

Forum international de l'économie sociale et solidaire  
Université Cadi Ayyad de Marrakech et Université de Haute-Alsace  
Marrakech, 22 au 24 avril 2017 (Maroc)

*Comment former à l'économie sociale et solidaire ?  
Engagement, citoyenneté et développement*

---

**COMMUNICATION**

**Auteure : COMBES-JORET Monique**

Acronyme : **HRMCJ**

**COMBES- JORET Monique,**  
**Maître de conférences HDR en sciences de gestion,**  
**Professeure associée à la Chaire ESS**  
Laboratoire REGARDS (EA 6292)  
Université de Reims, Champagne-Ardenne (URCA)  
Adresse : 57, bis rue Pierre TAITTINGER-51096 Reims cedex  
Tél : 06.20.85.07.44  
[monique.combes@univ-reims.fr](mailto:monique.combes@univ-reims.fr)

Axe dans lequel se situe la communication : **Axe 2 \_ Une formation professionnalisante**

**TITRE : Enseigner la GRH autrement : entre quête de légitimité et éthique de proximité ? Le recours aux incidents critiques.**

**RESUME :**

Enseigner la Gestion des Ressources Humaines (GRH) dans les cursus de formation à l'Economie Sociale et Solidaire (ESS) pose un double questionnement. Sur le plan théorique, quelle est la légitimité d'une fonction plus préoccupée par les objectifs économiques et les contraintes financières des directions que par le développement et le bien-être des salariés et des bénévoles ? D'un point de vue pratique, comment amener les étudiant-e-s en formation initiale ou continue, à dépasser la vision instrumentale de la GRH dominante dans les manuels ? Le recours à une pédagogie fondée sur l'écriture et l'analyse d'incidents critiques permet de développer des apprentissages situationnels, de sensibiliser à l'éthique de proximité et de questionner les pratiques dans leur complexité.

# **Titre : Enseigner la GRH autrement : entre quête de légitimité et éthique de proximité ? Le recours aux incidents critiques.**

## **Introduction**

Enseigner la Gestion des Ressources Humaines (GRH) dans les cursus de formation à l'Economie Sociale et Solidaire (ESS) pose un double questionnement, théorique d'une part et pratique de l'autre.

Sur le plan théorique, alors que les mauvaises pratiques RH sont relayées dans la presse, quelle est la légitimité d'un enseignement portant sur une fonction qui se positionne comme un « Business Partner », plus préoccupée par les objectifs économiques et les contraintes financières des directions que par le développement et le bien-être des autres parties prenantes, comme les salariés (Alves et Frih, 2016) et les bénévoles.

D'un point de vue pratique, comment amener les futur-e-s professionnel-le-s en formation initiale ou continue, à dépasser la vision instrumentale dominante dans les manuels de GRH et, plus largement, à adopter une posture de praticien réflexif (Perrenoud, 2004) ?

C'est à ce double questionnement que nous avons commencé à apporter des éléments de réponse, dans le cadre d'un enseignement de «GRH et les Démarches Participatives », développé pour le Master 2 Management des Entreprises de l'Economie sociale, regroupant une vingtaine d'étudiant-e-s, en formation initiale (FI) et formation continue (FC). En dehors de leur différence d'âge, ces deux groupes ont eu vision très différenciée de la GRH : pour les plus jeunes, « la GRH c'est la solution » et pour les plus anciens et expérimentés, la GRH c'est souvent le problème ! Une explication de cette divergence de points de vue est à rechercher dans la représentation que se font les étudiant-e-s en FI de la GRH : un ensemble d'outils et de techniques de gestion, « hors sol », tels qu'ils sont décrits dans le modèle instrumental (défini par J. Brabet, 1993 et 1999).

Le modèle instrumental présenté dans la majorité des manuels de GRH, comporte trois limites majeures. Comme le note Dietrich et Pigeys (2005), il se préoccupe avant tout du « comment » (comment faire pour recruter, pour former, pour évaluer ...) sans se soucier du « pourquoi » et du sens à donner aux pratiques RH. Il repose, ensuite, sur une hypothèse contestable de convergence naturelle entre les dimensions économiques (profitabilité des entreprises) et sociales (développement des salariés). Enfin, ce modèle considère que les outils et techniques sont « neutres ». Or, M. Berry (1983) a bien montré que « les instruments de gestion » régulent implicitement les rapports sociaux et cristallisent les rapports de force dans les organisations. De plus, la plus part de ces outils et techniques RH ont été développés par et pour des entreprises privés à but lucratif, de grande taille, avec une finalité rationaliste et performative (Nizet et Pichault, 2015). Bien que manifestement contestable dans sa construction et inadapté aux Entreprises de l'Economie Sociale et Solidaires (EESS), ce modèle reste encore bien ancré dans les esprits, malgré les recherches et ouvrages paraissant sur ce champ (Davister, 2006 ; Laville et Glemain, 2010).

