

CHAPITRE V.6

CULTURE ET GESTION AUX PAYS-BAS: LES SINGULARITÉS DU CONSENSUS

JACQUELINE DE BONY¹

Résumé. Le consensus est un mode de régulation séduisant, car il permet de construire des accords tout en ménageant la diversité des positions. Mais comment y parvient-on sans causer de déception? Peut-on le considérer comme une panacée universelle, ou plutôt comme un cocktail local? Ce chapitre « déconstruit » le consensus néerlandais en s'appuyant sur trois situations sociales ayant fait l'objet d'une recherche descriptive et interprétative. Dans un premier temps, l'étude du processus de décision néerlandais révélera le mécanisme par lequel s'articulent l'individu et le groupe. La construction du consensus est tributaire d'une série de dispositifs sociaux qui limitent le raccord entre les registres individuel et collectif. Ensuite, nous ciblerons la transmission du consensus en faisant apparaître la manière dont cette perception de la réalité est proposée à l'enfant à l'école primaire néerlandaise. Finalement, nous en ferons une analyse dans une situation interculturelle, un projet de coopération franco-néerlandais. Cette « étude de cas » mettra en lumière les limites du consensus ainsi que son enracinement culturel.

1. Jacqueline de Bony est chargée de recherche au CNRS, au Laboratoire interdisciplinaire pour la sociologie économique (LISE). Elle réalise une recherche ethnologique sur le rapport entre l'individu et le groupe aux Pays-Bas, et son enracinement culturel. Elle est l'auteure d'un article dans la *Revue Française de Gestion* sur la construction de consensus aux Pays-Bas (2007) et de plusieurs articles sur la relation entre consensus et outils de gestion (2006, 2007).

Bony, Jacqueline de, « Culture et gestion aux Pays-Bas : les singularités du consensus », dans Eduardo Davel, Jean-Pierre Dupuis, et Jean-François Chanlat (dir.), *Gestion en contexte interculturel : approches, problématiques, pratiques et plongées*, Québec, Presses de l'Université Laval et Télé-université (UQAM), 2008.

INTRODUCTION

La mondialisation est l'un des traits saillants de nos sociétés contemporaines. Certains de ses effets sont tangibles et indiscutables telles la circulation des produits et l'uniformisation de quelques-uns d'entre eux. D'autres effets sont moins explicites. On parle souvent de village global et de pensée unique, mais que veut-on dire exactement et qu'en est-il de la réalité?

La sphère politique est touchée par la mondialisation. Les institutions internationales se multiplient et remplacent progressivement les instances nationales. On assiste également à une évolution de l'autorité et du pouvoir vers des formes plus souples et diffuses qui font appel à la coopération et à la négociation. À ce propos, les démocraties consensuelles sont parfois citées en exemple pour leur capacité à construire des accords respectant la diversité des enjeux et des intérêts des parties prenantes. Le consensus est-il pour autant un mode de décision universel?

Dans le secteur économique, la concurrence et la mondialisation ont engendré une génération d'outils et de pratiques de gestion qui ont intégré cette tendance à l'uniformisation. On affiche souvent les pratiques d'excellence en pensant de manière implicite que ce qui est très bien conçu est bon partout. Mais que se passe-t-il concrètement au poste de travail lorsqu'on doit appliquer un outil de gestion qui a été conçu dans un autre univers de sens? Les pratiques en question sont-elles réellement universelles ou plutôt le fruit d'un modèle dominant lui-même culturellement ancré?

Ce chapitre propose un voyage aux Pays-Bas. Le consensus n'y fait pas seulement l'objet de discours, c'est une réalité quotidienne. Les Néerlandais font preuve d'une grande capacité à trouver des compromis entre eux sans ressentir la nécessité de recourir à une autorité qui fait taire. Cette aptitude à s'accorder est d'autant plus remarquable qu'elle est accompagnée d'une très grande autonomie individuelle. Toute la société et l'éducation reposent sur la construction d'un individu maître de lui-même et responsable.

Il y a plus de quinze ans, en 1989, Philippe d'Iribarne a publié une étude ethnographique portant sur le consensus néerlandais. Analysant les relations de travail dans l'entreprise, l'auteur a, d'une part, relevé l'existence d'une indépendance féroce redoublée d'un instinct grégaire et, d'autre part, souligné le caractère contradictoire de cette coexistence. Depuis lors, les recherches dans ce domaine n'ont pas permis d'élucider le mécanisme assurant la conciliation de ces deux attitudes. Ce chapitre a pour objet de préciser la

manière dont les Néerlandais articulent l'individuel et le collectif dans la construction de consensus et, plus généralement, dans la société².

Nous avons sélectionné trois situations sociales que nous allons dépeindre en trois tableaux successifs. L'analyse de ces situations va nous permettre de mettre en lumière l'articulation recherchée et de caractériser le mécanisme de son fonctionnement. Dans un *premier temps*, nous visiterons le consensus dans ses coins et recoins en nous appuyant sur le processus de décision néerlandais. Nous en décrirons les procédures, les normes et le déroulement. Ensuite, l'interprétation d'une série d'entretiens permettra de dégager le sens que les acteurs donnent à ce mode de décision. L'articulation entre l'autonomie individuelle et la coopération sera mise en relief avant d'être discutée dans le contexte de la gestion interculturelle.

Dans un *deuxième temps*, nous étudierons la transmission du consensus à l'école primaire. Après une courte description des directives gouvernementales, nous entrerons dans l'école et visiterons ses classes. Ensuite, nous retiendrons deux activités scolaires particulièrement informatives pour notre problématique : la discussion en cercle et l'apprentissage de la lecture. La relation entre l'individu et le groupe sera enfin discutée.

La *troisième étape* du voyage nous embarquera dans une situation interculturelle. Nous analyserons la réception de deux pratiques de gestion, la gestion de projet et l'évaluation à l'aide d'une coopération franco-néerlandaise. Cette étude de cas mettra en lumière deux perceptions contrastées de l'évaluation. Nous verrons combien le travail par projet est en phase avec les logiques consensuelles. Nous pourrions aussi comprendre la difficulté éprouvée par les Français à intégrer l'évaluation dans leurs représentations collectives.

QUELQUES PARTICULARITÉS DU « VIVRE ENSEMBLE » DANS LA SPHÈRE PROFESSIONNELLE NÉERLANDAISE

Avant de visiter le processus de décision néerlandais dans ses recoins, il convient de donner une idée de l'état d'esprit dans lequel celui-ci s'inscrit. Parmi les singularités du « vivre ensemble » néerlandais, on rencontre d'abord

2. Cette recherche transversale tire profit de l'intégration de l'auteure dans la société néerlandaise. Elle suit une démarche inductive qui fait des emprunts à Geertz (1973), Douglas (2000), Brunson (2002) et d'Iribarne (1989; 1998). Le travail descriptif repose sur des observations participantes dans les trois situations sociales décrites, l'analyse détaillée de tous les documents accessibles et une recherche sur la littérature couvrant les thèmes concernés. Le travail interprétatif s'appuie sur une cinquantaine d'entretiens consacrés au consensus, dans divers secteurs professionnels des Pays-Bas. Certaines personnes ont été interrogées de manière récurrente, ce qui a permis d'approfondir ou d'éclairer les points les plus obscurs.

une aversion pour la hiérarchie et un souci d'égalité entre les individus. Ensuite, le regard français se heurte inéluctablement à la coexistence paradoxale d'une autonomie individuelle féroce et d'une grande capacité à coopérer. Comme cette conciliation est la clef du consensus, nous commençons par faire une courte synthèse des recherches sur l'autonomie et la coopération aux Pays-Bas.

L'aversion pour la hiérarchie et l'égalitarisme

Les Néerlandais expriment couramment et ouvertement leur aversion pour la hiérarchie (Vossestein, 1997; van der Horst, 2001). Toute forme ostentatoire de supériorité hiérarchique est soigneusement évitée, voire refusée, car elle est considérée comme déplacée³. Par exemple, un directeur néerlandais se comporte de manière à faire oublier sa position hiérarchique. Il se fait tutoyer, appeler par son prénom, et favorise l'expression d'une communication informelle et égalitaire. Il se présente comme *primus inter pares*, c'est-à-dire le représentant d'un groupe dans lequel chacun a son importance. Simultanément, les Néerlandais posent arbitrairement l'égalité comme fondement des relations entre les personnes (Vossestein, 1997). Comme le dit le gérant d'une petite entreprise : « On voudrait que tout le monde soit égal et l'on se comporte comme si. »

L'observateur français s'interroge sur la manière dont ce duo d'attitudes (égalitarisme et aversion pour la hiérarchie) se concrétise au quotidien dans les organisations. Comment cet égalitarisme et ce refus de la hiérarchie sont-ils conciliables avec les grades et les positions inhérentes au monde du travail?

Lorsqu'on se réfère à la hiérarchie, on a tendance à assimiler ce concept à la hiérarchie des personnes en oubliant celle de fonction. Or, celle-ci est particulièrement affirmée aux Pays-Bas, comme le décrit Philippe d'Iribarne (1989, p. 208) :

Chacun a une place bien définie l'organisation, et cette place doit être strictement respectée. Il existe une définition écrite précise des responsabilités des divers niveaux hiérarchiques : chef de service, contremaître, contremaître adjoint, surveillant. Et il ne s'agit nullement d'une simple référence de principe. « Un chef de service qui parle à un ouvrier, affirme un surveillant néerlandais, c'est plutôt un système français. Une ligne hiérarchique doit être respectée, cela doit être clair ». Ce n'est nullement ici le respect des supérieurs qui est

3. La presse néerlandaise propose régulièrement des articles sur les relations professionnelles franco-néerlandaises. Elle évoque systématiquement la hiérarchie française comme principale pierre d'achoppement pour les Néerlandais.

évoqué (comme le croirait peut-être un Français survolant ce texte, mais celui des attributions des subordonnés). Et ce caractère strict est un sujet d'étonnement pour un regard français.

À l'égalité entre les personnes, souvent revendiquée par les Néerlandais, est associée une hiérarchie de fonction⁴ particulièrement stricte. De fait, si les attributions de tous sont clairement précisées et que chacun exécute ce qui lui est prescrit en restant exactement à la place qui lui a été assignée, l'égalité entre les personnes peut être déclarée sans encourir de risque. Dans cette logique, la définition des attributions se substitue à la hiérarchie des personnes.

L'individualisme et la coopération

La littérature portant sur les organisations et les entreprises néerlandaises comprend des travaux traitant soit de l'individualisme, soit de la coopération, mais rares sont ceux qui placent ces deux aspects en perspective⁵. Une première série de publications se rapporte au consensus (Benders *et al.*, 2000). Elles mettent en avant des qualités telles que la coopération et l'esprit de compromis (van Iterson, 2000). Le consensus est associé à une aversion pour la centralisation du pouvoir et une préférence pour la gestion collective (Shetter, 1997). Outre le penchant pour l'égalitarisme déjà évoqué, les études mentionnent une attention particulière pour les minorités et un respect de leur position allant bien au-delà de leur représentativité (Lijphart, 1968). Parfois, le consensus est associé au pragmatisme, à la sociabilité ou encore à la féminité⁶.

L'individualisme néerlandais avait déjà été relevé par Ruth Benedict dès 1944 (publié dans van Ginkel, 1997), mais ce sont surtout les études interculturelles qui ont révélé ce caractère. Selon Hofstede (1994), les Pays-Bas occupent l'une des premières positions concernant la dimension opposant l'individualisme au collectivisme. Keizer *et al.* (2000) évoquent le pouvoir de décision personnel et son affirmation, ce qui amène ces auteurs à douter de l'existence du consensus aux Pays-Bas. D'Iribarne (1989) décrit l'individualisation des responsabilités, du pouvoir de décision, et la défense de

4. À ce propos, les Néerlandais n'utilisent pas le terme *hiérarchie* mais celui de *position*.

5. À ce propos, il faut noter que le champ des études interculturelles repose sur un principe d'opposition entre individualisme et collectivisme (Hofstede, 1994), qui ne permet pas d'analyser le raccord entre caractères individuels et collectifs.

6. La féminité est une dimension faisant partie des échelles d'attitudes proposées par Hofstede (1998). La coopération y est considérée comme un trait féminin et non comme un caractère collectif. Dans ces conditions, les Pays-Bas ont un degré d'individualisme particulièrement élevé.

l'individu face aux pressions et aux sanctions. L'auteur remarque une combinaison d'indépendance féroce et de soumission au groupe et il pointe le caractère contradictoire de cette coexistence. Ce paradoxe est repris par Hampden-Turner et Trompenaars, (1993) sous l'angle de la conciliation entre l'individu et la communauté; ils proposent une « socialisation de l'individualisme ». Depuis lors, cette question est demeurée en suspens.

La relation entre l'autonomie de l'individu et la coopération entre pairs est un thème rarement abordé en tant que tel. Dans toute situation sociale, l'individu est le siège d'une tension (formelle) entre sa propre position et celle du groupe (Mastenbroek, 2002). Cela se produit dès qu'il suit une norme, une règle ou une procédure, lesquelles correspondent à des représentations collectives. La tension devient plus explicite lorsqu'un individu adhère ou cède à une décision, surtout dans une situation de groupe. À ce propos, les Pays-Bas constituent un cas d'étude très favorable compte tenu de cette polarité particulièrement affirmé entre l'autonomie individuelle et la coopération.

