laquelle il avait lui-même contribué (Burrell, Morgan, 1979) : les paradigmes sont mutuellement exclusifs, représentent des visions alternatives de la réalité sociale et donc des organisations, si bien qu'aucune synthèse n'est possible (Burrell, Morgan, 1979 : 25). Sans que Morgan établisse clairement le lien entre métaphores et paradigmes, il nous paraît au moins dépasser l'incontournable enfermement théorique au sein des paradigmes : « si l'on veut véritablement comprendre les organisations, il est beaucoup plus sage de partir du principe qu'elles sont complexes, ambiguës et paradoxales » (Morgan, 1989a : 378). C'est ici, que, selon Morgan, l'analyse métaphorique se révèle

fructueuse puisqu'elle « fournit des moyens efficaces de traiter avec cette complexité. Elle nous montre en effet comment ouvrir notre esprit de façon à saisir la même situation de points de vue multiples, et cela de manière critique et bien informée » (Morgan, 1989a : 378).

De la même manière, selon lui, les organisations fonctionnent, leurs acteurs agissent, à partir de métaphores implicites : « les gens et les organisations tendent à être piégés par les images qu'ils ont d'eux-mêmes » (Morgan, 1993 : 288, notre traduction). Le problème est alors non pas de remplacer la métaphore prévalante par une autre, meilleure, plus pertinente ou autre. Il s'agit d'une part de mettre à jour cette métaphore, d'en faire ressortir les limites et les avantages et de montrer que d'autres métaphores peuvent apporter des éclairages complémentaires. Ce point constitue le socle de la démarche pédagogique proposée par Morgan.

METAPHORE ET ETUDES DE CAS

Dans un bref article (1988), il expose cette démarche. Il remarque tout d'abord que l'enseignement de la gestion relève encore largement d'une perspective fonctionnelle, qu'on retrouve dans le découpage traditionnel des disciplines. Cette vision a toutes les chances alors d'imprégner l'étudiant moyen de MBA d'une vision bureaucratique, selon lui insuffisante par elle-même pour analyser de façon pertinente les phénomènes organisationnels.

L'objectif de Morgan est de transformer la manière de penser des étudiants en les amenant à prendre conscience de trois points. Tout d'abord, nos manières d'envisager les phénomènes organisationnels reposent sur des images ou métaphores qui ne fournissent qu'une vision partielle et parcellaire. Ensuite, la compréhension complète d'une situation dépend de la capacité à développer des perspectives multiples, et non plus uniques. Ceci correspond à la première étape de la démarche préconisée par Morgan dans la conclusion de son manuel : la lecture diagnostique vise à éclairer différents aspects de la situation par les métaphores développées dans l'ouvrage. Enfin, il est nécessaire d'intégrer les éclairages ainsi obtenus. Morgan parle dans son ouvrage d'évaluation critique qui doit ensuite permettre de déterminer l'utilité des différentes interprétations et d'intégrer les idées les plus utiles dans ce qu'il appelle « le scénario le plus efficace » (Morgan, 1989a : 388).

La toute première séance du cours (avant même un exposé de l'enseignant et la distribution des documents de cours) est consacrée à une étude de cas « Eagle Smelting » (également reproduit dans Morgan, 1989b : 268-270), destinée à révéler les manières de penser les organisations, considérées comme allant d'elles-mêmes pour les étudiants. Le cas en question se prête évidemment à de nombreuses interprétations, qu'on y voie des problèmes de ligne hiérarchique et de respect de l'autorité, de leadership, de participation et

de communication, de traitement de l'information et de décision, d'incapacité à planifier, de choc de personnalité, de luttes de pouvoir, de manque de valeurs partagées... Morgan utilise ailleurs (Morgan, 1989a : 382-389) le cas « Multicom » dans la même perspective, mais en conclusion de l'ouvrage.

Morgan soutient alors que chaque type d'interprétation suggère différentes sortes de solutions (redéfinition des attributions et des sphères d'autorité, amélioration de la planification de la production et de la gestion des stocks, introduction d'un style de management plus participatif...). Il s'agit ensuite de faire ressortir la diversité des interprétations possibles et leur caractère partiel lorsqu'elles sont utilisées de manière exclusive et de là, la dépendance étroite et la pertinence exclusive des solutions préconisées à l'égard de la conception de l'organisation utilisée.