Comment alors amener les étudiant(e)s à dépasser cette vision instrumentale de la GRH et, plus largement, à adopter une posture de praticien réflexif (Perrenoud, 2004) ?

- Tout d'abord, en posant clairement la question de la légitimité de la GRH dans les entreprises de l'ESS, au travers du modèle de la gestion des contradictions (éclairant

les clivages entre les parties prenantes internes du quadrilatère de Desroche (1976) et les tensions avec les parties prenantes externes et les nouveaux entrants (Morin, 2008 :15).

- Ensuite, en apprenant l'éthique de proximité, telle que définie par Thévenet (2008) et pas seulement la technicité RH. « *Parler d'éthique de proximité c'est mener une démarche personnelle d'interrogation de ses comportements, d'apprentissage d'une réflexion sur leur sens et leurs conséquences.* » (Thévenet, 2008).
- Enfin, en développant des apprentissages situationnels tels que définis par Faulx D. et Danse C. (2015) « *Le participant est partie prenante de ce qu'il apprend. Ce sont les principes du « learning by doing » et du « learning by using » (apprentissage par l'usage). On crée des situations (plus ou moins artificielles) afin de susciter des actions et des interactions, ce qui permettra de générer du feedback à propos de ce qui a été expérimenté.* ».
- Dans cette optique, l'écriture et le travail en groupe de formation à partir d'incidents critiques (R. Mucchielli, 1969) constituent une piste prometteuse que nous explorons depuis 10 ans.

Dans cette communication nous commencerons par questionner les modèles véhiculés dans les manuels ainsi que la légitimité de la GRH dans les entreprises de l'ESS et prolongerons la réflexion sur l'apprentissage d'une éthique de proximité. Dans un second temps, nous aborderons le dispositif pédagogique mis en œuvre dans le Master 2 MEES. Nous définirons la méthode des incidents critiques (au sens de Mucchielli qui se différencie de l'approche de Flanagan (1954)), puis montrerons l'intérêt de cette méthode pour se former et s'entraîner à réagir dans des situations complexes. A partir de deux exemples concrets nous préciserons les conditions d'autorisation de l'écriture d'un incident critique ainsi que les enseignements que l'on peut tirer de son analyse.

## **1. La question de la légitimité des pratiques RH dans les entreprises de l'ESS**

La Gestion des Ressources Humaines rencontre des difficultés à trouver sa place dans les entreprises quelque soit leur statut, les directions questionnant son efficacité à rendre les salariés plus performants et les utilisateurs critiquant la pertinence des outils RH (Alves et Frih, 2016). Les études critiques en management déplorent l'absence de réflexivité et la non-prise en compte du vécu des individus en situation de travail (Janssens et Steyaert, 2009) cités par Nizet et Pichault, 2015).

Dans les entreprises de l'ESS, la critique porte au-delà de l'efficacité sur la légitimité même de la GRH, perçue par différents acteurs (salariés comme bénévoles) comme non désirable ou inadaptée à la culture et aux habitudes organisationnelle, car essentiellement tournée vers les aspects économiques au détriment des dimensions sociales et sociétales de l'action.

### ***1.1. Le recours à un modèle alternatif : le modèle des contradictions***

Pour répondre à ces critiques, pour pouvoir comprendre et agir dans le contexte spécifique des entreprises de l'ESS, nous avons recours au modèle de la gestion des contradictions (Brabet, 1999).

La vertu première de ce modèle est de poser comme hypothèse de travail la divergence des représentations, des logiques d'actions des différentes parties prenantes. Dans les entreprises

associatives notamment, les finalités et le sens du travail pour les salariés et les bénévoles peuvent être pluriels et très différents (Combes et Lethielleux, 2012). Le recrutement et la fidélisation des uns et des autres ne peuvent se penser en des termes similaires.

Le « modèle » de gestion des contradictions s’inscrit dans une approche constructiviste et insiste sur la nécessité d’avoir recours à des démarches participatives pour co-construire des outils ou process RH, au lieu de les penser en dehors des principaux intéressés et de vouloir les imposer (comme dans le modèle instrumental dominant).

**Tableau 1 : Le modèle de la gestion des contradictions**

<b>Modèle</b>
<b>Gestion des contradictions (J. Brabet, 1999)</b>
Fondé sur l’hypothèse que les divergences entre acteurs sont essentielles, ne disparaîtront pas et doivent être de ce fait, comprises et gérer ... au même titre que l’on gère d’autres dimensions de l’organisation
<b>Changement construit et démarches participatives</b>
<b>Contexte d’émergence</b>
Années 90 Logique Multi parties prenantes

### ***1.2. La question du sens des actions : l’éthique de proximité***

La deuxième vertu de ce « modèle » est de se préoccuper du « comment » tout autant que du « quoi ». L’absence de « recettes » toutes faites et le recours à des démarches participatives constituent deux conditions favorables au questionnement sur les pratiques RH, sur leur sens et leurs conséquences. C’est ce que Thévenet (2008) dénomme *l’éthique de proximité*. En matière de GRH, l’interrogation ne porte pas centralement sur les politiques RH, qui sont du ressort des directions, mais plutôt sur les pratiques quotidiennes de recrutement, de contrôle de l’activité, d’évaluation des performances ou encore de gestion des parcours ou des carrières. « *L’éthique, en matière de relations humaines, est vraiment une question de proximité* » (Thevenet, 2008 : 26).