LE PROCESSUS DE DÉCISION NÉERLANDAIS

Par souci de clarté, nous allons déjà préciser l'état d'esprit dans lequel les Néerlandais considèrent la décision. Aux Pays-Bas, le vote majoritaire n'est pas valorisé. Il est considéré comme trop sélectif (van Vree, 1999). On ne conçoit pas la décision comme le fait d'une majorité dépassant une minorité⁷. Décider ne veut pas dire trancher, mais plutôt s'accorder, y compris lorsqu'on part de positions très différentes. La décision néerlandaise est perçue comme un trajet collectif qui conduit à trouver une solution fédératrice. Ainsi, dès que plusieurs individus sont concernés par une question, ils se réunissent pour décider de façon collégiale⁸. La réunion décisionnelle occupe une place centrale dans le processus de concertation qu'ils mettent en place (Huisman, 2000).

Le consensus n'est pas le seul mode de décision néerlandais. Il peut arriver que l'objet de la décision heurte les convictions d'un participant. Dans ce cas, un autre mode de décision sera retenu, ou bien le groupe accordera un soin particulier à respecter les valeurs en question (Lijphart, 1968). Il existe d'ailleurs un mode de décision fondé sur l'absence d'inconvénient majeur⁹. Bien entendu, on rencontre des situations où la décision

7. Le thème de la décision fait l'objet d'un numéro spécial de la revue *Sciences Humaines*, n° 44, mars-mai 2004.

8. Le thème de la collégialité dans divers contextes culturels est traité dans l'ouvrage *Qui veut prendre la parole*, coordonné par Marcel Detienne (2003).

9. La décision dite « sociocratique » consiste à rechercher une solution qui ne présente d'inconvénient majeur pour aucun participant.

est prise de façon arbitraire, des situations faisant l'objet de vote, où encore celles dans lesquelles des personnes mandatées décident pour les autres. Cependant, en règle générale, la décision consensuelle demeure la norme, et son processus est toujours engagé.

La réunion décisionnelle

La réunion décisionnelle, ou *vergadering*, est une situation courante qui se déroule selon une procédure formelle et quasiment identique au sein d'une entreprise, d'une institution ou même d'une organisation bénévole (Shetter, 1997). Elle est caractérisée par un certain nombre de règles formelles et de normes de comportement social (van Lente, 1997) que nous récapitulons dans le tableau V.6.1.

Tableau V.6.1
LES RÈGLES DU JEU DE LA RÉUNION
DÉCISIONNELLE AUX PAYS-BAS

Règles formelles	<ul style="list-style-type: none"> - Une structure hiérarchique définie avec au minimum un président et un secrétaire; - un ordre du jour détaillé et séquencé, préalablement distribué et rigoureusement suivi; - un document écrit rapportant précisément les actions à conduire et servant de référence pour la réunion suivante.
Normes de comportement social	<ul style="list-style-type: none"> - L'accord tacite des participants à se plier à la décision du groupe; - l'interruption du processus en cas de désaccord ou d'imprévu; - le droit du président d'exercer son pouvoir hiérarchique sur les participants en cas d'entrave au déroulement du processus.

Le déroulement de la réunion : les routines et les habitudes

Il est difficile de dépeindre une réunion décisionnelle type, car chacune a son caractère particulier. Cependant, on peut relever un nombre de routines, de normes d'interactions sociales et de communication qui renvoient une image sur la manière de percevoir l'individu et le groupe dans cette situation.

On remarque tout d'abord l'organisation spatiale : les individus sont assis face à face et la salle de réunion est équipée d'une grande table à cet effet. On note aussi un aspect rigide et formel qui se distingue du caractère informel habituel dans les relations de travail. En début de réunion, le président décline le nom des absents excusés, un peu comme dans un rituel.

Ensuite, il fait un retour sur la réunion précédente pour vérifier l'accord sur les décisions antérieures (contrôle des points d'actions). Puis il passe au premier objet de l'ordre du jour. Chaque participant s'exprime à tour de rôle sur la question tandis que le groupe l'écoute sans l'interrompre. À intervalles réguliers, le président récapitule ce qui a été dit, en faisant une sorte de synthèse (Huisman, 2001). Il peut couper la parole à celui qui défend ostensiblement son point de vue ou gêne le déroulement du processus.

En cas de désaccord entre les participants ou quand le processus est bloqué, le président ajourne la réunion. Un délai de réflexion individuelle et de consultation informelle peut être jugé suffisant, sinon le président désigne une commission qui traitera le problème. Dans un déroulement normal, les positions se rapprochent petit à petit, et la décision commune s'élabore¹⁰. Elle aboutit à la formulation écrite des points d'actions qui sont attribués personnellement à chaque individu concerné.

Des interrogations

L'observation de la réunion par un œil français conduit à une série d'interrogations : Quelle est la nécessité d'une hiérarchie et d'un président? Pourquoi a-t-on besoin d'un président pour décider dans la collégialité? Quel est ce rite autour des absents excusés? Pourquoi est-il si important d'être présent? A-t-on besoin de chacun pour prendre la décision? Pourquoi l'ordre du jour est-il aussi strict? Pourquoi faut-il interrompre le processus en cas de désaccord?

Formellement, le président ne dispose pas d'un pouvoir de décision supérieur à celui d'un autre participant (van Vree, 1999). Il est uniquement en charge de la qualité du processus de décision. D'une part, il doit s'assurer que chaque individu concerné a eu l'occasion de s'exprimer et puis, d'autre part, il doit induire sinon garantir une atmosphère propice à la construction de l'accord. Autrement dit, il est le gardien de la paix au sein du groupe.

Mais c'est surtout cette égalité d'expression entre les participants, qui porte à confusion. Celle du président est ambiguë, car il est souvent lui-même le responsable du groupe. Il se trouve donc tiraillé entre sa fonction de responsable du groupe et sa fonction de président, laquelle ne lui donne formellement aucune autorité en matière de décision.

10. Sans entrer dans une analyse détaillée du processus de convergence, le rapprochement des positions mobilise souvent des négociations de positions individuelles de manière plus ou moins implicite.

Les dispositifs sociaux impliqués dans la décision

Le caractère rigide et formel du déroulement de la réunion et la nécessité d'un président laissent entendre l'existence d'une difficulté. En effet, le processus mobilise une série de dispositifs sociaux qui sont nécessaires à la construction du consensus. La plupart de ces dispositifs ont été exagérés pendant la « pilarisation néerlandaise » (1880-1965), une période de fragmentation politique, religieuse et sociale très sévère¹¹ (Wintle 2000; de Voogd, 2003). Nous nous arrêtons un instant sur la construction des accords entre les élites qui étaient au pouvoir au cours de cette période, à cause de leur influence sur le processus de décision contemporain.

Dans cet ouvrage qui fait autorité, Lijphart (1968) décrit les ententes nouées entre les élites de ces groupes dits « pilarisés ». Ces dirigeants s'accordaient sur la base d'une acceptation pragmatique des différences idéologiques. Celles-ci étaient considérées comme des réalités établies qui ne pouvaient pas être remises en cause. Les discussions entre les élites de ces groupes étaient essentiellement basées sur des forces cohésives et évitaient systématiquement les forces antagonistes. Les décisions étaient atteintes à grand renfort de compromis équitables et d'accords pragmatiques. Les dispositifs sociaux mobilisés à cette époque afin de permettre ou de faciliter la construction de l'accord, demeurent inchangés dans le processus de décision néerlandaise contemporaine.

Le droit au désaccord, l'égalitarisme et l'absence de débat

Van der Horst (2001, p. 151) décrit le droit au désaccord dans la réunion décisionnelle :

Lorsque quelqu'un s'oppose fortement à ce qui a été convenu dans la réunion, il ou elle demandera à ce que cela soit mentionné dans le rapport. Cela n'aura aucun effet sur l'application de la décision et, généralement, celui qui s'est opposé à la décision contribuera loyalement à son application. Après tout, il a perdu démocratiquement, et tout le monde connaît son point de vue¹².

L'individu a le droit de ne pas être d'accord avec la décision. Ce « droit au désaccord » prévient le blocage de la décision et assure son application. Il permet à l'individu d'appliquer une décision à laquelle il ne donne pas son adhésion tout en restant en accord avec le groupe.

11. Le terme « pilarisation » fait allusion aux piliers des temples gréco-romains réunis uniquement par leurs sommets. En fonction de leurs convictions politiques, religieuses et sociales, les Néerlandais s'alignaient en colonnes (les piliers) qui coexistaient sans se rencontrer. Au sommet des divers piliers, seules les élites au pouvoir s'accordaient afin d'assurer la cohésion de cette société fragmentée.

12. Les fragments de textes et d'entretiens en néerlandais et en anglais sont traduits par l'auteure.

La décision repose sur un principe d'égalité entre les divers points de vue. La responsable pédagogique d'une école primaire décrit ce souci d'égalitarisme et le refus de la persuasion qui en découle :

Nous avons beaucoup d'idées et de conceptions et nous voulons que ces idées aient toutes la même valeur. L'une n'est pas supérieure à l'autre. Nous ne voulons pas que l'on nous persuade de quelque chose, mais nous ne voulons pas non plus persuader les autres. Si nous avons le sentiment que quelqu'un essaie de nous persuader, nous essaierons à notre tour de le persuader, et l'on se retrouve alors dans la spirale que l'on voulait éviter.

La persuasion prend ici une connotation très péjorative. On ne doit pas chercher à convaincre les autres, mais au contraire « laisser à chacun ses valeurs » comme au temps de la « pilarisation ».

Toutes les opinions sont égales; on laisse à chacun ses valeurs, et l'individu a droit au désaccord. Cette association de dispositifs permet de construire la décision sans avoir recours au débat. En d'autres termes, cette combinaison d'égalitarisme, de droit au désaccord et de refus de convaincre revient à éliminer le débat. À ce propos, un responsable d'entreprise fait l'observation suivante : « Les participants n'aiment pas du tout la confrontation d'idées; on évite tout de suite. »

Au niveau de l'acteur de la décision, le droit au désaccord et l'absence du débat permettent à l'individu d'opérer une scission entre sa propre position et celle du groupe. L'égalitarisme et le refus de la persuasion renforcent cette séparation.

La sociabilité, le conformisme, l'objectivité et le contrôle émotionnel

La construction de consensus exige un comportement positif et socialement des individus dans le groupe. Cette sociabilité est requise dès que l'individu doit faire un choix entre la possibilité de défendre son point de vue et celle de contribuer à l'ambiance constructive du groupe. Elle impose la supériorité de la qualité de la relation sur la clarté du point en discussion.

Cette exigence de sociabilité est renforcée par le conformisme qui est imposé par le groupe. Comme l'indique Shetter (1997, p. 200) : « Beaucoup d'importance est attachée à la solidarité du groupe, et le conformisme est imposé non pas d'en haut, mais à l'intérieur du groupe lui-même. »

Aux Pays-Bas, les thèmes sont discutés d'une façon objective. L'objectivité s'oppose ici à la subjectivité; elle opère une dissociation entre les faits

et les personnes concernées : « Chacun essaie de bien faire comprendre que c'est l'objet de la discussion qui est en jeu et pas les personnes concernées » (van der Horst, 2001, p. 151). Cette exigence d'objectivité contraint l'individu à se distancier de ses émotions. « C'est l'argument lui-même qui compte et pas la façon dont il est présenté » (van der Horst, 2001, p. 151). L'expression des émotions est surtout censurée en cas d'opposition : « Les manifestations franches d'oppositions sont licites à condition d'être purifiées de toute violence verbale et de voir ainsi contenue la charge émotive qui s'y attache » (d'Iribarne, 1989, p. 237).

L'exigence de sociabilité et le conformisme favorisent la convergence des positions individuelles vers une solution unique du groupe. L'objectivité et le contrôle émotionnel agissent sur l'individu en l'obligeant à se distancier de sa subjectivité. Cette série de dispositifs permet à un individu en désaccord avec la décision de laisser celle-ci se construire tout en restant autonome dans ses opinions. Elle lui permet aussi d'appliquer la décision tout en restant en accord avec lui-même et avec le groupe.

