La décision de gestion : son incidence sur la structuration des programmes et les méthodes de formation dans l'enseignement supérieur

Autor(en): **Kaufmann, Othmar**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Revue économique et sociale : bulletin de la Société d'Etudes Economiques et Sociales**

Band (Jahr): **29 (1971)**

Heft 1

PDF erstellt am: **24.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-136764

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

LA DÉCISION DE GESTION :
Son incidence sur la structuration des programmes et les méthodes de formation dans l'enseignement supérieur

Othmar Kaufmann,
ancien chargé de recherches
au Centre d'études industrielles, Genève

Le problème de la formation des organes de direction est aussi large que les besoins d'encadrement proprement dits. Pas un domaine ne leur échappe, qu'il s'agisse des administrations publiques, de l'armée, de l'université ou d'organisations à buts non lucratifs telles que l'Eglise ou les mouvements de jeunesse. Nous limiterons néanmoins la discussion qui va suivre aux milieux économiques et financiers.

Cette perspective se justifie à notre sens parce qu'il faut prévoir que dans un proche avenir, les milieux professionnels et en particulier économiques seront appelés à collaborer avec l'Université de manière plus étroite, que ce soit par l'octroi de fonds ou par l'admission de stagiaires. Dans ces conditions, il nous paraît naturel que ces milieux se posent des questions sur la validité d'une formation qu'ils ne sont pas en mesure — en principe — d'assumer directement et qui est destinée à subvenir, tôt ou tard, à leurs besoins.

L'approche du problème

Nous commencerons par définir les exigences et les besoins qui se manifestent sur le plan professionnel. Sur cette base, nous chercherons à définir le type de prestations que l'Université devrait fournir, compte tenu du rôle qu'elle a été traditionnellement appelée à jouer. Nous tenterons de formuler des propositions concrètes sur les moyens à mettre en œuvre pour que l'Université soit à même d'atteindre cet objectif ou en d'autres termes sur ce que cette formation devrait être ou ne pas être. Le hiatus qui est caractéristique de la situation actuelle est décrié aussi bien par les milieux estudiantins que par les milieux professionnels; d'où incertitude et mécontentement chez les uns, baisse de performance et coûts élevés chez les autres. La suppression du décalage entre l'enseignement offert par l'administration et ce qui est demandé par les autres protagonistes est donc dans l'intérêt général.

La fonction de direction : décider

La prise de décision constitue l'élément essentiel de la fonction de direction. Le sort d'une entreprise dépend en définitive de la qualité des décisions prises par ses dirigeants. L'Université en tant que réservoir de cadres — quoiqu'il ne soit nullement le seul — devrait apparemment pourvoir à cette nécessité et former des éléments capables de décider. Cette

définition lapidaire de la mission de l'enseignement universitaire dans la perspective des besoins qu'il est appelé à satisfaire dans la vie quotidienne est-elle en contradiction avec les méthodes de formation auxquelles les organes universitaires ont recours ? C'est ce que nous allons voir.

Le processus de décision

Nous allons examiner brièvement les étapes du processus scientifique de décision.

Le point de départ du processus est *une phase d'absorption* des données ou des faits. Il est évident, en effet, que sans informations de départ, sans « inputs », le processus ne peut valablement s'enclencher. Au stade initial on a donc un problème de perception à un niveau d'abstraction plus ou moins élevé.

Dans une seconde étape, il faudra *analyser* ces données, c'est-à-dire apprécier la validité et la pertinence des faits absorbés, éliminer ceux qui sont sans utilité et le cas échéant reprendre le processus de rassemblement des données à son point de départ.

Cette phase est donc *une phase de tri, de jugement* sur la quantité et la qualité des données utiles à la décision. Il faudra en d'autres termes savoir séparer le bon grain de l'ivraie, distinguer les faits objectifs des facteurs subjectifs et l'important du détail. Le recours à des méthodes de statistique mathématique permettra de tester par exemple la validité des éléments retenus, leur degré de corrélation, etc. On se souviendra que l'aboutissement du processus n'est pas une décision bien accueillie. Il a pour objectif de conduire à une décision objective: son degré d'acceptation n'est pas un critère de sa validité.