Le modèle de la gestion des contradictions ne refuse pas les règles, les procédures ou les outils RH mais les considère comme provisoires et à adapter à chaque situation, chaque contexte de travail. Si bien que son enseignement se révèle complexe. Il ne peut se satisfaire des manuels classiques, ni même des articles de recherches ou des études de cas disponibles, car l’objectif premier est de susciter des questionnements plutôt que des certitudes. Si l’enseignement de la GRH veut être un support d’apprentissage et un vecteur de réflexivité, il doit se préoccuper de proposer des situations de formation où les étudiant-e-s peuvent effectivement apprendre.

## **2. Des apprentissages situationnels : le recours aux incidents critiques**

### ***2.1. La méthode des incidents critiques***

L’incident critique (Mucchielli, 1969), est un cas décision décrivant une situation nouée et critique qui place les apprenants devant la nécessité urgente de décider, mais aussi devant une

impulsion profonde à prendre parti personnellement. Il s'agit habituellement de situations issues de problèmes de relations humaines dans un contexte donné.

La méthode des incidents critiques a été développée pour en faire un dispositif d'analyse de pratiques, comme le montre les travaux de Leclerc et al (2010). A leur suite, nous utilisons la méthode des incidents critiques en groupe de formation (ici Master 2 MEES,) dans une visée d'analyse et de transformation des pratiques de professionnel-le-s en emploi (les FC en poste dans une structure de l'ESS) ou en devenir, dans le cas des FI, en stage en alternance (3 jours par semaine).

### *2.1.1. Les intérêts de la méthode des incidents critiques*

Pour Mucchielli (1969), la méthode des incidents critiques permet de prendre en compte la psychologie des débutants comme des chevronnés. Nous avons dans nos cursus des étudiants en formation initiale (peu d'expériences terrain et très peu voire aucune expérience de situation de responsabilité RH ou d'encadrement) et des étudiants en formation continue (profils inverses).

Les professionnel-le-s débutants se caractérisent par :

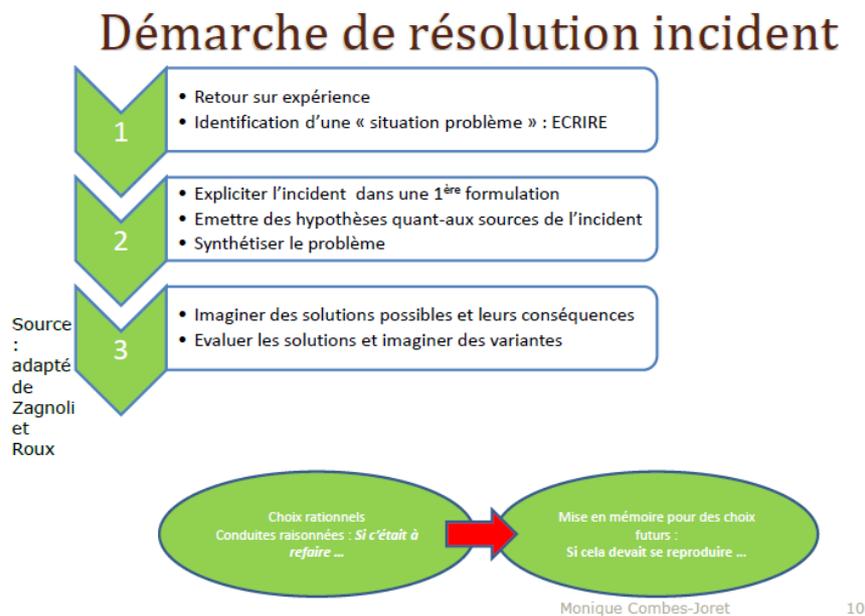
- Une perception d'éléments non hiérarchisée : C'est lorsque la situation « fait problème » que les débutant-e-s ne perçoivent pas la problématique dans son ensemble, ils voient arriver les éléments chronologiquement sans les hiérarchiser, sans mesurer leurs impacts possibles ;
- Une intelligence de la situation partielle : Le repérage de l'essentiel, du cœur du problème est difficile, de même que le détachement par rapport aux implications affectives source de subjectivité ;
- Des différences dans la compréhension des problèmes par rapport à des référentiels : Les chevronné-e-s peuvent relier le problème actuel à leurs expériences antérieures, pas les débutant-e-s qui les découvrent totalement (ou presque)
- Des différences dans la qualité et la rapidité de la prise de décision : Pour les débutant-e-s le manque d'expérience, d'assurance, l'alambiquage des situations problème ne facilitent pas la prise de décision ni en pertinence et ni en rapidité ;