Sur le plan du principe au moins, la démarche paraît intéressante, comme alternative à une utilisation de la méthode des cas qui consisterait simplement à chercher la bonne solution, ou à illustrer la pertinence d'un concept ou d'une théorie.

QUELQUES DIFFICULTES D'APPLICATION

Pour avoir expérimenté la démarche, avec ce cas notamment et dans des conditions relativement voisines de celles décrites par Morgan, il semble certes que la vaste majorité des étudiants adoptent bien une perspective mécanique, mais souvent « parasitée » par des éléments de type « relations humaines ». Si l'argumentation de Morgan quant à la non-comparabilité des métaphores est acceptable, il est douteux qu'on retrouve ces métaphores sous forme « pure » dans la structuration spontanée des problèmes posés. On peut bien sûr faire ressortir les présupposés implicites et leurs limitations ; Morgan suggère d'ailleurs d'utiliser le cas comme un miroir où les étudiants puissent voir leurs présupposés.

Plus problématique, les solutions proposées à partir de perspectives voisines se révèlent loin d'être homogènes et aussi fermement dictées par la métaphore sous-jacente que ne le pense Morgan. Les approches les plus mécanistes comme les plus humanistes mêlent ainsi l'instrumentation classique de la GRH (clarification des responsabilités par des définitions d'emploi, refonte de l'organigramme, amélioration des circuits de communication et processus de décision) avec des démarches plus humanistes (amélioration de la communication interpersonnelle, management par objectifs, groupes de concertation...) Ce qui ici pose problème, est l'articulation postulée par Morgan entre un type d'interprétation et un type de solutions.

Pour ce qui est de faire ressortir l'intérêt d'interprétations alternatives, la difficulté est plus grande

encore. Ce n'est qu'au prix d'un questionnement assez poussé de l'animateur, que les étudiants parviennent à développer d'autres approches, par exemple en termes d'organisme ou de luttes de pouvoir. Au-delà de cette mise à jour d'autres métaphores, fortement guidée, on peut ensuite proposer une série d'autres métaphores, mais il s'agit alors là de transmission de connaissance et on s'éloigne donc des objectifs de Morgan. Par la suite, on constate aussi la tendance chez les étudiants à plaquer différentes métaphores, qui plus est sans beaucoup de discernement.

Enfin on peut noter que Morgan reste assez évasif sur son troisième objectif, touchant à l'intégration des différentes perspectives et la manière de la réaliser. Nous reviendrons plus loin sur ce point.

On constate également que dans l'ouvrage d'accompagnement de son manuel (1989b), Morgan fournit un ensemble de cas et de lectures, qui pour la plupart n'illustrent qu'une métaphore. L'apprentissage de l'intégration des perspectives ne peut alors se faire que par le cas d'introduction (« Eagle Smelting ») et éventuellement par le cas « Multicom » qui ne figure que dans le manuel.

La critique ne doit pas se limiter à ces problèmes mais porter sur l'ensemble de la démarche, de sorte qu'au prix de certains aménagements et approfondissements, un usage plus satisfaisant puisse en être fait. Il paraît donc nécessaire d'aller au-delà de ces problèmes d'application, pour se remonter aux principes mêmes de la démarche et ses soubassements théoriques ne posent pas problème.

DE LA METAPHORE A LA THEORIE

Un des problèmes manifestes touche à l'articulation de l'interprétation et de l'évaluation. Morgan parle ainsi de « l'injonction donnée par la métaphore » (1989a : 390) et écrit : « chaque métaphore a ses injonctions ou ses directives propres : la façon de comprendre suggère la façon d'agir » (1989a : 393). Notons en passant que cette articulation mécanique, voire déterministe, a de quoi surprendre pour le moins...

Si son souci de recourir à des interprétations multiples est louable, la justification qu'il en donne est insuffisante. Les controverses internes aux théories de l'organisation sont du même coup ignorées. La question du discernement ultime reste entière : si rien ne permet d'affirmer que, dans l'absolu au moins, une métaphore est plus pertinente qu'une autre, si chacune présente des avantages et des limites, comment alors identifier les plus pertinentes ? Comme cela a été longuement analysé en histoire et philosophie des sciences, le principe du « anything goes » conduit à une forme de relativisme extrême, dont la pertinence, surtout dans le domaine pédagogique, est problématique. Ce relativisme est sans doute pour une bonne part à l'origine des difficultés examinées plus loin.