Dans une troisième étape, les faits retenus étant qualitativement et quantitativement suffisants, il s'agira de les étudier en vue d'aboutir à une conclusion. Suit donc *une phase de synthèse* faisant appel à des aptitudes aussi variées que les facultés créatrices, analogiques, comparatives, d'opposition, d'appréciation, etc. Le but n'est cependant pas de faire œuvre de création à tout prix. Le cas échéant la coordination des faits de manière à ce qu'ils conduisent à une solution valable, sinon originale, sera suffisante.

Dans une quatrième étape, on arrivera à une *conclusion* qui déterminera une ou plusieurs décisions. Si tel n'était pas le cas, il faudrait revenir à une phase antérieure du processus, quitte même à le reprendre à son origine.

Une fois la décision prise, le processus n'est nullement terminé. Contrairement à ce que l'on croit souvent, *une étape d'expression ou de communication* — verbale ou écrite — de cette conclusion lui fait suite.

Sans cette *extériorisation,* le processus serait strictement interne et n'aurait aucune utilité sur le plan de l'action à entreprendre. Celle-ci resterait en état de gestation et le milieu ne serait pas affecté par le processus.

Il faut noter que lorsque le processus est interrompu — quelle que soit sa validité — il est sans utilité. En outre, on peut observer que les meilleures décisions ne sont pas forcément les mieux présentées et partant les plus convaincantes.

Une étape supplémentaire — en réalité le nombre d'étapes que le processus de décision peut compter varie selon la complexité du sujet — se rencontre fréquemment sur le plan professionnel. Elle consiste dans *la défense et la soutenance* des conclusions auxquelles on

est parvenu. Leur simple énoncé peut en effet se révéler insuffisant. Sans cette formalité l'action proprement dite risque d'être mal orientée si ce n'est compromise: l'adhésion des pairs, des organes supérieurs et subalternes est indissociable de la mise en œuvre de la décision.

Nous considérerons *l'action* proprement dite comme étant le point final du processus. En pratique, il se produit un phénomène de *feedback* des résultats dont l'analyse, dans notre perspective, n'est pas importante.

En bref, nous constatons que les éléments qui interviennent dans un processus de décision relativement complexe sont de trois ordres. Il y a 1) les connaissances — le fait de savoir —, 2) les aptitudes — incluant les techniques intervenant dans le traitement de cette connaissance — et 3) les attitudes qui relèvent de la science du comportement et dont le contrôle permet d'insérer la décision dans son contexte social.

La formation de direction

Si nous nous penchons maintenant sur le système scolaire tel qu'il fonctionne dans la plupart des pays d'Europe continentale, on constate qu'il place l'accent sur la phase d'absorption des données. En soi, il ne s'agit pas là d'une faiblesse du système. Pour décider il faut savoir, et la mission de l'enseignement est et restera de distribuer ce savoir. Le baccalauréat nous semble fournir la meilleure illustration de l'importance réservée dans les systèmes d'inspiration française à la phase d'absorption, quoique certaines licences, notamment en sciences morales, n'aient rien à lui envier!

Il est évident que sans la connaissance, tout jugement et partant toute décision sont impossibles. Ce qui est regrettable dans la perspective qui est la nôtre c'est l'ampleur prise par la phase d'absorption. Pourquoi? Parce que la connaissance évolue rapidement et que ce qui est vrai aujourd'hui ne le sera pas forcement demain. Voici un exemple. On enseigne dans la plupart de nos écoles que l'être humain dispose de cinq sens. En réalité, il est reconnu qu'il possède plus de dix huit systèmes nerveux de perception, assimilables à des sens.