Pour ces derniers notamment, la méthode revient sur les « habitus » (définis par Bourdieu comme nos manières d'agir). Ce travail sur les habitus a pour objectif de favoriser la prise de conscience des modes fonctionnements (considérés comme allant de soi) et de favoriser le passage de certaines actions sous le contrôle de connaissances procédurales et de la raison.

Pour les deux publics (FI et FC), le travail d'écriture permet une distanciation critique (a posteriori) et la constitution d'une « bibliothèque de réponses possibles » appuyées sur un raisonnement validé.

### 2.1.2. La démarche de résolution des incidents critiques

**Figure 1 : La démarche de résolution des incidents critiques**



## 2.2. Deux illustrations

Pour illustrer la démarche initiée depuis quelques années, deux incidents critiques de la « bibliothèque » ont été sélectionnés. Ils sont présentés dans l'annexe 1. Le premier incident se déroule dans une maison de quartier, le second dans une association gérant des établissements d'hébergement des personnes ayant des problématiques de dépendance à des addictions et de précarité.

### 2.2.1. La promotion au poste de sous-directrice dans une maison de quartier

La réflexion autour de ce premier cas (annexe 1- exemple 1), part de la description de la situation par les étudiant-e-s et permet de repérer ce que les étudiant-e-s en ont compris, s'ils ont repéré ou non des écarts à la norme.

La création d'un nouveau poste de sous-directrice paraît de prime abord cohérente avec la croissance de l'activité de la structure. La réflexion commune entre la directrice et sa future sous-directrice pour établir le profil de poste détaillé semble très pertinente et la période d'essai de 6 mois est conforme aux normes en vigueur pour un poste d'encadrement.

En revanche, l'histoire révèle plusieurs dysfonctionnements.

- La promotion de la salariée au poste de sous-directrice s'opère sans remplacement de son ancien poste, ce qui peut expliquer en partie qu'elle continue à faire son ancien travail par nécessité et attachement aux personnes qu'elle accompagnait et ce qui entraîne une surcharge de travail pour ces anciens collègues.
- Sa promotion interne et son changement de statut et de rôles au sein de la structure n'ont pas été accompagnés par la directrice, rendant difficile cette prise de poste pour la salariée promue mais aussi pour ces anciens collègues ;
- Le plus préoccupant semble être le contrat psychologique non soutenable en vigueur dans cette structure : un contrat psychologique basé sur un sur-investissement de la salariée en

contrepartie d'un soutien fort de la directrice. Le contrat psychologique peut se définir comme l'ensemble des attentes implicites d'un employeur envers un employé et réciproquement. Il s'accompagne de différentes obligations perçues, comme une obligation de loyauté ou de stabilité dont la rupture pourrait expliquer en partie les suicides au travail (Merle, 2010).

- En des termes plus légers, ce cas pose une problématique RH d'actualité, celle de la préservation de l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle. La loi dite « loi Travail » du 8 août 2016 a introduit un droit à la déconnexion, afin de respecter les temps de repos et de congé mais aussi la vie personnelle et familiale. Sa traduction dans les faits risque de faire attendre que ce soit dans les entreprises de l'ESS que dans le privé lucratif ou le public.

### *2.2.2. La lettre d'amour dans un foyer d'hébergement*

Dans ce deuxième incident critique (annexe 1- exemple 2), l'élément déclencheur « la lettre d'amour » est le premier thème de réflexion. La faible criticité apparente de cette lettre permet de réfléchir à la notion de signaux faibles, à celle de règlement intérieur et à des questions plus sensibles dans les établissements médicosociaux celles du respect de la toilette, du respect de l'intimité et des comportements amoureux entre personnes accueillies et avec les équipes de professionnels, questions que les cultures sanitaires évacuent souvent.

Cet incident met également en lumière une situation de décision prise en réunion de service (décision que Nadège ne ferait plus la toilette de Bernadette) et non suivi d'effet et de réfléchir à ce phénomène.

Il permet surtout de faire réagir et réfléchir les étudiant-e-s sur l'importance de la prévention des risques psychosociaux dans les établissements accueillants des personnes en situation de handicap mental ou psychique et/ou présentant des addictions.

### *2.2.3. Le développement d'un savoir expérientiel : ce qu'il ne faut PAS faire !*

Alors que les manuels de GRH décrivent ce qu'il faut faire dans des situations idéaltypiques, cette méthode permet de développer un nouveau savoir : savoir ce qu'il ne faut pas faire dans une situation concrète précise.