Il semble en fait que c'est à la structuration théorique de la démarche de Morgan, voire à ses propres présupposés implicites qu'il faille remonter.

Manifestement Morgan prône une forme de théorisation spontanée et invite par exemple chacun à devenir son propre théoricien, aucune théorie, métaphore, synthèse ou perspective n'offrant toutes les réponses (1993 : 281). On notera tout d'abord la mise sur un même plan des métaphores et des théories, et il nous semble précisément que c'est sur le plan théorique que la démarche pêche. En conclusion de son ouvrage, il affirmait aussi « nos images et nos métaphores SONT des théories et des cadres conceptuels. La pratique n'est jamais dénuée de théorie, car elle est toujours guidée par l'image de ce que l'on essaie de faire. La véritable question, c'est de savoir si nous sommes conscients ou non de la théorie qui sous-tend notre action » (1989 : 396, souligné par l'auteur). Il ne faut sans doute pas négliger le fait que le terme de théorie a une acception moins stricte en anglais qu'en français.

L'assimilation entre métaphorisation spontanée (des étudiants, des managers) et métaphorisation scientifique pose problème : on peut douter qu'elles aient les mêmes motifs et les mêmes conséquences. Là aussi, le pas est franchi de manière un peu hâtive, du refus, légitime, de postuler la supériorité de l'une sur l'autre, à un amalgame indifférencié des deux.

Les métaphores que révèle le plus souvent l'analyse du cas « Eagle Smelting » sont en effet celles qui paraissent les plus évidentes, les plus naturelles. Ce qui est intéressant alors est bien de voir ce qu'elles apprennent et empêchent d'apprendre, mais leur raccordement aux métaphores scientifiques identifiées par Morgan paraît abusif. Les aborder comme des stéréotypes, des représentations sociales, permettrait sans doute d'éviter ce travers.

On peut également s'interroger sur l'homogénéité des corpus théoriques « affectés » à chaque métaphore. Par exemple, la métaphore de l'organisme regroupe ainsi : le courant dit des relations humaines, l'approche socio-technique, l'approche systémique, les approches contingentes, les approches typologiques des structures organisationnelles et le courant de l'écologie des populations d'organisations. Même si récemment, Morgan a souligné que les métaphores fonctionnaient sur un registre de similarité et de différence (1993 : 290), les regroupements de théories font la part trop belle aux similarités, par ailleurs un peu maigres.

Il apparaît en fait, que davantage qu'une métaphore, l'organisme désigne un registre métaphorique, dont l'origine est à trouver dans leur origine biologique commune. Dans cette perspective selon Morgan, est établi un parallélisme entre les relations et distinctions d'éléments tels que d'une part, les molécules, cellules, organismes complexes et d'autre part, les individus, les groupes, les organisations, les populations (espèces)

d'organisation et leur écologie sociale (Morgan, 1989 : 34). Ce qui reste gênant, c'est que chacune de ces notions a pu être conceptualisée de manières très différentes, et parfois opposées, dans leur domaine d'origine comme en théorie des organisations.

Dans les différentes théories passées en revue, le rôle des métaphores est extrêmement variable, parfois même explicite pour leurs auteurs (écologie sociale, écologie des populations d'organisation, système de traitement d'information et de décisions, système d'apprentissage par exemple). Bien qu'il s'agisse d'un ouvrage à vocation essentiellement pédagogique, on peut regretter que Morgan ne se soit pas davantage penché sur les fonctions des différentes métaphores dans la constitution des théories présentées.

Les métaphores elles-mêmes s'avèrent passablement hétérogènes : si certaines paraissent relativement évidentes, au moins de prime abord (la machine, l'organisme, le cerveau), d'autres paraissent théoriquement plus élaborées, moins investies de sens commun : la culture, et plus encore, la prison du psychisme, le système de transformation et de flux ou l'instrument de domination.

SOUS LA METAPHORE...