La perception de la décision par ses acteurs¹³

La consultation : le registre de la personne et de sa parole

Lorsqu'elles parlent de la décision, les personnes interrogées font d'abord référence à la consultation et elles y attachent beaucoup d'importance : « Avant de prendre une décision, chacun a le droit de s'exprimer. Chacun s'exprime, chacun est écouté, ça fait partie de la culture profonde. » Lors de la consultation, chacun peut exprimer sa position sans retenue : les personnes interrogées parlent de « discuter d'un sujet librement, s'exprimer sans retenue, d'une manière directe ». Et cette liberté d'expression va très loin, au point qu'un directeur peut dire : « Chacun a toujours la possibilité de dire n'importe quoi. »

Ce qu'une personne livre a un caractère strictement individuel. On exprime sa position sans devoir se soucier des autres opinions : « Si quelqu'un a une opinion totalement différente, il va l'exprimer de manière directe sans

13. Cette recherche interprétative repose sur une cinquantaine d'entretiens avec des acteurs de la décision néerlandaise ainsi que des échanges avec plusieurs chercheurs néerlandais spécialistes de la décision. Une première série (vingt entretiens) cible des acteurs de l'entreprise occupant une variété de fonctions (du directeur à l'employé) dans des structures de tailles variées (des PME aux multinationales). Certains acteurs ayant une expérience de la décision à la fois aux Pays-Bas et en France ont été interrogés de manière récurrente. Une deuxième série d'une dizaine d'entretiens, réalisée dans la sphère éducative inclut des instituteurs, du personnel d'encadrement, un directeur, un inspecteur, des parents et leurs enfants. Ce travail est complété par des entretiens dans d'autres sphères professionnelles : milieu policier, de la justice, de la santé, etc. Une dizaine de ces acteurs ont été interrogés plusieurs fois, ce qui a permis d'approfondir et d'éclairer les points obscurs.

fioritures ni précautions oratoires. » En effet, donner un avis contraire ne remet pas en cause les autres participants : « On peut très bien parler d'une opinion différente sans pour autant que la personne elle-même soit en cause. »

L'attention que le groupe porte sur un individu qui s'exprime est indépendante de la qualité de l'opinion émise. Comme le remarque un directeur d'entreprise, on accorde parfois plus de temps à ceux dont l'avis sera ensuite écarté : « On voit dans les réunions qu'on laisse beaucoup parler la minorité, et cela ne veut pas dire que la minorité aura gain de cause; on les flatte un petit peu si vous voulez. »

Pendant la consultation, l'opinion que l'individu exprime n'engage que lui. Elle est respectable en tant qu'expression de celui qui la livre, mais n'est pas contraignante pour les autres opinions également respectables. Écouter l'opinion d'un individu ne se limite pas à entendre son avis, c'est aussi lui accorder du temps et de la considération. La consultation traduit le respect que le groupe accorde à chacun de ses membres indépendamment de la qualité des opinions émises. Au-delà du recueil des avis, la consultation symbolise le respect de la personne et de sa parole.

La décision : le registre de l'intérêt et des choses

Les individus interrogés associent toujours la décision et le groupe qui la prend et font souvent référence à sa dimension collective : « La décision, c'est la recherche d'une compréhension commune d'un problème. C'est la décision du groupe, c'est le groupe qui la prend », explique un directeur d'une grosse brasserie.

Cette orientation collective de la décision repose sur la conviction qu'une décision prise en groupe est préférable à celle d'un individu : « Il y en a toujours plus dans dix têtes que dans une. » Cette conviction est le moteur de la convergence des positions. En effet, au lieu de défendre chacun son point de vue, les individus se mettent en quête d'une solution fédérative : « L'objectif d'une réunion décisionnelle n'est pas d'imposer ses idées, mais de trouver une idée fédérative. »

Les acteurs de la décision sont d'autant plus enclins à relativiser leur position qu'ils auront eu auparavant l'occasion de la faire entendre : « Lorsque quelqu'un est informé à fond dans le contexte de ses intérêts, [qu'il] a pu donner son point de vue et son avis, lesquels ont été sérieusement considérés, il acceptera de ne pas avoir gain de cause. »

Lorsqu'elles évoquent la décision, les personnes interrogées attachent beaucoup d'importance à son aboutissement. Elles s'expriment en ces termes : « La décision doit être faite, faire aboutir la réunion, il faut que cela s'exprime, que le consensus se dégage. » Et pour y parvenir, l'individu est prêt à faire des compromis : « Nous voulons obtenir un résultat, nous faisons des compromis pour atteindre un résultat. » On acceptera une décision équitable, celle qui permet à chacun de s'y retrouver : « Chacun doit retrouver un peu de lui-même dans la décision. »

La décision néerlandaise correspond uniquement à un accord pragmatique. Comme le remarque un directeur français intégré de longue date aux Pays-Bas : « Les points d'actions, c'est simplement pour s'assurer que les choses vont être faites, car je crois qu'un des caractères de la culture néerlandaise, c'est un grand pragmatisme. On n'aime pas trop les idées générales. » On s'accorde sur les actions à conduire et non sur les principes et les idées qui les sous-tendent.

À l'étape de la décision, l'individu se met en retrait pour élaborer une direction commune. Ayant été écouté et respecté par le groupe pendant la consultation, il fait des compromis pour construire une solution commune. La réalisation de l'accord est conditionnée par cette croyance à la supériorité de la décision collective. Elle est également stimulée par le besoin d'aboutir à un résultat tangible. L'intérêt pour le résultat de la décision pousse à faire les concessions et les compromis nécessaires. L'étape de la décision s'inscrit dans le registre de l'intérêt collectif.

Selon les représentations des acteurs, la consultation symbolise le respect de la personne et de sa parole tandis que la décision traduit l'intérêt collectif (pour les actions). Sur le plan symbolique, le respect de la personne et l'intérêt collectif s'inscrivent dans deux registres distincts. Du fait de cette indépendance de registres, les étapes de la consultation et de la décision ne sont pas « connectées ». C'est cette absence de raccord sur le plan interprétatif qui permet à l'individu d'appliquer la décision du groupe tout en restant totalement autonome dans son opinion.

Le raccord entre la consultation et la décision

L'engagement par la consultation

La consultation ne se limite ni au recueil des avis ni à la reconnaissance de l'individu par le groupe. En effet, bien qu'il ne soit pas obligatoire de s'exprimer, certaines personnes font part du sentiment qu'ils en ont le devoir : « Tout le monde peut s'exprimer, doit s'exprimer je dirais, parce que les gens

qui ne s'expriment pas ici ont des problèmes. » Ou encore : « Nous devons toujours donner notre avis rapidement, nous avons l'impression qu'il le faut. »

À l'inverse, celui qui n'a pas été consulté ne se sent pas engagé dans la décision : « Lorsqu'une décision est prise sans que l'on ait été consulté, il arrive que l'on décide de ne pas l'appliquer. On fait alors à notre idée. »

L'absence de débat

Le fait d'être présent et d'être consulté se solde par un engagement de l'individu dans la décision. De ce point de vue, la consultation et la décision sont fortement raccordées. Lorsqu'on considère uniquement l'objet de la décision et le trajet des positions au cours du processus, il apparaît un chaînon manquant. Pendant la consultation, une opinion est respectée comme le propre de la personne qui la livre. Elle n'a donc pas à être discutée, critiquée ou débattue.

Ensuite, le groupe se met en recherche d'une direction commune. À cette étape, le débat n'est pas bienvenu, car il risquerait de disperser les individus d'un groupe qui cherche à se fédérer. De plus, dans cette phase de création collective, les opinions précédemment émises perdent progressivement leur caractère individuel pour se fondre dans un projet commun. Il n'y a donc pas lieu de les défendre. C'est donc l'ensemble du processus qui exclut la possibilité de défendre un point de vue individuel en tant que tel. Le consensus néerlandais correspond à un engagement de la personne indépendamment de celui de ses idées.

L'articulation entre l'autonomie individuelle et la coopération

Le processus de décision consensuel est interprété par ses acteurs comme une situation collective comportant une étape individuelle (Benders *et al.*, 2000). Pendant la consultation, le groupe reste en retrait pour laisser l'individu s'exprimer, puis le phénomène inverse se produit : l'individu se retire au profit du groupe. L'autonomie individuelle et la coopération s'expriment en alternance et de façon exclusive. Elles cohabitent sans se rencontrer. Et cet évitement règle le problème de leur coexistence.

La construction de l'accord est caractérisée par l'indépendance des registres de la consultation et de la décision, et par la mobilisation d'une série de dispositifs sociaux. Ceux-ci agissent de concert, en séparant l'expression de l'opinion de la prise de décision, en limitant le terrain de rencontre entre le point de vue individuel et la décision collective, ou encore

en neutralisant un conflit potentiel entre ces deux éléments. Le processus de décision néerlandais ne fonctionne qu'au prix de ces évitements et de ces séparations.

Le consensus opère une distinction entre un « moi individuel » et un « moi collectif ». Ceci place l'individu dans une position très confortable par rapport au groupe. En effet, d'une part, le groupe protège l'individu en échange de son adhésion et, d'autre part, l'individu n'a de comptes à rendre qu'à lui-même en ce qui concerne sa propre opinion. Il est en situation non conflictuelle vis-à-vis du groupe qui ne le met jamais au défi.

En situation de désaccord entre l'individu et le groupe, ce découpage de la réalité présente son revers de médaille. En effet, dans ce cas, la tension associée à la divergence de position n'est ni portée par le groupe, ni partagée entre l'individu et le groupe, mais elle est totalement rejetée sur l'individu. C'est à lui de gérer la contradiction entre son « moi individuel » et son « moi social » avec pour seule assistance les fameux dispositifs sociaux. Comme nous allons le voir, les Français interprètent et découpent la réalité d'une manière radicalement différente.

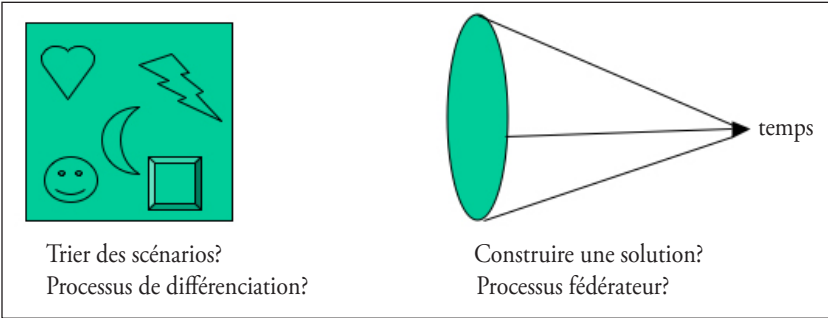
La décision consensuelle en situation interculturelle

Les pierres d'achoppement pour un Français

Lorsqu'il participe au processus de décision néerlandais, un Français peut éprouver de la difficulté dans la façon dont la décision est appréhendée et dans la manière dont il se sent considéré. En effet, comme nous l'avons déjà évoqué, les Français ont une perception très différente des réalités qui participent de la décision. À la figure V.6.1, nous représentons de manière schématique deux perceptions possibles de la décision : l'une plutôt française (à gauche) et l'autre plutôt néerlandaise (à droite).

Figure V.6.1

DEUX PERCEPTIONS CONTRASTÉES DE LA DÉCISION



Perçue comme un processus de différenciation, la décision se traduit par une sélection ou un tri de scénarios (à gauche). Perçue comme un processus d'accommodation temporelle, la décision se concrétise par la construction d'une solution fédérative.

La qualité de la décision. La décision néerlandaise n'est pas le résultat d'un tri de scénarios potentiels, mais la construction d'une solution. L'arrêt de la décision en est l'aboutissement du processus, et les solutions ne sont pas envisagées. Un Français aurait plutôt tendance à discuter diverses solutions avant de retenir celle qui semble la meilleure.

La décision fédératrice est une solution dont la qualité n'est souvent pas la meilleure, mais qui recueille l'adhésion du plus grand nombre. Un Français éprouve de la difficulté avec ce qu'il appelle « les compromis mous ». C'est la qualité de la décision qu'il privilégie au point de se permettre de changer une décision qui s'avère médiocre. Ceci constitue probablement la plus grosse pierre d'achoppement entre Néerlandais et Français. La décision néerlandaise est d'abord un accord entre pairs, et changer de décision revient à renier ses acteurs.

La défense de l'individu. Le fait de donner son avis puis d'adhérer à une décision différente sans avoir eu la possibilité de se défendre, peut gêner un Français. Cela lui paraît opportuniste. Dans une réunion décisionnelle française, il n'aura probablement pas plus de chance de voir son avis retenu, mais il aura eu l'occasion de le défendre. Le fait d'avoir combattu pour ses idées lui permettra de rester en accord avec lui-même lors de l'application de la décision.

Pour un Français, le respect de l'individu est étroitement lié à celui de ses idées. Quiconque le désire a le droit non seulement de défendre ses convictions, mais aussi d'essayer de convaincre les autres. Au contraire,

« laisser à chacun ses valeurs » est plutôt un signe de désintérêt pour ces mêmes valeurs (les siennes autant que celles des autres).

L'exigence d'objectivité et le contrôle des émotions qui constituent la norme de communication aux Pays-Bas peut gêner un Français. Pour celui-ci, l'expression des émotions est plutôt un signe de motivation et les enfouir revient à renier une partie de lui-même.

La subordination de l'individu au groupe. Mais c'est surtout le comportement de l'individu à l'égard du groupe qui surprend aux yeux d'un Français. Cette façon de s'engager dans le groupe, sans savoir ce à quoi on donne son assentiment lui paraît un peu inconsciente. À la différence de la situation néerlandaise, l'individu français n'est jamais totalement soumis au groupe, et non plus totalement indépendant de celui-ci. Contrairement au Néerlandais, l'individu français est en situation périlleuse vis-à-vis du groupe. En effet, il doit lui rendre des comptes sans pour autant être protégé par celui-ci. Cependant, cette position moins duale lui confère une plus grande marge d'intégrité individuelle.