Le retour sur expériences favorise l'identification de séquences d'actions (escalade des conflits), des circonstances (la veille du WE, quand l'équipe de direction n'est pas présente...), des événements (une lettre d'amour, une promotion interne ...) qui constitueront ensuite des signaux faibles, des points de vigilance et des axes de prévention.

La sélection des cas recueillis années après années dans différents cursus nous a permis de constituer une « bibliothèque » sur des thèmes aussi variés mais récurrents que : les pauses cigarettes, la soumission à l'autorité, la dynamique des conflits dans les équipes d'animateurs BAFA, le non signalement de maltraitance...

## **3. Enseigner autrement à des apprenants ... adultes lucides !**

Au de là de la matière (que nous avons demandé à renommer « GRH et démarches participatives » ou « Management des RH dans les EESS » suivant les cursus universitaires), le recours à des incidents critiques s'appuie sur une démarche d'apprentissage ouverte.

Elle correspond à la définition de l'andragogie ou l'art d'enseigner à des adultes développée par M. Knowles dès les années 1968. Cet auteur (Knowles, 1973) distingue nettement les deux processus et les principes sous-jacents à la pédagogie pour les enfants et l'andragogie pour les adultes.

**Tableau : 2 modèles d'apprentissage différenciés (Knowles, 1973)**

Le modèle de la formation pour l'apprenant adulte	Le modèle pédagogique pour l'apprenant enfant
<p>Les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose.</p> <p>Les adultes ont besoin d'être traités comme des individus capables de s'autogérer et admettent mal que les autres leur imposent leur volonté.</p> <p><b>Les adultes arrivent avec une expérience propre, rendant les groupes très hétérogènes et nécessitant une personnalisation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage.</b></p> <p><b>Les adultes sont prêts à apprendre si les connaissances permettent d'affronter des situations réelles.</b></p> <p><b>Les adultes assimilent d'autant mieux que les connaissances, les compétences, les attitudes sont présentées dans le contexte de leur mise en application sur des situations réelles.</b></p> <p>Les adultes sont motivés intérieurement par le désir d'accroître leur satisfaction professionnelle, leur estime de soi...</p>	<p>Les apprenants sont dépendants et ont seulement besoin de savoir qu'ils doivent apprendre, et non pourquoi ils doivent apprendre.</p> <p>L'expérience de l'apprenant est peu utile à l'apprentissage, seule compte celle de l'enseignant.</p> <p>Les méthodes pédagogiques d'enseignement classiques de type conférences ou cours magistraux sont centrales.</p> <p>La formation est un moyen d'acquérir des connaissances sur un thème donné, l'apprentissage est donc fondé sur une logique de contenu.</p> <p>La motivation des apprenants est stimulée par des signes extérieurs comme des notes ou des approbations.</p> <p>L'enseignant décide donc seul de ce qui sera appris, quand et comment. C'est sur lui que repose toute l'architecture du modèle pédagogique.</p>

Les incidents critiques s'appuient centralement sur l'expérience des étudiant-e-s en formation lors de l'écriture, mais aussi sur l'expérience de leurs pairs des années antérieures, que nous conservons. Ainsi, en mars dernier, l'une des étudiantes en formation, à la lecture du premier cas était particulièrement émue en disant « *on croirait que c'est moi qui l'ai écrit : c'est mon histoire !* ».

Son témoignage, comme les réactions d'autres étudiant-e-s depuis plusieurs années, montre que la démarche d'écriture et de résolutions des incidents critiques permet de gagner en lucidité sur nous même.

" *La lucidité est la blessure la plus proche du soleil* ", (René Char cité par Perrenoud, 1994). On sait ce qu'elle nous coûte et parfois ce que nous lui devons. Dans les métiers de l'humain, loin d'être un luxe personnel, *la lucidité est une compétence professionnelle* ».

Enfin et en réponse à l'interpellation de J. Brabet (1999), nous pensons que « Oui, il est possible d'enseigner autre chose que le modèle instrumental en GRH ! ».