Alvesson (1993 : 114, 117) conteste le point de vue de Morgan, selon lequel d'une métaphore découlerait une image claire, non ambiguë, précise et cohérente, point de départ d'une analyse cohérente. Il considère au contraire, que faute d'être structurées de manière spécifique, les métaphores ne donnent qu'une image vague et imprécise d'un phénomène. Si bien que nombre d'entre elles (la machine, l'organisme, la culture et le système politique notamment) ouvrent en fait sur des images très différentes. Là aussi, il semble y avoir une certaine contradiction chez Morgan à invoquer d'un côté l'ambiguïté inhérente aux phénomènes organisationnels pour justifier le recours à des perspectives donc des métaphores différentes, et de l'autre à considérer les métaphores comme dépourvues d'ambiguïté.

La métaphore de la culture, loin d'évoquer une image unitaire peut produire des conceptions très différentes de l'organisation. Comme l'ont souligné nombre de travaux récents (par exemple, Frost et al., 1991 et Martin, 1992), une perspective en termes d'intégration fera ressortir l'harmonie et le consensus, une approche en termes de différenciation soulignera les conflits entre sous-groupes, une perspective en termes de fragmentation mettra en valeur l'ambiguïté fondamentale qui règne dans l'organisation. Ce courant de recherche souligne d'ailleurs, que l'important est moins de considérer (métaphoriquement) l'organisation comme une culture, que d'en faire une analyse en termes de culture, au moyen des concepts, théories et méthodes de l'anthropologie culturelle, de la sociologie interactionniste ou de l'ethnométhodologie par exemple.

Il propose ainsi d'analyser ces concepts métaphoriques par la notion de métaphore de second ordre (méta-métaphore), autrement dit d'indiquer comment les métaphores explicites portent l'empreinte de métaphores implicites, cachées. L'usage d'une métaphore peut ainsi évoluer, voire changer au sein d'un même texte, car il peut être gouverné par des métaphores de second ordre de nature différente. Alvesson (1993 : 120-124) applique cette notion à la métaphore du jeu : développée par Crozier et Friedberg (1977), et structurée alors de manière spécifique (métaphore de second ordre de la « jungle domesticable »), appliquée ensuite par Crozier à des organisations hospitalières, elle se révèle alors informée par une métaphore de second ordre différente (« healthcare philosophy »).

On voit néanmoins mal pourquoi cette remontée métaphorique devrait s'arrêter aux métaphores de second ordre, pour entrer alors dans un jeu récursif infini, et céder alors aux sirènes du post-modernisme.

Un risque aussi nous paraît résider dans la réduction sous-jacente de l'organisation à un texte à déchiffrer. Morgan a d'ailleurs récemment signalé, ce qui est de toutes manières souvent implicite dans les démarches d'inspiration interprétative, que la réalité est, de manière sous-jacente, métaphoriquement abordée comme une sorte de texte vivant (Morgan, 1993 : 284). On passe alors du relativisme au nihilisme. De plus, pour rester cohérent avec l'esprit de ce type de démarche, on voit mal en vertu de quelle autorité (les anglophones ne se privant pas de jouer sur « authority »), le chercheur serait fondé à dévoiler des jeux dans lesquels il est lui-même pris, à révéler le sens qui échappe à d'autres...

Si les remarques précédentes paraissent largement théoriques et éloignées des problèmes d'enseignement, elles ne nous paraissent pas sans conséquence sur ces derniers. Ainsi, autant la réduction de l'organisation à un texte nous paraît abusive, autant il convient d'être conscient que le travail sur un cas porte sur un texte à propos d'une organisation, matériau passif et bien circonscrit, qui plus est assez malléable, voire manipulable dans la perspective de Morgan.

Pour revenir à ces questions d'enseignement, nous nous inspirerons des travaux de Schlanger (1971, 1983, 1988) et Weick (1979), afin de faire ressortir la fécondité des métaphores et esquisser quelques traits d'une utilisation pédagogique plus satisfaisante, pour nous, d'une démarche métaphorique.

DES METAPHORES AUX CONCEPTS

Schlanger (1971, 1983, 1988) et dans une moindre mesure, Weick (1979), apportent quelques clés supplémentaires pour une appréhension raisonnée du raisonnement métaphorique.