Les conséquences pour la gestion interculturelle

Nous l'avons déjà mentionné, les Néerlandais sont perturbés par cette façon française de changer les décisions. Pour eux, la décision est un engagement entre pairs sur lequel on ne revient pas sous peine d'ébranler la confiance. Pour leur part, les Français n'apprécient pas ces compromis mous qui altèrent la qualité de la décision. Le mode de gestion franco-néerlandais est constamment en bataille entre le camp des *afspreek is afspraak*¹⁴ (un engagement est un engagement) et celui du refus des « compromis mous ».

Décision est un mot ambigu qui peut conduire à de multiples confusions lorsqu'on ne précise pas la signification qu'on lui accorde. Il s'agit d'un concept très large qui navigue de la pensée jusqu'à l'action et qui contient des réalités très différentes en fonction des cultures. C'est pourquoi les gestionnaires placés en situation décisionnelle au niveau transnational doivent préalablement s'entendre sur deux points.

Le premier concerne la nature de l'accord. En d'autres termes, sur quoi s'accorde-t-on? Pour les uns, la décision correspond à un accord de principe : on s'entend sur des lignes directrices. Pour d'autres, **décider veut dire arrêter** les points d'actions et les attribuer. Il convient donc de s'harmoniser sur le niveau de l'accord dans un éventail allant de la pensée à l'action. Comme

14. Dans la sphère politique ainsi que dans les milieux professionnels, les Néerlandais évoquent souvent les difficultés qu'ils éprouvent avec le fait que les Français changent les décisions établies.

nous l'avons vu, la décision néerlandaise est un accord pragmatique tandis que la décision française correspond plutôt à un accord de principe.

Le second point sur lequel les gestionnaires doivent s'entendre au préalable concerne le processus de communication. Comment ces acteurs gèrent-ils le dilemme entre l'objet de la décision et la relation entre pairs? Le consensus néerlandais met l'accent sur la relation, ce qui permet au processus de fonctionner. Dans le cas français, c'est l'objet de la décision qui est en jeu. Le processus est plus sélectif qu'intégrant. Ici encore, les deux cultures sont en porte-à-faux, et il convient de définir un terrain d'entente avant de s'engager dans un processus décisionnel.

LE CONSENSUS ET LA SOCIALIZATION AU PRIMAIRE

Aux Pays-Bas, le consensus est loin de se limiter à la seule décision, il est omniprésent dans les diverses sphères de la société. L'ouvrage de d'Iribarne (1989) illustre particulièrement bien la manière dont il imprègne le monde de l'entreprise. L'histoire des Pays-Bas est jalonnée de ces situations d'entente entre pairs contre les éléments naturels ou les agresseurs (de Voogd, 2003). Il s'est transmis et se perpétue à travers les âges par l'intermédiaire de la socialisation. En tant que premier espace public de transmission culturelle, l'école primaire néerlandaise se présente comme un véritable « observatoire » du consensus (Barrit, 1996). Aussi, dans ce deuxième volet, nous proposons d'analyser la manière dont le consensus est proposé à l'enfant à l'école primaire néerlandaise.

L'école primaire néerlandaise¹⁵

Quelques points de repère

Dans toute société, l'école est investie d'une double mission qui consiste, d'une part, à assurer le développement individuel de l'enfant et, d'autre part, à lui transmettre les normes sociales de comportement en vigueur (Zigler et Child, 1973). C'est donc un lieu de prédilection pour caractériser les formes du développement individuel et social¹⁶. Aux yeux d'un Français, l'école néerlandaise est particulièrement difficile à appréhender, car elle

15. Cette recherche est le fruit de cinq années d'analyse de l'école primaire néerlandaise. Elle repose sur des observations dans les classes, des entretiens et plusieurs discussions avec une vingtaine de professionnels de l'éducation (institutrices, pédagogues, inspecteurs et directeurs d'école) ainsi que des parents et des enfants. La recherche fait l'objet d'une analyse conjointe de multiples documents scolaires et pédagogiques. Elle est complétée par une revue de la littérature sur l'autonomie, la coopération et leur transmission à l'enfant.

16. Curieusement, dans le champ de l'interculturel, on ne rencontre quasiment pas de travaux sur la socialisation primaire.

repose sur des principes radicalement différents de ceux dont il est coutumier. Nous nous contentons ici de présenter brièvement les deux facteurs qui paraissent les plus importants dans le cadre de notre problématique : le pluralisme scolaire et le développement naturel de l'enfant.

Le pluralisme est certainement le trait le plus frappant de l'école primaire néerlandaise. Il existe des écoles chrétiennes, protestantes, catholiques, musulmanes, des écoles Montessori, Jena Planck, Steiner (anthroposophiques) et des écoles libres¹⁷. Les établissements laïcs ne représentent que le tiers de la totalité des écoles, lesquelles sont subventionnées de façon identique par le gouvernement. Ce pluralisme, qui est au cœur du fonctionnement social néerlandais, est donc très affirmé dès l'école primaire en socialisant les enfants dans des groupes homogènes.

Le caractère inné ou acquis de l'intelligence est un dilemme qui influence toute politique éducative. En effet, le type d'éducation que l'on propose à un enfant est radicalement différent si l'on croit que l'intelligence se développe ou si, au contraire, on pense qu'elle est acquise à la naissance. Dans le débat qui oppose le développement naturel et le développement culturel de l'enfant, les Pays-Bas optent de manière radicale pour le développement naturel (Blom, 1995; 2004). Selon eux, l'intelligence est innée et ne peut que se déployer¹⁸. Le rôle des éducateurs se limite à offrir à l'enfant des conditions favorisant ce déploiement intellectuel. Ce choix est déterminant pour la nature du rapport entre l'éducateur et l'enfant, et nous verrons les conséquences de la position néerlandaise sur la forme d'autonomie qui est offerte à l'enfant.

Les directives gouvernementales : objectifs transversaux

Les écoles primaires néerlandaises ont été longtemps totalement libres de choisir ou de concevoir leur programme éducatif. En d'autres termes, elles enseignaient ce qu'elles voulaient comme elles le voulaient. Jusqu'en 1998, les objectifs de l'école primaire étaient définis dans l'article 8-1 de la loi de 1984 sur l'éducation :

L'école se concentre, dans tous les cas, sur le développement émotionnel et intellectuel de l'enfant, sur le développement de la créativité, et sur la transmission de la connaissance des valeurs nécessaires dans le domaine social, culturel et physique.

17. Les écoles libres néerlandaises ne sont pas l'équivalent des écoles libres françaises. Elles proposent un type de pédagogie particulier.

18. Les Français adhèrent au développement culturel de l'enfant et privilégient un type d'éducation correspondant.

Cette loi prescrit un développement extrêmement large que les éducateurs néerlandais récapitulent couramment à l'aide des six mots clés : émotionnel, intellectuel, créatif, social, culturel et physique.

La loi charge aussi l'école de faire prendre conscience à l'enfant de la diversité des valeurs et du pluralisme de la société dans laquelle il grandit : « L'école tient compte du fait que les enfants grandissent dans une société multiculturelle » (article 8-3), ou encore, « L'école offre les moyens de discerner le sens de la diversité des valeurs » (article 29).

Depuis 1998, les écoles sont tenues de suivre un certain nombre de directives du ministère de l'Éducation¹⁹. Ces « objectifs de l'école primaire » décrivent à la fois les savoirs et les compétences que l'enfant doit avoir acquis durant les six années de sa scolarité primaire. Par souci de concision, nous avons sélectionné les objectifs qui se rapportent spécifiquement au développement individuel et collectif de l'enfant et nous les présentons dans le tableau V.6.2.

Tableau V.6.2
LES OBJECTIFS MINISTÉRIELS SE RAPPORTANT
AU DÉVELOPPEMENT INDIVIDUEL ET COLLECTIF
DE L'ENFANT AUX PAYS-BAS

Image de soi	<p>Les élèves apprennent à adapter leur comportement individuel à leur propre potentiel et limites :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ils ont confiance en eux; - ils sont capables de dominer leurs impulsions; - ils peuvent et osent soutenir leur propre position vis-à-vis des autres et d'eux-mêmes.
Comportement social	<p>Les élèves apportent une contribution positive dans le groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ils respectent les autres; - ils adhèrent aux valeurs et aux normes généralement acceptées; - ils respectent les différences dans les façons de vivre et dans les cultures; - ils osent défendre leur propre point de vue dans un groupe; - ils prennent en compte les sentiments et les désirs des autres; - ils osent soutenir quelqu'un ayant une position déviante dans un groupe; - ils prennent la responsabilité d'exécuter les tâches.

19. Ces directives font l'objet d'un document ministériel du ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Recherche : *Kerndoelen Basisonderwijs (Objectifs de l'école primaire)*, 1998.

Les directives sur le comportement social de l'enfant reflètent la complexité et les subtilités de la démocratie néerlandaise. Six alinéas tentent d'exprimer la façon de maintenir un équilibre entre le respect de soi et celui d'un autre qui serait porteur de convictions différentes, au sein d'un système pluraliste²⁰.

Les recommandations sur le type de comportement individuel souhaité sont explicites. Elles valorisent l'élève responsable, sûr de lui, qui connaît ses limites et contrôle ses impulsions. On notera que ces directives n'apportent aucune précision sur la forme du lien entre l'individu et le groupe. Comment un enfant, dont l'autonomie individuelle est tellement encouragée, peut-il également intégrer les valeurs et les normes collectives?

Observations à l'école primaire

Le bien-être et l'autonomie de l'enfant

Lorsque les parents rencontrent l'éducateur ou l'éducatrice²¹ pour parler de l'enfant, celle-ci ou celui-ci commence l'entretien en demandant : « Votre enfant se sent-il bien dans sa peau à l'école? Est-il bien intégré dans la classe? A-t-il des camarades de classe pour jouer après l'école? » Ces questions reflètent une orientation axée sur le bien-être de l'enfant (Barritt, 1996). Tout le monde s'accorde sur ce choix qui apparaît comme une condition nécessaire (et même parfois suffisante) en disant : « Lorsque l'enfant se sent bien dans sa peau, le reste va de soi. »

Ce souci du bien-être de l'enfant s'accompagne d'une très forte autonomie. Celle-ci se manifeste de diverses manières. Les textes ministériels parlent de « protection » ou de « défense de l'individualité de l'enfant ». Dans les livrets de présentation des écoles, on peut lire : « Les enfants veulent faire les choses eux-mêmes, sans l'aide ou le support des adultes. Ils demandent de l'autonomie. » Dans la classe, les enfants ne sont pas soumis à une discipline stricte. Ils ont la liberté de se déplacer, de parler entre eux et disposent d'une marge de choix dans les activités qu'ils réalisent.

Cette autonomie individuelle se manifeste surtout à travers la pédagogie qui valorise la découverte, l'apprentissage autonome et le jeu. Les méthodes et manuels sont conçus, élaborés et réalisés afin de permettre à l'enfant d'avancer pas à pas, à son rythme et sans aide extérieure. Les cours

20. Une excellente description des difficultés inhérentes au pluralisme est proposée par Mac Clelland, 1996, p. 793-794.

21. Nous avons retenu les termes d'éducatrice ou maîtreesse plutôt que celui d'institutrice qui est plus appropriée à l'école française. Nous laissons ce terme au féminin par souci de concision.

magistraux sont autant que possible évités. L'enfant travaille pour une bonne part en faisant les exercices proposés dans les cahiers appropriés. La maîtresse donne les instructions nécessaires et intervient essentiellement à sa demande. Cependant, elle aide régulièrement ceux dont le niveau²² est trop faible.

La vie en groupe

Sous de nombreux aspects, l'école se présente comme une petite communauté incluant les enfants, les éducateurs ainsi que les parents²³. L'apprentissage du « vivre ensemble » est l'une des priorités de l'école primaire. À ce propos, parents et éducateurs disent en cœur : « Nos enfants vont à l'école pour apprendre à vivre ensemble. » Et cette initiation de la vie collective se fait d'abord dans la classe. Dans le même ordre d'idées, une maîtresse explique lors d'une interview : « Du point de vue social, la classe est un groupe, c'est aussi un groupe très fort. Les enfants se soutiennent. »

La disposition des tables est très instructive en la matière. Celles-ci sont couramment assemblées par quatre (ou six) de manière à placer les enfants face à face. Ceci leur permet de travailler, jouer et même prendre leurs collations²⁴ en groupe. Dès qu'une activité s'y prête, l'éducatrice propose de la réaliser à plusieurs. C'est le cas d'un bon nombre de jeux éducatifs qui sont fortement mobilisés et c'est aussi le cas de certains apprentissages de base tels la lecture ou le calcul. Par exemple, pour la lecture technique, les enfants de niveau identique sont groupés en binômes : un enfant déchiffre à haute voix tandis que l'autre écoute.

L'observation du déroulement de la journée dans une classe primaire néerlandaise plonge l'observateur français dans la perplexité. Ce choix de l'apprentissage autonome correspond bien à cet objectif de bien-être et au développement adapté au rythme de l'enfant. Cependant, son caractère individuel est plus difficile à replacer dans la perspective du vivre ensemble et de la communauté désirée par l'école. Comment se met en place la distinction entre ce qui est du ressort de l'enfant en tant qu'individu et ce qui est du ressort du groupe? À ce propos, le rôle de l'éducatrice mérite d'être approfondi.