## Références bibliographiques :

- ALIN Christian (1996) « Quand dire c'est écouter – Être formateur », Éditions l'harmattan, Paris
- ALVES Sarah, FRIH Sophia, « L'impact des pratiques de formation sur la légitimité de la GRH », *Revue française de gestion*, 3/2016 (N° 256), p. 41-55.
- BOURNOIS F et BOURION C « Revue de la littérature sur les incidents critiques » *Revue internationale de Psychosociologie* 2009/36 (Vol. XV)
- BRABET J. (sous la dir.) (1993) *Repenser la GRH ?*, Economica, Paris.
- BRABET J. (1999) « Peut-on enseigner autre chose que le modèle instrumental en GRH ? » *Gérer et Comprendre, Annales des Mines de Paris*, p. 72-85.
- DAVISTER C. (2006) « La Gestion des ressources humaines dans l'économie sociale, Les cahiers de la Chaire Cera, vol. n°1, mai 2006.
- DESROCHE H. (1976) *Le projet coopératif*, Les éditions ouvrières, Paris.
- DIETRICH A. et PIGEYRE F. (2005) *La Gestion des Ressources Humaines*, Collection Repères, La découverte, Paris
- FLANAGAN JOHN C. «The Critical Incident Technique», *Psychological Bulletin*, Vol. 51, No. 4 (July 1954) : 327-358.
- JOLY Allain, « Pédagogie de l'incident critique dans la formation des responsables » *Après la théorie, le retour de l'ontologie, Revue internationale de Psychosociologie*, 2009/37 Vol. XV, p. 173-216.
- KNOWLES M. (1973) *The adult learner :A Neglected Species* Houston: Gulf Publishing Company, 1973.
- LAVILLE J.L. et GLEMAIN P. (2010), *L'économie sociale et solidaire, aux prises avec la gestion*, Paris, Edition la Méditerranéenne et Desclée de Brouwer.
- LECLERC C. et al. (2010) « Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles », *Education et Francophonie*, Volume XXXVIII : 1, printemps 2010, p.11-32
- LEU Alain (2005) « La question du changement et de son accompagnement en formation », *Les Cahiers de la Maison de la Recherche en Sciences Humaines*, numéro spécial octobre 2005. PUF CAEN.
- MERLE Karine (2010) « Le contrat psychologique comme clé de compréhension du suicide au travail », *Humanisme et Entreprise*, n° 296, p. 41-58.
- MORIN P. (2008) « Principaux mécanismes favorisant l'équilibre entre le management et la gouvernance démocratique au sein de entreprises de l'économie sociale », *Cahier du RQRP-ES*, N° RQ-04-2009.
- MUCCHIELLI, R. (1969, 1979). *La méthode des cas*, Éditions sociales françaises (ESF), Paris
- NIZET J. et PICHAULT F. (2015), « Les études critiques dans les différents domaines de la gestion », in *Les critiques de la gestion*, Edition La découverte, Paris, p.55-86.
- THEVENET Maurice, « L'éthique de la proximité. Ou l'éthique pour tous », *Revue internationale de psychosociologie*, 34/2008 (Vol. XIV), p. 21-30.
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales : condition de la professionnalisation*. Éducation permanente, 160, 35-60.

## ANNEXE 1 : INCIDENTS CRITIQUES

---

### EXEMPLE 1

L'incident critique est un de ces moments cruciaux dans l'histoire d'une équipe, d'un service ou d'une organisation, qui met en question non seulement l'autorité ou la compétence des partenaires de la relation, mais aussi la mission de l'institution elle-même. C'est aussi un support de réflexion et une aide précieuse à la formation pour des métiers de relations (profession santé, sanitaire et sociale, éducation ...).

#### TRAVAIL A FAIRE :

A partir de votre expérience professionnelle et des différents apports réalisés dans le module « Management des Individus », vous allez analyser l'incident critique développé dans l'encadré et répondre de manière précise et argumentée aux questions posées ci-dessous.

- **L'incident critique : les faits**

(NB : C'est un extrait d'un incident réel décrit par une salariée de l'institution en question, tous les noms ont été changés pour garantir l'anonymat des personnes)

« Je travaille dans une maison de quartier depuis 10 ans. Suite à une restructuration de l'équipe, un poste de sous-direction fut créé. Etant donné mon entrée en Master 2 AES, ma directrice me proposa ce poste. J'ai vu dans cette proposition une opportunité de progression pour ma carrière. J'ai donc accepté sans vraiment réfléchir. Du jour au lendemain, mes fonctions ont changé. J'avais établi avec la directrice un profil de poste très détaillé où chacune de mes missions était répertoriée. La prise de ce nouveau poste s'accompagnait d'une période d'essais de 6 mois, avec une première évaluation au bout de 3 mois.

Au bout de 3 mois de fonctionnement, je fais donc un premier point avec ma directrice. Celle-ci m'avoue qu'elle est déçue, non pas de mon travail (je remplis effectivement toutes les tâches qui m'incombent) mais de mon changement de comportement depuis cette prise de poste en octobre 2010. Elle reconnaît que je remplis correctement les missions qui me sont confiées mais regrette que je n'ai pas une attitude plus en accord avec un poste de cadre. Elle me reproche :

- De ne plus mobiliser autant de temps et d'énergie sur mon lieu de travail qu'avant mon affectation à ce poste ;
- De continuer à entretenir avec mes collègues des relations de « copinage », ce qui au fil du temps risque de nuire à mon travail ;
- De continuer à suivre mes usagers alors que cette fonction ne fait plus partie de mon nouveau profil de poste.