Schlanger s'est notamment penchée sur les recours aux métaphores de l'organisme (1971) dans de nombreux domaines au dix-neuvième siècle. Nous nous limiterons ici aux aspects de ses travaux les plus en rapport avec les questions abordées. Les métaphores, certes d'un usage courant dans la pensée scientifique, sont souvent mal considérées, honnies (Enriquez : 1992 : 11), voire proscrites (Passeron, 1991 : 144) : importation sauvage de notions non construites, procédé rhétorique, raisonnements suggestifs et approximatifs, interprétations mimétiques (Passeron, 1991 : 145). Loin de condamner cet usage, Schlanger en fait même un des mécanismes de l'invention scientifique (Schlanger, 1983, 1988). La notion d'invention lui paraît en effet plus pertinente que celle de découverte : cette dernière suppose en effet la préexistence des lois, des règles mises à jour. Einstein aurait ainsi inventé les lois de la relativité plus qu'il ne les a découvertes. Il importe donc, surtout dans les sciences humaines, de porter plus d'attention au rôle de la créativité dans le progrès des connaissances.

Malgré leur fécondité, les schèmes métaphoriques n'ont « pas pour autant de d'usage cognitif direct, en ce sens qu'ils ne livrent aucun savoir. Ils permettent d'ouvrir de nouveaux problèmes ou de nouvelles élaborations de problèmes, mais ils ne nous en donnent pas les réponses » (Schlanger, 1971 : 258). On mesure ici la distance avec Morgan : la métaphorisation ouvre de nouvelles perspectives mais n'apporte directement rien à la connaissance, ce qui en fait à la fois le fécondité et le danger. Dans les termes de Passeron (1991 : 145-146), Morgan paraît céder au piège du raccourci mimétique, « subordonnant le sens des énoncés descriptifs au pouvoir indiscuté d'une signification première ou dernière », et sa démarche procède ainsi de « ces invites qui conviennent ingénument le lecteur comme l'auteur à l'appropriation d'une intelligibilité toute faite ».

De plus, ces schèmes « n'ont pas non plus de propriété normative ; et il est impropre d'en tirer quelque inférence que ce soit sur ce que doit être la conduite humaine à quelque niveau » Schlanger, 1979 : 259). L'injonction métaphorique postulée par Morgan apparaît donc non fondée sur le plan épistémologique.

L'intérêt de la métaphorisation réside dans son caractère heuristique. Morgan a surestimé cette puissance heuristique et faute de mieux la prendre en compte, en a fait le cœur de sa démarche alors qu'elle ne peut en être que le préambule. Une manière d'éviter cet écueil consiste à faire de la métaphore moins une affaire de représentation que de langage (nous parlons plus haut de registre) : la métaphorisation permet de « donner à voir et de donner à dire, d'étendre et d'enrichir l'espace traitable » (Schlanger, 1988 : 86). La métaphore a donc un rôle expressif et non cognitif, ou dans les termes de Weick (1979 : 48), « metaphors enable people to predicate characteristics that are unnamable ». Dans ce sens, la démarche métaphorique nous paraît avoir un intérêt pédagogique : « les schèmes métaphoriques permettent d'ouvrir de nouveaux problèmes ou de nouvelles élaborations de problèmes, mais ils ne nous en

donnent pas les réponses » (Schlanger, 1971 : 258). Le recours aux métaphores « n'est pas la connaissance, loin de là ; mais c'en est la condition » (Schlanger, 1983 : 190).

Dans un sens assez voisin, Weick fait ainsi de la métaphore une des tactiques pour penser l'acte d'organiser (Weick, 1979 : 47-51). Il souligne que différents auteurs ont explicitement recouru à des métaphores (anarchies organisées, balançoires, tribus sauvages, poubelles) et ont enrichi de la sorte la théorie des organisations, articulant certaines propriétés qui auraient été ignorées sinon.