22. À l'école primaire, l'enfant doit acquérir les connaissances nécessaires pour pouvoir vivre en société. Il sera ensuite orienté (à 12 ans) vers la filière qui correspond à ses capacités et ses acquis.

23. Les parents sont sollicités pour surveiller les enfants pendant la pause de midi, les accompagner dans les excursions et les visites externes, décorer l'école, organiser les fêtes, les journées sportives, écrire le journal hebdomadaire, assurer la sécurité des enfants aux carrefours proches de l'école, nettoyer les classes.

24. En effet, les enfants prennent leur collation du matin et leur sandwich du midi assis à leur table.

Une série d'observations dans les classes²⁵ nous a permis de sélectionner deux activités particulièrement informatives en la matière. La première attire immédiatement l'attention, car elle rappelle fortement la réunion décisionnelle chez l'adulte. La discussion en cercle apprend à l'enfant les règles de communication en vigueur dans un groupe. La deuxième activité retenue, l'apprentissage de la lecture axée sur la compréhension, nous éclaire sur la forme de l'autonomie individuelle néerlandaise.

La discussion en cercle ou *kringgesprek*

Description et règles du jeu

La discussion en cercle est la première activité matinale proposée aux enfants durant les deux premières années de leur scolarité (entre quatre et six ans). À leur arrivée dans la classe, les chaises sont déjà mises en cercle²⁶ pour le *kringgesprek* qui dure environ vingt minutes. À cet âge, il n'y a généralement pas de thème de conversation précis. À tour de rôle, chaque enfant est invité par l'éducatrice à dire quelque chose qui le concerne (« mon frère est tombé de vélo » ou encore « demain, c'est mon anniversaire »). Les enfants se familiarisent avec les premiers rudiments de la communication en groupe : oser s'exprimer, écouter les autres, participer. Les ouvrages qui traitent de cette activité soulignent la symbolique du cercle et son pouvoir fédérateur (Bessel, 1977).

À partir de six ans, les règles de communication commencent à entrer en vigueur. À cet âge, l'observation de l'activité est particulièrement informative, car l'éducatrice intervient pour corriger les déviations. Le *kringgesprek* ne se pratique pas de façon systématique, mais il est retenu lorsqu'une situation s'y prête, c'est-à-dire quand elle concerne le groupe. Alors, on pousse les tables pour faire place au cercle.

La réunion en cercle offre un contraste avec d'autres activités scolaires pendant lesquelles l'éducatrice se garde d'intervenir. Clairement placé sous son autorité, cet exercice exige de la discipline. Un nombre de règles sont verbalisées avec rappels à l'ordre en cas de non-respect. Elles peuvent être formulées comme suit :

- Un enfant ne parle qu'au signal d'acquiescement de l'éducatrice (il lève le doigt s'il désire prendre la parole).

25. Ce travail repose sur des observations régulières faites dans une école publique en 2000 et 2003 avec enregistrement sonore et photographies des activités dans diverses classes, participations à certaines d'entre elles (activités de bibliothèque) et interviews.

26. Les enfants connaissent cette organisation de leurs petites chaises en un grand cercle dès la garderie (entre deux et quatre ans).

- L'enfant doit parler de manière claire et concise (une histoire trop longue est coupée).
- Il écoute celui qui parle sans l'interrompre.
- La maîtresse distribue les tours de parole, puis elle répète ou récapitule ce qui vient d'être dit.
- Elle fait en sorte que tous les enfants puissent s'exprimer, sans pour autant les en obliger.

Lorsqu'un enfant dit quelque chose d'in vraisemblable ou d'impossible, la maîtresse n'amorce pas une discussion pour souligner l'improbabilité de la situation. Elle va glisser sur le sujet plutôt que de relever une inexactitude. Elle se permettra éventuellement de dire : « Je ne le pense pas » et passera vite la parole à un autre enfant. Lorsqu'un enfant ne veut pas s'exprimer, la maîtresse vérifie qu'il n'y a pas de problème sous-jacent avant de passer au suivant. **Progressivement, les enfants intègrent le processus de communication** tel qu'il est pratiqué dans le cercle. Petit à petit, ce processus s'étend à d'autres activités sans nécessité de faire appel au cercle. Vers onze ans, les règles du jeu sont intégrées. À cet âge, certains enfants commencent même à pouvoir gérer le processus et à assumer le rôle du coordinateur²⁷.

Exemple de discussion en cercle

Dans l'une des classes observées (enfants de six ans), une discussion en cercle était organisée au retour d'une récolte d'insectes dans un bosquet proche de l'école. Chaque enfant, à son tour, indiquait, par exemple, l'équipe dans laquelle il se trouvait, l'instrument dont il disposait, avant de dire quelques mots sur les insectes trouvés. Dans le cas qui nous intéresse, l'activité avait quelque peu dégénéré en dispute. Lorsque son tour est arrivé, Tom a dit qu'il n'était pas content parce que le groupe de Joost était allé dans leur zone et avait pris leurs insectes. Joost a répliqué instantanément que c'étaient leurs insectes et qu'ils ne les avaient pas volés.

L'institutrice a coupé court à la dispute et a tourné immédiatement le conflit en recherche de solution. Elle a expliqué qu'il n'était pas agréable d'avoir des frustrations et qu'elle comprenait que Tom soit mécontent. Elle a ajouté qu'il n'était pas intéressant de savoir qui avait raison ou qui avait tort parce que cela n'aidait pas à régler le problème. Il était plus utile de parler ensemble pour trouver une solution qui allait contenter les deux groupes et leur permettre de se réconcilier. Elle a proposé aux enfants de chercher des solutions constructives, et chacun y est allé de son idée.

27. À ce propos, nous avons observé une classe d'enfants de onze ans qui conduisaient eux-mêmes leur *kringgesprek* par groupes de six.

La lecture, un exercice de compréhension

Aux Pays-Bas, l'apprentissage de la lecture est présenté comme une activité de communication dans le prolongement de la parole. Dans les textes officiels comme dans les ouvrages destinés aux éducateurs, elle est décrite comme une activité de socialisation. Pour pouvoir vivre en société, on doit être capable de lire un horaire, une notice, un formulaire, un plan, une lettre, entre autres.

La première activité offerte à l'enfant de six ans est la lecture technique²⁸. En déchiffrant à voix haute, l'enfant apprend à prononcer de manière claire, compréhensible et avec la bonne intonation. Comme nous l'avons déjà évoqué, cette activité est généralement réalisée en duo (l'un lit et l'autre écoute), ce qui habitue l'enfant à relier l'écrit et l'oral.

La lecture axée sur la compréhension est proposée à partir de sept ans, dès que l'enfant est capable de déchiffrer couramment les lettres (Custers *et al.*, 1996). Cette activité lui apprend, entre autres, à saisir le processus de communication en jeu dans la lecture. Elle commence avec les rudiments tels que la distinction entre l'auteur, le lecteur et le message. Puis l'enfant apprend à différencier divers types de textes comme un schéma, un dialogue, une information. L'enfant s'entraîne à prendre en compte la nature du texte et à réagir en conséquence. Par exemple, il ne lira pas de la même façon une information et une argumentation.

L'objectif de la lecture axée sur la compréhension est explicité dans la plupart des manuels d'accompagnement destinés aux éducateurs. On y trouve par exemple :

Lorsqu'il lit, le lecteur entame une sorte de dialogue interne avec l'auteur. Il veut savoir ce que dit l'auteur, comment celui-ci perçoit la réalité, afin de comprendre le texte et de décider de sa propre position. C'est le lecteur qui donne le sens au texte et non l'auteur (Gresnigt, 1988, p. 7).

De fait, ce type lecture offre à l'enfant tous les outils nécessaires pour faire une lecture critique d'un texte, savoir distinguer ses propres idées de celles de l'auteur et pouvoir donner lui-même le sens au texte lu. Elle apprend à l'enfant à se distancier de l'auteur et de sa pensée. Bien que, dans le discours, la lecture soit proposée comme une activité sociale, une forte composante individuelle apparaît dès que le contenu du texte est en jeu.

28. La langue néerlandaise bénéficie d'une correspondance très fidèle entre les sons et les mots (phonèmes et graphèmes), ce qui facilite le déchiffrement. De plus, les éditeurs élaborent eux-mêmes leurs textes avec des mots et une grammaire exactement adaptés au niveau de lecture de l'enfant.

Interprétations

Cette visite de l'école primaire néerlandaise confirme l'existence d'une coexistence de traits individualistes et collectivistes. Comme dans la précédente analyse de la décision, on retrouve un clivage entre la pensée, exclusivement individuelle et la communication, elle-même arbitrée par le groupe.

La primauté du groupe

En situation de groupe, bien que l'individu ait toujours le droit à ses opinions, le processus en vigueur est fondé sur l'accord entre pairs. Ce processus de communication pose la primauté du groupe sur l'individu (on ne défend pas ses opinions) et la primauté de la relation sur l'objet de la communication (on ne trie pas des scénarios, mais on construit ensemble une solution commune).

L'étude de la discussion en cercle nous a montré comment l'enfant se moule dans ce mode de communication en intégrant les dispositifs sociaux qui lui sont associés. Nous avons vu comment l'éducatrice évite le débat et introduit le droit au désaccord, ce qui permet au groupe de s'entendre malgré les divergences en matière d'opinion.

L'autonomie de pensée

À l'école primaire, une série de facteurs se renforcent pour développer l'autonomie de pensée : la pédagogie de la découverte, l'apprentissage autonome et, surtout, le développement naturel. Cet individualisme de l'enfant est également forgé par la prise de distance de l'éducatrice en ce qui concerne l'enseignement des matières : réticence envers les cours magistraux, respect du niveau de l'enfant, protection de son intellect. La lecture orientée vers la compréhension offre un bon exemple d'illustration de cet individualisme néerlandais. En proposant à l'enfant de donner lui-même le sens à ce qu'il lit, le système éducatif lui offre une autonomie de pensée que l'on peut qualifier de « féroce ». En affirmant le statut individuel de l'opinion, l'école (la maîtresse) propose implicitement une absence de référent collectif en matière d'idées.

Le statut de la vérité?

Cette absence de référent collectif en matière d'opinion ne va pas sans limitations. En effet, dans cette perception, le concept de vérité se trouve à endosser un statut particulièrement ambigu. Comme on ne peut le régler,

on cherche à l'éviter²⁹. De même, le débat où chacun peut défendre ses propres idées n'est pas bienvenu, car il sabote le processus de communication. À ce propos, le rôle de l'éducatrice mérite d'être relevé. En évitant de corriger les invraisemblances et en détournant le débat au cours de l'activité, elle affirme la primauté de l'opinion individuelle et entretient ce statut ambigu de la vérité. De même, quand elle évite de s'arrêter à l'objet d'une discorde et qu'elle recentre la discussion sur la recherche de solutions, elle fixe la priorité de la relation sur l'objet de la discussion. Ces deux éléments sont les clés de la construction du consensus (de Bony, 2003-2006).

En somme, le consensus opère une scission entre l'individu et le groupe, et entre la pensée et l'action. L'enfant a le droit de penser ce qu'il veut à condition qu'il accepte de se plier à une construction commune. Dans la section suivante, nous allons voir combien ces clivages (individu *vs* groupe; opinions *vs* actions) favorisent la mise en place des outils de gestion.

ÉTUDE D'UN PROJET DE COOPÉRATION FRANCO-NÉERLANDAIS

Cette dernière étape de notre voyage aux Pays-Bas nous plonge dans la problématique interculturelle. Que se passe-t-il lorsque le consensus rencontre une autre manière de décider et avec laquelle il doit composer? L'étude de cas que nous décrivons ci-dessous porte sur le premier projet de coopération bilatéral entre un institut de recherche néerlandais et son équivalent français.

Une première expérience interculturelle est toujours extrêmement révélatrice, car les attitudes habituelles au sein de chaque groupe s'expriment en toute naïveté. Lorsque ces habitudes sont différentes, leur première rencontre met en relief les différences d'interprétation d'une même réalité. De plus, cette coopération bilatérale a été cofinancée par les deux instituts. Les deux partenaires ont donc été libres de définir les règles de la coopération ainsi que la gestion du projet. L'absence de tiers payeur a largement favorisé l'expression des singularités culturelles au point de faire apparaître deux perceptions radicalement différentes du projet et de son évaluation.

Le projet, sa gestion, son évaluation : généralités

Le travail par projet s'est développé à partir des années 50 pour répondre aux exigences de la modernisation (Raynal, 2000; Garel *et al.*, 2004). Progressivement, il a pris de l'envergure dans un contexte économique

29. Dans la vie courante, le terme *vérité* est lui-même peu utilisé, voire évité. On lui préfère de loin le mot *réalité*. Il est courant d'appliquer la devise « Il n'y a pas qu'une vérité » pour régler des situations où la vérité est en jeu.

caractérisé par un raccourcissement de la durée de vie des produits, une concurrence accrue ainsi que la mondialisation des marchés (Bloch, 2000). De nos jours, le projet se conforme à l'évolution actuelle de la gestion qui met plutôt l'accent sur les compétences humaines que sur les aspects techniques (Boltanski et Chiapello, 1999). Dans le secteur scientifique, la recherche par projet est au cœur des politiques européennes depuis plusieurs décennies (Shore et Cross, 2003). Et, tandis que les financements nationaux s'amenuisent au profit des fonds européens, le projet se généralise en se répercutant au niveau national par effet miroir.