Cette situation s'explique pour différentes raisons :

J'ai été embauchée dans cette structure, il y a dix ans en contrat aidé, parallèlement je suis rentrée en formation continue à l'université. Ainsi, j'ai passé un DESSEUR et une Licence Professionnelle, puis j'ai intégré cette année le Master 2 AES.

Je dois reconnaître que je suis très reconnaissante envers ma directrice qui m'a toujours encouragée à partir en formation. En retour, je travaillais énormément : je revenais travailler après mes journées de formation à la faculté et mon volume horaire par semaine approchait les 50 heures. Ce rythme me semblait normal car je suivais ma directrice qui passait ses journées sur la structure sans compter ses heures. Mon entrée en Master2 a changé la

donne, j'avais besoin de travailler plus après les cours à la faculté. De plus ma situation familiale m'obligeait à être plus présente qu'auparavant (mon fils est depuis cette année scolarisé à domicile).

Ma directrice a vu dans ces réalités un désengagement et une non reconnaissance de ma part pour le temps qu'elle avait mobilisé à me former. Dès mon changement de poste, mes relations avec l'équipe s'en trouvèrent bouleversées. En effet, nous travaillons ensemble depuis plusieurs années, nous avons tous une petite trentaine et nous avons l'habitude de nous retrouver souvent en dehors du travail pour faire la fête. Ces rapports nous ont beaucoup aidés quand la structure située dans un quartier difficile de Rennes a connu des périodes de crises très fortes. Mes collègues ont dans un premier temps étaient très contents pour moi que j'obtienne ce poste, cependant très vite leur attitude a changé à mon égard, ils sont devenus plus distants. J'avais l'impression de ne plus faire partie de l'équipe mais également de perdre peu à peu mes amis.

Mes relations avec les usagers de la Maison de Quartier ont été également bouleversées par cette prise de poste. En effet, lorsque j'étais sur un poste d'accompagnatrice sociale, mes fonctions faisaient que je passais beaucoup de temps avec les personnes que je suivais. L'écoute nécessaire à un accompagnement de qualité, l'ampleur de différentes démarches administratives remplissaient toutes les journées. Du jour au lendemain, les personnes que je suivais se sont senties abandonnées. Elles me l'ont vivement reproché. Mon ancien poste n'ayant pas été remplacé, ce sont les différents professionnels de l'équipe remplissaient à tour de rôle mes anciennes fonctions. Je reconnais que j'ai beaucoup de difficultés à « abandonner » cette mission d'accompagnement et que très régulièrement lorsque les bénéficiaires me sollicitaient, je répondais à leurs attentes même si ces missions n'étaient plus dans mes fonctions de sous-directrice.

- FIN du récit -

### **Quelles leçons tirer de cet incident en termes de management des ressources humaines ? Quelles questions RH se posent ici ?**

- 1.1. Quels sont les points de ce récit qui vous ont marqué ?
- 1.2. Que pensez-vous de l'analyse faite par l'auteure ? Quels autres éléments d'explication pourriez-vous ajouter ?
- 1.3. Pourriez-vous vous trouver dans une telle situation ?
- 1.4. Si oui, comment réagiriez-vous ? Si non, pour quelles raisons ?
- 1.5. Quels conseils ou pistes de travail pouvez vous indiquer à l'auteur de cet incident et à la directrice de la maison de quartier (RRH) ?

## EXEMPLE 2

### Incident critique : Foyer les lits de santé

#### TRAVAIL A FAIRE :

A partir de votre expérience professionnelle et des différents apports réalisés dans le module « Management des ressources humaines », vous allez analyser l'incident critique développé dans l'encadré et répondre de manière précise et argumentée aux questions posées ci-dessous.

#### **L'incident critique : les faits**

*(NB : C'est un extrait d'un incident réel décrit par deux salariés de l'institution en question, tous les noms ont été changés pour garantir l'anonymat des personnes)*

L'association Foyer « A » a pour mission l'accompagnement de personnes ayant des problèmes de dépendance et de personnes en situation de précarité.

Dans le cadre de ses missions, l'association gère plusieurs services et établissements dont un pôle hébergement qui accueille des personnes en situation de dépendance physique, d'addiction et de précarité. Un de ces établissements, appelé « les lits santé », est dédié aux personnes ayant un problème de santé allié à un problème d'hébergement. Actuellement, il accueille 6 personnes encadrées par une petite équipe composée de salariés assurant une présence permanente de 8h à 20h, le restant des heures (20h – 8h du matin) étant assuré par des veilleurs de nuit.

Nadège est salariée de l'établissement sur un poste d'Aide médico – psychologique. Ses principales missions sont l'accompagnement de la personne dans la toilette, l'habillage, les repas, l'écoute, l'animation de la vie quotidienne, l'hygiène des locaux. Bernadette a été accueillie comme patiente sur « Les lits santé » le 15 février 2009 Nadège assure, dans le cadre de ses missions, son accompagnement qui comprend une aide à la toilette importante en raison d'un handicap physique.