Dès lors que l'on aborde le recours aux métaphores comme un langage, un certain nombre de difficultés présentes chez Morgan sont surmontées. Ce qui importe est moins la métaphore elle-même que sa fonction, « l'image isolée et sa transposition, mais une constellation complexe du sens » (Schlanger, 1983 : 190). Si l'on considère le langage de l'organisme, il est « à la fois une constante et une donnée historique variable. On a depuis toujours recouru à ce langage pour expliquer (entre autres) la réalité sociale. Mais pas toujours de la même façon, ni sous le même rapport. Il faut distinguer ici le recours et les usages » (Schlanger, 1983 : 193). De même la métaphore de la machine ne peut être correctement appréhendée hors de son contexte historique, de même que son opposition, traditionnelle mais souvent trompeuse, avec celle de l'organisme « parce que l'un(e) et l'autre sont des figures d'organisation et donc d'harmonie » (Schlanger, 1971 : 59).

De façon liée, mais cela a été plus souvent analysé, le recours aux métaphores a notamment une fonction rhétorique ou argumentative. Weick souligne ainsi leur proximité de l'expérience perçue, leur impact émotionnel ou sensoriel. Puisant dans un vaste répertoire, celui du langage courant, du langage spécialisé, du langage cognitif dominant ou plus généralement d'une sorte d'imaginaire culturel (l'horloge, la balance...), les schèmes métaphoriques « paraissent éclairants, même partiels, même déformés » (Schlanger, 1983 : 202). Dans ce sens également, le recours aux métaphores peut être d'une grande richesse pédagogique, car il permet d'organiser la description et l'interprétation d'un ensemble de sens (Schlanger, 1988 : 87).

Quelle que soit sa richesse, le recours aux métaphores est donc loin de dispenser, comme nous l'avons déjà souligné, le recours à une théorisation rigoureuse : une métaphore n'est pas un concept, une façon de parler n'est pas une façon de penser. Sans que ce soit l'objet de ce papier, il nous semble ici que l'usage de métaphores doit être articulé avec un certain « opportunisme théorique », ou selon les termes de Bernoux (1995 : 243), une pratique du « tout est bon ». De façon moins provocante, on pourrait dire que le recours aux métaphores peut être pertinemment articulé avec une confrontation multi-théories dans laquelle Bernoux entre autres voit une des conditions d'avancement de la science (1995 : 245). Il s'agit alors de mettre à l'épreuve de la réalité, éventuellement « maquettisée » dans une

étude de cas, différents concepts et théories, susceptibles d'apporter un éclairage pertinent mais partiel.

REFERENCES

- Alvesson, M., (1993), « The play of metaphors », 114-131 in Hassard, J., Parker, M., (eds), *Postmodernism and Organization*, Londres : Sage.
- Aubert et al., (1991), *Management - Aspects humains et organisationnels*, Paris : PUF.
- Bernoux, P. (1995), *La sociologie des entreprises*, Paris : Seuil.
- Burrell, G., Morgan, G., (1979), *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*, Londres : Heinemann.
- Crozier, M., Friedberg, E., (1977), *L'acteur et le système*, Paris : Seuil.
- Enriquez, E., (1992), *L'organisation en analyse*, Paris : PUF.
- Frost P. et al. (eds), (1991), *Reframing Organizational Culture*, Newbury Park : Sage.
- Martin, J., (1992), *Cultures in Organizations*, New York : Oxford University Press.
- Morgan, G., (1988), « Teaching MBAs transformational thinking », 237-248 in Quinn, R., Cameron, K. (eds), *Paradox and Transformation*, Cambridge (Mass) : Ballinger.
- Morgan, G., (1989a), *Images de l'organisation*, Paris : Eska et Québec-Ottawa : Presses de l'Université Laval (trad. de (1986), *Images of Organization*, Londres : Sage).
- Morgan, G., (1989), *Creative Organization Theory - A Resourcebook*, Newbury Park (Cal) : Sage.
- Morgan, G., (1993), *Imaginization*, Newbury Park (Cal) : Sage.
- Passeron, J.-C., (1991), *Le raisonnement sociologique - L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris : Nathan.
- Schlanger, J., (1971), *Les métaphores de l'organisme*, Paris : Vrin.
- Schlanger, J., (1983), *L'invention intellectuelle*, Paris : Fayard.
- Schlanger, J., (1988), « La pensée inventive », 67-100 in Stengers, I., Schlanger, J., *Les concepts scientifiques*, Paris : La Découverte.
- Weick K. (1979), *The social psychology of organizing (2nd ed.)*, New York : Random House.