Un projet répond à un problème ciblé et se déroule dans un temps limité. Il est caractérisé par une définition précise des objectifs à atteindre, des moyens utilisés et des résultats escomptés. Il fédère des spécialistes temporairement réunis en équipe placée sous l'autorité de la direction qui pilote et évalue le projet. Élaboré à l'origine comme un moyen de structurer le travail, il a sans cesse évolué au point d'être considéré aujourd'hui comme une façon de travailler, voire, pour certains, comme une manière de percevoir le travail (Bos et Harting, 1999) et de le faire évoluer (Lundin et Midler, 1998). Le projet s'accompagne d'un discours managérial très normatif souvent souligné et critiqué par les Français (Boltanski et Chiapello, 1999; de Gaulejac, 2005; Brunel, 2004).

De même que le projet, l'évaluation s'est d'abord développée aux États-Unis avant de s'étendre sur les autres continents. En Europe, elle a été rapidement acceptée dans les pays anglo-saxons, tandis que sa réception par les latins est plus lente. La France peine toujours à l'adopter (Perret, 2001). En effet, nous verrons que l'évaluation repose sur un concept hybride, qui s'intègre mal dans les représentations collectives françaises. La prolifération de l'évaluation (Bureau *et al.*, 2005; Bouquet *et al.*, 2007) se situe dans un contexte marqué par la concurrence et l'insécurité de l'emploi. Elle est favorisée par l'émergence de nouvelles formes de relations de travail, plus souples et diffuses, faisant appel à la concertation et à la négociation.

La naissance du projet et les contextes de cette coopération

*La naissance du projet*³⁰

Nous sommes en 1997. Dans le secteur économique qui nous intéresse, la communauté européenne dispose d'un budget conséquent, mais n'a encore rien prévu pour subventionner la recherche. L'institut néerlandais que nous appelons Doel (*doel* signifiant « objectif ») et son homologue français que nous appelons Met (pour métier) ont déjà coopéré de manière occasionnelle. Les deux instituts veulent tirer profit de leur complémentarité. Le Met jouit d'un certain poids politique susceptible d'influencer les décideurs au niveau de l'Union européenne. Le Doel est à l'avant-garde de la gestion de la recherche par projet. Les directions des deux instituts décident alors d'unir leurs efforts en cofinçant une coopération bilatérale susceptible d'évoluer vers de futurs projets européens. Le premier projet, qui fait l'objet de cette étude, s'est déroulé de 2000 à 2004. Depuis lors, deux autres projets sont en cours de développement.

L'objectif du projet est de proposer un produit innovant, satisfaisant pour le consommateur, le citoyen et qui respecte les normes écologiques en vigueur. Les directions mettent l'accent sur le caractère multidisciplinaire du projet qui réunira des chercheurs de divers secteurs scientifiques. Elles s'accordent sur l'emploi de trois chercheurs de même niveau par pays pendant quatre ans. Le projet est placé sous la responsabilité d'un coordinateur de projet (dans ce cas, un Néerlandais) assisté par un coordinateur partenaire (Français). Le projet est également placé sous l'autorité des directions internationales des deux instituts, lesquelles sont en charge du financement, du pilotage et de l'évaluation.

La coopération s'articule autour de réunions bisannuelles se déroulant en alternance en France et aux Pays-Bas. Ces rencontres rassemblent une douzaine de chercheurs (environ six chercheurs de chaque pays) pendant un jour et demi. Leur objet consiste d'abord à communiquer et à échanger les résultats entre les différentes disciplines et les pays. Les rencontres ciblent aussi l'intégration des travaux afin de dessiner les lignes d'un futur projet

30. Cette recherche sur les projets de coopération entre le Doel et le Met repose sur l'analyse détaillée de tous les documents accessibles du projet décrit et sur une recherche sur les études portant sur le travail par projet, l'évaluation et les coopérations internationales en matière de recherche et de développement. Elle est complétée par des observations participantes faites dans un projet actuellement en cours de déroulement. L'analyse du matériel empirique repose sur douze entretiens d'acteurs du projet étudié. Ont été interrogés quatre chercheurs du Doel et le coordinateur néerlandais, quatre chercheurs du Met et le coordinateur français, ainsi que les directeurs du Doel et du Met chargés des finances, du pilotage et de l'évaluation de ces projets. Le coordinateur néerlandais et le directeur du projet du Doel ont été interrogés de manière récurrente.

européen. Enfin, ces journées permettent aux chercheurs de se connaître et de développer des liens.

Des contextes institutionnels radicalement différents

Le Doel et le Met sont spécialisés dans le même secteur, mais fonctionnent selon des principes radicalement différents. Depuis une quinzaine d'années, le Doel a progressivement mis en place une gestion par projet. Bien qu'elle soit essentiellement financée par des fonds publics, la recherche est entièrement organisée et réalisée sous forme de projets. Ceci n'est pas sans effet sur l'organisation du travail³¹.

Jusqu'à présent, les chercheurs du Met ont bénéficié d'un statut de fonctionnaire, de la pérennité de l'emploi et, en même temps, d'un faible taux de roulement de personnel³². Ils disposent d'une grande marge d'autonomie dans leurs activités de recherche et dans l'utilisation de leur temps de travail. La part des contrats n'excède pas 10 à 20 % de son budget.

La recherche par projet telle que pratiquée au Doel

Les caractéristiques du projet

Le trait le plus saillant du projet est son organisation temporelle, avec un début et une fin strictement déterminés au préalable. Comme indiqué à la figure V.6.2, il se déroule selon une progression linéaire jalonnée d'étapes annuelles au cours desquelles les résultats font l'objet de rapports. Un plan de travail fait une description précise des produits à fournir et de leurs dates de livraison. Les rapports d'étapes s'y réfèrent en détail, faisant apparaître l'adéquation entre ce qui a été planifié et réalisé ou, dans le cas contraire, les raisons de la divergence.

31. Chaque année, tout chercheur à temps plein doit justifier les 165 jours de travail qu'il consacre à des projets, afin de couvrir son salaire et tous les frais correspondants. On lui attribue 45 jours par année qu'il utilise, entre autres, pour acquérir de nouveaux projets, pour se former ou pour réaliser des travaux académiques. Le décompte des heures passées à chaque projet est effectué à l'aide d'une procédure hebdomadaire standardisée.

32. À la direction du Met, on mentionne que le roulement rapide du personnel de recherche du Doel est un facteur susceptible de limiter la coopération.

Figure V.6.2
**LE PROJET : UNE ORGANISATION TEMPORELLE
 RIGIDE ET STRUCTURANTE**

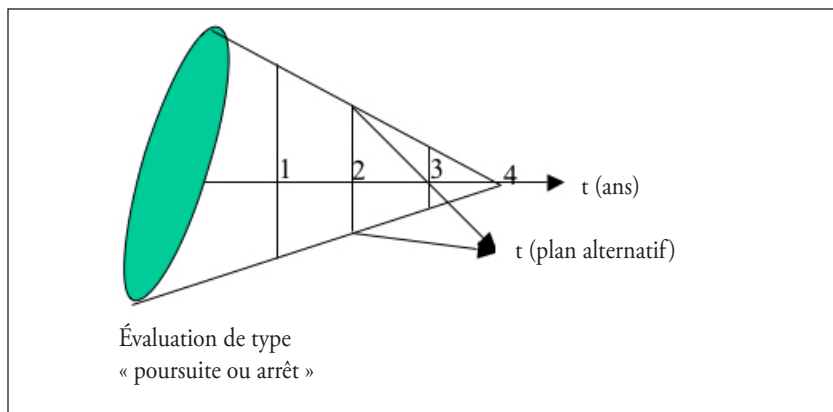


Illustration du déroulement d'un projet de quatre ans avec son organisation temporelle rigide et structurante : évaluation et pilotage annuels, poursuite ou arrêt à l'issue de la première année, possibilité de plan de travail alternatif.

Un processus de pilotage et d'évaluation accompagne le projet du début à la fin. La précision exigée dans la description des produits et des délais de livraison permet de contrôler la faisabilité du travail et sa validité financière. La première année fait l'objet d'une sévère évaluation de type poursuite ou arrêt (*go/no go*). En cas de résultats insuffisants ou de retard, le financement peut être réduit, stoppé ou modifié à chaque évaluation. En effet, le directeur de projet est garant de la livraison des résultats vis-à-vis de l'organisme payeur.

Le projet est enchâssé dans un réseau de porteurs d'enjeux (les consommateurs, les citoyens, les politiciens, les industriels et les instances de décision locales) et de financiers (publics ou privés). Le Doel s'aligne directement sur les politiques européennes et en particulier sur les accords de Lisbonne³³, en adoptant ce qu'il appelle « une vision holistique et pragmatique de la recherche ». Il étudie des problèmes concrets qu'il traite comme des chaînes complètes d'événements en mobilisant des approches multidisciplinaires et interdisciplinaires.

33. À ce propos, voir le site www.Europa.eu.int/growthandjobs; www.isc-europe.com/science.

La perception des acteurs néerlandais

Lorsqu'ils évoquent le projet, les acteurs du Doel décrivent les modalités du contrat. Le directeur du projet³⁴ parle même de « ce qui est défini dans le contrat ». Le projet lie un financier et une personne chargée de sa réalisation pendant une durée déterminée : « Un projet est temporaire, il a un financier et un réalisateur » (directeur du projet). On accorde une importance particulière au bailleur de fonds et à ses besoins, ce qu'explique le coordinateur du projet : « C'est lui qui me finance, donc il a le droit de tout savoir. »

L'objet du contrat correspond au plan de travail. On réalise ce qui est écrit, ni plus ni moins, sinon on s'expose à des difficultés : « Si vous faites plus que ce qui est défini dans le contrat, vous avez des problèmes pécuniaires et si vous faites quelque chose de différent, vous avez des problèmes avec le financier » (directeur du projet).

Selon cette logique d'interprétation du projet, le chercheur applique le plan de travail à la lettre et livre les résultats à temps. Le projet est considéré comme l'échange d'un produit contre un financement. Un bon chercheur satisfait son client en assumant ses responsabilités vis-à-vis du plan de travail.

Lorsqu'ils parlent du projet, les chercheurs néerlandais utilisent souvent les termes *coopération*, *travailler ensemble*, *travail commun*. On coopère, y compris entre individus qui ne s'entendent pas : « Nous laissons cela [les querelles personnelles] sous la table. » La coopération est mobilisée au profit du projet. À ce propos, voici ce qu'un chercheur en dit : « C'est le projet qui compte. L'individu n'est pas si important. » Comme l'indiquent ses propos, l'individu se retire au profit du projet et coopère à la réalisation commune. À la différence du contrat scellant un accord entre l'employeur et l'employé, le projet renvoie à un tout autre registre, celui de l'intérêt collectif. Il n'est pas question de personnes, mais d'une réalisation commune. Payeurs, chercheurs et porteurs d'enjeux se trouvent ainsi associés pour œuvrer à la réalisation du projet.

Le plan de travail décrit les résultats et les délais dans la plus grande précision, ce qui ne tient pas compte des imprévues³⁵. L'imprévisibilité de la recherche n'apparaît presque pas dans le discours des acteurs néerlandais.

34. On distingue le coordinateur du projet et son directeur qui est chargé du financement, de l'évaluation et du pilotage.

35. Nous avons déjà vu la manière de brider l'imprévu dans la décision néerlandaise. Plus généralement, une organisation temporelle à la fois très structurante et rigide permet en grande partie d'éliminer l'imprévu.

Et lorsqu'ils y font allusion, elle n'est pas considérée comme un aléa incontournable, mais comme un inconvénient que l'on compense par la coopération : « Pendant le déroulement du projet, la relation entre le financeur et le responsable du projet est importante parce que la recherche n'est pas 100 % prévisible » (directeur du projet). Ainsi, une coopération étroite permet d'outrepasser les imprévus de la recherche. La coopération est mobilisée et a deux effets : c'est un levier de la réussite du projet, c'est aussi un atout pour parer aux impondérables.

La perception des chercheurs français

Le projet vu par les acteurs français

Lorsqu'ils parlent du projet, les chercheurs du Met se réfèrent systématiquement à sa gestion. Les uns abordent ce sujet avec un grand détachement comme si cet aspect ne les concernait pas. D'autres en parlent en des termes très rudes : *idiot, ridicule, caricature, irrationnel, contre-productif*.