Mercredi 4 mars : lors de la réunion d'équipe, la situation de Bernadette est évoquée. Nadège a reçue une lettre (une chanson d'amour) de Bernadette, perçue comme une lettre d'amour. Nadège, la salariée est mise en difficulté dans cette relation avec Bernadette. Une discussion autour du positionnement professionnel de l'accompagnement de Bernadette est lancée. La discussion s'achève sur un conseil donné à Nadège de prendre de la distance par rapport à Bernadette et la décision est prise par l'équipe de faire faire la toilette par l'infirmière pour travailler l'autonomie de Bernadette. Mercredi 11 mars : nouvelle réunion d'équipe. La situation est de nouveau évoquée. Bernadette continue d'interpeller Nadège. Elle lui lance des remarques piquantes, la menace de révéler des choses... Nadège a continué à lui faire sa toilette (contrairement à la décision prise en équipe le 4 mars). Nouvelle discussion en équipe autour de cette tâche (la toilette) qui met Nadège en difficulté mais qu'elle continue de réaliser. La discussion s'oriente vers une redéfinition du projet d'accompagnement de Bernadette et le relais est pris par l'équipe pour soustraire Nadège de ces temps d'intimité. Lundi 16 mars : lors de la prise du petit déjeuner, Bernadette menace Nadège de lui crever ses pneus. Mardi 17 mars 2009 : Bernadette agresse verbalement Nadège. Nadège sort de ses gonds et agresse Bernadette verbalement. Elle se rapproche de Bernadette en furie, devant tous les autres résidents éberlués. Interposition des collègues qui se trouvent sur place pour éviter que Nadège ne s'en prenne physiquement à Bernadette qui appellent au

téléphone de la responsable de l'établissement « les lits de santé » (qui était en réunion à l'extérieur avec l'ensemble de l'équipe de direction). La responsable renvoie Nadège à son domicile. Mercredi 18 mars : le directeur général du Foyer et la responsable des « Lits de santé » reçoivent l'infirmière de l'équipe qui leur transmet des informations complémentaires sur la situation de crise (épisode du réfectoire) et confirme l'enchaînement des faits. Nadège est aussi reçue en entretien : elle est effondrée et reconnaît n'avoir pas réussi à gérer la situation. Elle s'est sentie agressée. Les deux responsables lui proposent immédiatement de pouvoir rencontrer un psychologue. Elle accepte et le rendez-vous est fixé au lendemain (jeudi 19 mars). Bernadette est reçue par la responsable des « lits de santé » pour lui rappeler les règles découlant des menaces proférées contre une salariée de l'établissement, Nadège en l'occurrence. Puis, Bernadette et Nadège sont reçues ensemble pour qu'elles s'expliquent en présence de la responsable. Nadège reprend son travail ce même jour (le 19 mars). Samedi 21 mars : une Email de la médecine du travail informe les responsables du Foyer avoir mis la salariée en « inaptitude temporaire de travail » pour traumatisme et lui avoir conseillé de se rendre auprès de son médecin traitant. Le médecin traitant lui délivre un arrêt en tant qu'« accident de travail ». Mercredi 8 avril : une rencontre est organisée au Foyer avec le médecin du travail pour évoquer la situation et le contexte de travail des salariés de l'ensemble de l'association. Le médecin du travail remet à la direction de l'association un dossier sur les risques professionnels et la prévention du risque d'agression des salariés en contact avec le public.

- **FIN du récit** -

1. Comment peut s'analyser cette situation critique ?
2. Un tel évènement pourrait-il se produire dans votre structure ? Et pour quelles raisons ?
3. Quels conseils ou pistes de travail pouvez vous indiquer aux responsables du Foyer et des « lits de santé »

**ANNEXE 2 : TROIS MODELES DE GRH** d'après Julienne Brabet, 1999

---

<b>Modèle Instrumental</b>	<b>Modèle Arbitrage managérial</b>	<b>Modèle Gestion des contradictions</b>
Fondé sur une hypothèse contestable de convergence naturelle entre les dimensions économiques (profitabilité des entreprises) et sociales (développement des salariés)	Fondé sur l'hypothèse contestable que les enjeux de différents acteurs sont divergents et qu'il convient de réduire cette divergence  + <b>Analyse Stratégique</b> de Crozier, focale sur relations de pouvoir et intérêt	Fondé sur l'hypothèse que les divergences entre acteurs sont essentielles, ne disparaîtront pas et doivent être de ce fait, comprises et gérer ... au même titre que l'on gère d'autres dimensions de l'organisation  <b>Changement construit et démarches participatives</b>
<b>Contexte d'émergence</b>		
30 glorieuses, compromis fordien	Années 80 Logique libérale, utilitariste	Années 90 Logique Multi parties prenantes