C'est d'abord la limitation temporelle du projet qui rebute les Français. À ce propos, le coordinateur français du projet commente : « Nos collègues néerlandais fonctionnent sur projets et totalement sur projets et donc, ils ont un temps limité. Et donc, ils comptent leur temps jusqu'à la caricature. » Un chercheur souligne le contraste entre les Néerlandais qui doivent aller vite tandis qu'eux-mêmes prennent leur temps : « Ils [les Néerlandais] sont beaucoup plus poussés par les politiques à aller vite, à sortir des papiers [...] mais nous, on prend plus notre temps, quoi. »

Cette limitation temporelle du projet est inconcevable aux yeux des Français : « C'est inconcevable pour nous culturellement de ne pas finir un projet sous prétexte que le temps est passé, c'est inconcevable, inconcevable! » (coordinateur). Ce dénouement arbitraire du projet est ressenti comme un coup de guillotine : « ... le couperet bête et méchant, c'est un couperet bête et méchant! » (coordinateur).

Les chercheurs du Met mentionnent aussi certains aspects de la gestion du projet qui leur paraissent incongrus dans le contexte : « J'ai eu l'impression que l'animateur néerlandais avait suivi une formation en gestion de projet et qu'il l'appliquait la semaine d'après à notre fameux groupe³⁶. » Plusieurs personnes interrogées évoquent une activité récurrente pendant les réunions qui consiste à se remémorer les objectifs, les résultats, les interlocuteurs : « Il fallait utiliser des *post-it*, noter les objectifs du projet, noter

36. L'intervé en question ne croit pas si bien dire, car le personnel du Doel a effectivement suivi une formation en gestion lui apprenant à « lire le financier », c'est-à-dire à reconnaître ses besoins afin d'y répondre.

les sorties de résultats à transmettre à la profession ou à communiquer dans les congrès » (ingénieur). Et cette activité n'a pas de sens pour eux : « Je me disais : "Ça fait deux ans que le projet est lancé. Si on ne le sait pas encore, ou va-t-on?" » Ils ne perçoivent pas l'utilité du pilotage de projet. Ils savent ce qu'ils ont à faire et n'ont pas besoin d'aide. À ce propos, un chercheur ironise : « Ouais, ce n'est pas la peine de nous expliquer ce que l'on doit faire, c'est notre boulot! »

Lorsqu'ils évoquent les échanges scientifiques pendant les réunions bilatérales, les chercheurs du Met laissent apparaître quelques frustrations. Ils trouvent que les résultats ne sont pas assez discutés et critiqués : « En fait, il fallait des résultats, mais après, on n'a pas vraiment discuté [...] d'utiliser les compétences scientifiques de nos correspondants sur les thématiques similaires. »

Dans leurs propos, certains chercheurs français excusent ce défaut de discussions scientifiques approfondies par la pression temporelle pesant sur les chercheurs néerlandais : « Ils sont beaucoup plus poussés par les politiques à aller vite et à sortir des papiers. » Ou encore : « Nous, on essayait de décortiquer un petit peu ces aspects-là tandis qu'eux, ils fondaient dans le tas. »

L'un d'eux met en perspective une approche néerlandaise descriptive et une approche française analytique : « Eux sont plus prêts à produire des chiffres même sans se poser trop de questions théoriques, alors que nous, on essaie de mieux poser les questions pour être sûrs de savoir ce qu'on va avoir comme réponse. »

Comment les chercheurs français perçoivent leurs activités

Lorsqu'ils parlent du projet, les chercheurs du Met évoquent systématiquement la question du temps. Le temps est directement en lien avec l'imprévisibilité du résultat : « Il faut quand même savoir que le temps que l'on va passer sur un projet, c'est extrêmement difficile à prévoir. » Les acteurs du Met font référence au temps comme à un droit, un privilège. Le coordinateur commente la situation en ces termes :

Effectivement, nous [les Français] sommes encore plus mauvais qu'eux [les Néerlandais] pour prévoir, parce que de toute façon, on s'en fout, on s'en fiche, globalement, on a tout notre temps. C'est pas tout à fait vrai, mais on accepte de dépasser.

Les Français défendent ce privilège du temps parce que, pour eux, ce qui est capital, c'est d'achever le travail : « En fait, on s'arrête trop tôt, et ça nous a gênés énormément parce qu'on sentait qu'il y avait des choses extrê-

mement passionnantes à pousser. » Ou encore : « Oui, mais une fois de plus, il faut finir le boulot, je me permets d'insister là-dessus. »

Le coordinateur compare les risques néerlandais et français en matière de publication :

Le grand risque avec le système néerlandais, c'est que l'on ait une publication qui n'est pas finie, donc qui n'est pas aussi intéressante que le titre le montre. Le grand risque avec la publication française, c'est qu'il n'y en ait pas beaucoup ou qu'elle ne voit jamais le jour, ce qui est un risque majeur aussi.

Il évoque « le perfectionnisme français et les publications françaises mieux léchées ». Aussi, lorsqu'ils parlent de leurs activités, les chercheurs parlent souvent de « faire son boulot, faire son métier, savoir ce que l'on a à faire ». Plus que dans d'autres pays³⁷, la fibre du métier imprègne la vie professionnelle française en perpétuant ses attributs originels, les fameux « savoirs et devoirs du métier ». Dans cette logique, il n'est pas question de faire vite, mais de faire bien et de son mieux.

Le métier mobilise fortement les qualités individuelles telles que l'autonomie, la responsabilité et la motivation intrinsèque. La hiérarchie demeure à distance des situations quotidiennes de travail afin de préserver l'autonomie de l'individu dans son activité (Segal, 1987). La relation entre contribution et rétribution n'est pas codifiée de manière précise comme c'est le cas dans un contrat, mais elle fait souvent l'objet d'arrangements locaux. Les indicateurs quantitatifs d'évaluation sont rarement utilisés, et les sanctions n'interviennent qu'en cas d'abus.

Évaluation et pilotage du projet

Pour évaluer ce projet bilatéral, le Doel a proposé une procédure dérivée de la sienne. Chaque année, un rapport d'étape est d'abord évalué par deux experts de chaque institut. Les commentaires et recommandations sont ensuite combinés **en une évaluation ratifiée par les directions qui proposent leurs recommandations**. Le résultat est transmis au responsable de projet qui le transmet aux participants. La procédure doit être rapide pour permettre une application sans délai des recommandations.

Mais que se passe-t-il dans la réalité? Les rapports annuels sont toujours écrits par le responsable néerlandais. Le coordinateur français y ajoute quelques lignes accompagnant sa signature. À l'exception d'une évaluation

37. À la différence des Anglo-Saxons qui voient le travail comme un rapport entre un fournisseur et un client, les Français considèrent le travail comme un engagement personnel procurant un véritable statut professionnel et social.

de type poursuite ou arrêt officiellement signée dans le contrat de coopération, le Met n'applique pas la procédure d'évaluation proposée par le Doel. Il peine à trouver des évaluateurs. Les évaluations ne sont pas faites ou ne sont pas renvoyées et, après plusieurs relances du Doel, le Met finit par donner son accord sans évaluation en bonne et due forme.

La situation vue par la direction du Doel

À la direction du Doel, le responsable financier est en charge de l'évaluation et du pilotage du projet. Pour lui, l'évaluation est un garant vis-à-vis du ministère qui, indirectement, finance le projet. Bientôt, il réalise que le Met ne dispose pas d'appareil d'évaluation pour ce genre de projets : « Ils n'ont pas d'appareil, ils n'ont pas de système! » Il ne peut pas envisager qu'un institut puisse financer un projet sans l'équiper d'un réel outil de contrôle³⁸.

Le Doel a senti la réticence de la direction du Met à se mêler du travail de ses chercheurs, comme l'explique le directeur du projet :

Ils n'oseraient pas juger ou examiner le travail des scientifiques. À la direction du Met, ils n'oseraient pas y mettre les mains, voilà mon impression. Et donc, ils laissent cela à notre charge. Ils disent : « Si vous voulez conduire ces pilotages, allez-y, et si vous avez des documents, eh bien, nous signerons notre accord. »

La perception du coordinateur du projet

Le coordinateur du Doel considère aussi qu'il y a une lacune concernant ces évaluations : « Je voulais optimiser le processus. Je voulais savoir ce qui allait et ce qui n'allait pas. » Il attend une rétroaction de la direction du Met, et il est désarçonné, car il constate qu'elle ne viendra pas, ce qu'il déplore :

Je n'ai personne à qui m'adresser. Parce qu'une évaluation telle que nous en avons au sein de nos groupes néerlandais sert justement à interroger : « Comment ça va? » *[sic]* Mais cela ne se produit pas avec les Français. Et si je veux m'adresser à mon niveau, je dois demander à X (coordinateur français du projet), mais X ne prend pas ces choses-là en considération, pour autant que je sache.

Et lorsqu'il décide quand même de parler à X pour lui faire part de ses préoccupations sur le manque d'évaluation, il n'obtient toujours pas la

38. Le passage suivant illustre bien sa pensée : « Ils [le Met] ont une perception du style : "O.K., nous voilà ensemble, assis à la même table, nous travaillons ensemble. Voici l'argent, au revoir et faites pour le mieux." [...] Et lorsqu'après un ou deux ans je reviens avec le pilotage du projet, ils disent : "Est-ce bien nécessaire?" »

rétroaction tant attendue : « Et j'ai parlé de ces choses-là à X et il m'a dit : "Tout va bien, nous avons un projet pour quatre ans, nous avons un plan de travail. Il n'y a pas à s'en faire. La direction n'attend rien de nous en ce moment. C'est à la fin". »

De toute évidence, l'évaluation et le pilotage pendant le déroulement du projet n'intéressent ni la direction du Met ni le coordinateur français. Lorsque celui-ci, parlant de l'évaluation, dit : « C'est à la fin », il confirme ce qu'il avait confié précédemment lors de l'entrevue : « Le projet s'arrête lorsque la production commence. » Du côté français, personne n'attache d'importance à rapporter, mesurer ou juger un travail qui n'est pas terminé.

Du côté néerlandais, on voit les choses d'une autre manière. Il est normal d'effectuer un contrôle pour s'assurer que le financement a été utilisé à bon escient « parce que nous sommes responsables vis-à-vis de l'argent du Ministère ». Mais il y a plus. L'évaluation et le pilotage ont aussi des fonctions telles que l'aide à la décision, l'appropriation du projet et la cohésion du groupe. Sans évaluation, le coordinateur néerlandais se trouve démuni pour gérer ces aspects.

L'évaluation poursuite ou arrêt (go/no go)

L'appel d'offre à l'origine du projet mentionnait l'existence d'une évaluation de type poursuite ou arrêt : « À la fin de la première année, le projet fera l'objet d'une sévère évaluation [*go/no go*] qui décidera de l'arrêt du projet ou de sa reconduction, pour une durée maximale de quatre ans. »

Un rapport d'étape a été produit à la fin de 2000 et a été évalué par le Doel et le Met. Les deux évaluations se distinguent à la fois sur le fond et sur la forme. L'évaluation néerlandaise est structurée en six points tandis que le rapport français, nettement plus court, fait une série de remarques sur les aspects méthodologiques. Il y est demandé de « spécifier les procédures, de donner une description précise des protocoles expérimentaux, de s'assurer d'avoir les bons outils de mesure ». Ce rapport est réalisé dans une logique purement scientifique. L'évaluation du Doel parle de « classer les produits, renforcer l'aspect interdisciplinaire, de faire un pont entre les divers aspects sociaux ». Ceci reflète une logique beaucoup plus orientée vers les aspects managériaux du projet³⁹.

39. Les deux évaluations n'ont pas été intégrées, et le coordinateur du projet les commente : « Les deux rapports d'évaluation n'avaient rien en commun. L'évaluation néerlandaise portait sur la coopération, l'innovation, la combinaison tandis que l'évaluation française disait : "Ouais, nous voudrions avoir plus de certitudes sur les méthodes de recherche ou quelque chose comme cela, très détaillé sur les méthodes de travail, des choses que nous ne comprenons même pas." »

Discussion

L'évaluation replacée dans la perspective du projet

L'évaluation est difficile à appréhender à cause de l'imprécision des registres qu'elle mobilise. Elle entretient un flou entre les personnes et les choses ou entre l'individuel et le collectif. Comme d'autres outils de gestion, elle est donnée comme universelle, ce qui permet d'ignorer la question du rapport entre le local et le global de même que l'éventualité de son propre enracinement.

L'évaluation contient une fonction récapitulative (mesure, estimation, jugement) et une fonction formative (information, communication, motivation, cohésion) (Perret, 2001). On saisit facilement l'évaluation dans sa dimension de mesure et d'appréciation des résultats. L'autre fonction, plus complexe, mérite d'être replacée dans le contexte du projet.

Le projet est une réalisation collective au service d'un intérêt commun. C'est lui qui est mis en avant et non ceux qui le mettent en œuvre. Ceci exige de l'individu d'opérer une distanciation vis-à-vis de sa propre position. Dans cette situation, la motivation intrinsèque dérange, car elle le pousse à défendre les positions individuelles au lieu de les relativiser. La motivation extrinsèque est mieux adaptée à la conduite du projet, et l'évaluation contribue à l'affermir.

Le projet réunissant des individus ayant des activités extrêmement variées, la qualité de la communication et la transmission des informations sont les clés de sa réussite. Étant limitée à la durée de celui-ci, l'équipe ne peut donc pas compter sur des relations de travail établies. Il importe donc de renforcer la communication par un moyen externe, ce à quoi contribue l'évaluation.

La réception néerlandaise au projet et à l'évaluation

Le projet renvoie directement à la construction de consensus. Ce mode de gestion de la diversité repose sur une séparation des registres de la pensée et de l'action, et sur une articulation entre l'individu et le groupe particulièrement souple. Les Néerlandais s'intègrent bien dans ce type de fonctionnement social qui, comme nous l'avons vu, leur est proposé dès l'école primaire.

Le projet tire aussi profit du pragmatisme néerlandais. Aux Pays-Bas, la décision correspond à un accord sur les actions et non sur les principes qui les régissent. Le pragmatisme pousse à la concrétisation, même dans des

situations peu appropriées. Ainsi, l'anticipation des résultats ne met pas à l'épreuve un chercheur néerlandais. Dans sa recherche, il compense les impondérables par la concertation et la flexibilité. Aux Pays-Bas, le développement de la recherche par projet est surtout favorisé par une perception très positiviste de la profession.

L'évaluation s'intègre bien dans cette perception du projet. La diversité des disciplines couvertes et des résultats à intégrer exigent une optimisation de la communication et des échanges d'information. Les rapports d'étapes, l'évaluation et le pilotage constituent des pauses pour la réflexion et l'échange. Ils apportent de la motivation et stimulent la cohésion du groupe.

La réception française

Le projet heurte les représentations collectives françaises en plusieurs endroits. L'assujettissement à la temporalité du contrat est peu légitime dans une logique de métier dont l'échelle de temps est celle d'une vie professionnelle. Par exemple, la recherche par projet peut paraître incongrue, voire contre-productive pour un Français.

Le processus de groupe associé au projet est difficilement conciliable avec celui qui accompagne une logique de métier. Celle-ci mobilise fortement la motivation intrinsèque et la responsabilité individuelle. Dans cette perception, l'individu est en droit de défendre sa position. Plus généralement, le processus de décision français présente une série de pierres d'achoppement pour le consensus (de Bony, 2005; 2007).

Les chercheurs français se retrouvent mal dans les approches exclusivement positivistes. Du point de vue scientifique, un plan de travail en début de recherche leur paraît peu plausible. Le processus d'acquisition des résultats n'étant pas linéaire, l'utilité des rapports d'étapes est mise en doute. Ces impératifs quant à la gestion du projet leur paraissent inutiles, voire contre-productifs pour la recherche.

L'aspect qui gêne le plus est probablement la place de la hiérarchie dans l'évaluation. Bien qu'elle tienne à garantir l'autonomie de l'individu dans son travail quotidien, la hiérarchie reste à distance de l'organisation de celui-ci. L'évaluation apparaît alors comme une ingérence. Ce problème est connu en France comme un facteur limitant le succès des projets d'entreprises (Bloch, 2000).

CONCLUSION

À première vue, le consensus est un mode de régulation séduisant. Il respecte la diversité des enjeux et des intérêts des participants et, de ce fait, on peut être tenté de l'ériger en mode de décision universel. Ce voyage aux Pays-Bas révèle que le consensus repose sur un découpage de la réalité et un choix de catégories d'interprétation qui sont loin d'être universellement partagés.

Le consensus est un excellent mode de décision pour celui qui en est imprégné du berceau à la tombe. Nous avons vu que l'enfant néerlandais apprend à communiquer en groupe selon un processus centré sur l'accord. Dès son plus jeune âge, l'écolier sait que ses idées n'appartiennent qu'à lui, mais que, dans un groupe, il doit compter avec ses camarades et faire des compromis. C'est dans cette période de sa vie qu'il mobilise le droit au désaccord, ce qui évite le débat et concilie l'autonomie et la coopération.

Chez l'adulte, la construction de consensus est un processus rodé. La décision repose sur la primauté d'une construction collective par rapport à la position individuelle, tout en laissant à l'individu le droit à ses idées. Ceci est facilité par une perception extrêmement pragmatique de la décision : la décision néerlandaise est un accord sur les actions et non sur les idées qui les sous-tendent.

Le consensus opère une scission très stricte entre le registre de la pensée et celui de l'action, entre l'individuel et le collectif. En cas de désaccord entre l'individu et le groupe, il revient à l'individu seul de porter la tension qui y est associée, avec pour unique assistance les fameux dispositifs sociaux. Ce clivage entre un « moi individuel » et un « moi social » est difficilement gérable par des acteurs de la décision qui sont familiarisés avec un type plus central d'insertion dans la collectivité et qui, de ce fait, n'ont pas recours aux dispositifs sociaux découlant du consensus tels que le droit au désaccord ou l'évitement de tout débat. En somme, choisir le consensus permet de gérer la diversité, mais à l'aide d'une approche loin d'être universelle.

Tout comme le mode de décision, les outils de gestion sont le fruit d'un découpage de la réalité spécifique et qui, selon les cas, s'harmonisent plus ou moins bien avec les représentations collectives indigènes. Nous avons vu que ces pratiques reposent sur une combinaison de logiques contractuelles et consensuelles. Les Néerlandais les intègrent facilement parmi leurs représentations collectives. Les Français éprouvent de la difficulté à les adopter, car ces pratiques télescopent la logique de métier qui imprègne leurs représentations collectives. Le rapport entre l'individu et le groupe est plus étroit

et les registres de la pensée et de l'action plus solidement raccordés. Mais c'est surtout l'évaluation qui pose problème au Français. Ce concept hybride trouve difficilement sa place dans le cadre d'une logique de métier. À la lumière de notre étude de cas, l'évaluation apparaît beaucoup plus comme un dispositif de régulation du consensus que comme un outil de gestion universel. La question de l'enracinement culturel de l'évaluation mérite certainement d'être approfondie.

RÉFÉRENCES

- Barritt, L. S., *An Elementary School in Holland*, Utrecht, International Books, 1996.
- Benders, J., N. Noorderhaven, A. Keizer et J. Stam, *Mirroring Consensus*, Utrecht, Lemma, 2000.
- Benedict, R. F., « A note on Dutch behaviour », dans R. van Ginkel, *Notities over Nederlanders*, Amsterdam, Boom, 1997, p. 225-234.
- Bessell, H., *Het kringgesprek, emotionele en sociale opvoeding op school*, Rotterdam, Lemniscat, 1977.
- Bloch, A., *Déjouer les pièges de la gestion de projet*, Paris, Éditions d'Organisation, 2000.
- Blom, S. V., « Education », dans D. Fokkema et F. Grijzenhout, *Accounting for the Past, 1650-2000 : Dutch Culture in a European Perspective*, Assen, Royal Van Gorcum/Palgrave, 2004, p. 197-228.
- Blom, S. V., *Intellectuele vorming in Nederland en Frankrijk*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1995.
- Boltanski, L. et E. Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.
- Bony, J. de, « La construction de consensus aux Pays-Bas : étude du raccord entre l'autonomie individuelle et la coopération », *Revue Française de Gestion*, 2007, p. 170.
- Bony, J. de, « L'enracinement culturel de l'évaluation », dans B. Bouquet, M. Jaeger et I. Sainsaulieu, *Les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale*, Paris, Dunod, 2007, p. 235-251.
- Bony, J. de, « Pratiques de gestion et logiques consensuelles », *Forum*, vol. 114, 2006, p. 49-58.
- Bony, J. de, « Challenging the universal character of managerial practices », *Proceedings IFSAM VIIIth World Congress 2006*, Berlin, Germany.
- Bony, J. de, « Le consensus, un mode de régulation séduisant », *Direction(s)*, vol. 22, 2005, p. 55-56.

- Bony, J. de, « Dutch decision as rooted in Dutch culture : an ethnologic study of the Dutch decision process », *Proceedings of the 23th EGOS conference*, Berlin, juillet 2005.
- Bony, J. de, « Individual autonomy and socialization at the Dutch elementary school : the relationship between the individual and the group », *Proceedings van de 30^e Onderderwijs Research Dagen* (trentième journée de recherche sur l'éducation), Heerlen, Open University Nederland, 2003.
- Bouquet, B., M. Jaeger et I. Sainsaulieu, *Les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale*, Paris, Dunod, 2007.
- Bos, J. et E. Harting, *Projectmatig creeren*, Schiedam, Scriptum, 1999.
- Bureau, M. C. et E. Marchal, *Au risque de l'évaluation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2005.
- Brunel, V., *Les managers de l'âme*, Paris, La Découverte, 2004.
- Brunsson, N., *The Organization of Hypocrisy : Talk, Decisions and Actions in Organizations*, Copenhagen, Abstrakt forlag, 2002.
- Custers, A. M. H. et al., *Begrijpenderwijs, een evaluatie van het onderwijs in begrijpend en studerend lezen op de basisschool*, De Meern, Inspectorate, 1996.
- Detienne, M., *Qui veut prendre la parole*, Paris, Seuil, 2003.
- Dejours, C., *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : critique des fondements de l'évaluation*, Paris, INRA Éditions, 2003.
- d'Iribarne, P. et al., *Cultures et mondialisation*, Paris, Seuil, 1998.
- d'Iribarne, P., *La logique de l'honneur : gestion des entreprises et traditions nationales*, Paris, Seuil, 1989.
- Douglas, M., *Comment pensent les institutions*, Paris, La Découverte, 2000.
- Garel, G., V. Giard et C. Midler, *Faire de la recherche en management de projet*, Paris, Vuibert, 2004.
- Geertz, C., *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books, 1973.
- Ginkel, R. van, *Op zoek naar eigenheid Denkbeelden en discussies over cultuur en identiteit in Nederland*, La Haye, SDU, 1999.
- Ginkel, R. van, *Notities over Nederlanders*, Amsterdam, Boom, 1997.
- Gaulejac, V. de, *La société malade de la gestion*, Paris, Seuil, 2005.
- Gresnigt, G., *Leesje wijzer, Begripend/studerend Lezen : achtergronden en uitgangspunten*, Baarn, Dijkstra, 1988.
- Hampden-Turner, C. et F. Trompenaars, *The Seven Cultures of Capitalism*, Londres, Piaktus, 1993.
- Hofstede, G., *Masculinity and Femininity : the Taboo Dimension of National Cultures*, Thousand Oak, Sage, 1998.
- Hofstede, G., *Cultures and Organizations*, Glasgow, Harpers and Collins, 1994.
- Horst, H. van der, *The Low Sky : Understanding the Dutch*, Schiedam, Scriptum/Nuffic, 2001.

- Huisman, M., « Decision making in meetings as talk-in-interaction », *International Studies of Management and Organization*, vol. 31, n° 3, 2001, p. 69-90.
- Huisman, M., *Besluitvorming in vergaderingen*, Utrecht, Lot, 2000.
- Iterson, A. van, « The rules of action in Dutch work organizations », *The Netherlands Journal of Social Sciences*, vol. 36, n° 2, p. 176-186, 2000.
- Keizer, A. *et al.*, « Mirroring consensus : unity in diversity », dans J. Benders *et al.* (dir.), *Mirroring Consensus*, Utrecht, Lemma, 2000, p. 59-97.
- Kerndoelen Basisonderwijs*, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Zoetermeer, 1998.
- Lente, G. van, *De kunst met groepen te werken*, La Haye, Het spectrum, 1997.
- Lijphart, A., *The Politics of Accommodation : Pluralism and Democracy in the Netherlands*, Berkeley, University of California Press, 1968.
- Lundin, R. A. et C. Midler, *Projects As Arenas for Renewal and Learning Processes*, Boston, Kluwer, 1998.
- Mastenbroek, W. F. G., *Negotiating as Emotion Management*, Heemstede, Holland Business Publications, 2002.
- Mastenbroek, W. F. G., *Conflict hantering en organisatie-ontwikkeling*, Alphen aan den Rijn, Samson, 1998.
- Mac Clelland, J. S., *A History of Western Political Thought*, Londres, Routledge, 1996.
- Perret, B., *L'évaluation des politiques publiques*, Paris, La Découverte, 2001.
- Raynal, S., *Le management par projet*, Paris, Éditions d'Organisation, 2000.
- Segal, J. P., « Le prix de la légitimité hiérarchique, une comparaison franco-américaine », *Gérer et Comprendre*, vol. 7, 1987, p. 66-77.
- Shetter, W., *The Netherlands in Perspective : the Dutch Way of Organizing a Society and its Setting*, Utrecht, Nederlands Centrum Buitenlanders, 1997.
- Shore, B. et B. J. Cross, « Management of large-scale international science projects : politics and national culture », *Engineering Management Journal*, vol. 15, 2003, p. 25-34.
- Voogd, C. de, *Histoire des Pays-Bas*, La flèche, Fayard, 2003.
- Vossestein, J., *Dealing with the Dutch*, Amsterdam, KIT, 1997.
- Vree, W. van, *Meetings, Manners and Civilization*, Londres, Leicester University Press, 1999.
- Wintle, M., « Pillarization, consociation and vertical pluralism in the Netherlands revisited : a European view », *West European Politics*, vol. 23, n° 3, 2000, p. 139-152.
- Zigler, E. et I. Child, *Socialization and Personality Development*, Reading, Addison-Wesley, 1973.