Par ailleurs, la connaissance est nécessairement spécifique. C'est dire que la fraction réellement utilisable des connaissances acquises sur les bancs d'école est souvent réduite. Preuve en est que les entreprises assument généralement elles-mêmes la formation qui fournira à leurs collaborateurs les connaissances indispensables à la prise de décisions dans l'environnement qui leur est propre.

La modernisation des techniques d'enseignement et de formation laisse aussi fréquemment à désirer. Parce que nos tableaux noirs se prêtent à la représentation dans deux dimensions, l'essentiel de la connaissance transmise par leur intermédiaire a été ramené à deux dimensions!

Le système scolaire — quel que soit son niveau — fait fausse route s'il veut avoir le monopole de la distribution de la connaissance. Il ne l'aura jamais, car sur le plan administratif tout au moins, la connaissance est issue dans une forte proportion de la réalité économique et industrielle et dans une moindre mesure des milieux académiques.

L'ampleur de la phase d'absorption dans le cycle de formation nous semble être illustrée par les « contestataires » qui concentrent leurs revendications sur les formes d'absorption qu'on leur impose. Leurs arguments pourraient se résumer ainsi: « Nous ne sommes

pas des éponges! » Forts de leurs critiques, ils proposent. Mais leurs solutions doivent être considérées avec scepticisme: nous allons voir qu'elles ne sont nullement appropriées aux revendications dont ils font état et qui, elles, sont justifiées. Il est embarrassant de constater en effet que leurs propositions de résolution visent à résoudre des problèmes qui n'ont pas la primeur de leurs revendications.

La contestation: analyse critique

En s'attaquant au premier chef au cours ex-cathedra, les « contestataires » visent la méthode qui a été traditionnellement reconnue comme étant la meilleure pour transmettre la connaissance. Ont-ils tort ou ont-ils raison ? Cette question précise n'appelle malheureusement pas encore une réponse catégorique. En effet, le processus de transmission de la connaissance est paradoxalement un processus très mal connu. C'est vrai surtout en ce qui concerne l'enseignement des adultes et en particulier de ceux qui se consacrent à une position dirigeante, que ce soit dans le secteur privé ou public.

Il est intéressant de relever au passage que l'instruction — qui est l'aboutissement du processus de formation — est un phénomène parmi les moins connus et les moins étudiés. Dans ces conditions, on voit qu'il n'est guère possible de faire le grief aux « contestataires » du caractère inadéquat de leurs revendications. Les méthodes participatives comme les séminaires qu'ils proposent assurent-elles une meilleure transmission des connaissances que les systèmes auxquels il a été fait traditionnellement appel ? A ce stade, notre devoir est de répondre que la preuve n'en a pas été scientifiquement faite.

Dans le cas de certaines branches commerciales par exemple, on a pu vérifier que l'enseignement programmé individuel donnait des résultats supérieurs à un enseignement donné par un instructeur. De telles expériences n'ont été faites que sur une échelle très réduite de sorte que la condamnation du cours ex-cathedra en tant que tel ne se justifie pas. Les vains bavardages ou les silences mortels que l'on rencontre souvent dans les séminaires nous donnent d'ailleurs raison.

Les examens

Une autre cheval de bataille de la revendication estudiantine réside dans le système des examens. Dans sa forme actuelle, il est essentiellement conçu dans le but de déterminer objectivement le niveau d'absorption. Tant que le système reposera sur l'absorption, la répétition restera la seule preuve objective de ce que l'absorption a bien été faite.

L'autorité

Il se peut que l'unanimité des critiques dont le cours ex-cathedra fait l'objet dans les milieux estudiantins soit le symptôme d'un problème plus complexe. Une des hypothèses de l'enseignement unidirectionnel (du maître — actif — qui sait à l'élève — passif — qui ne sait pas et qui est là pour apprendre) est que cet objectif ne peut être atteint que si la classe est dirigée de manière autocratique par le professeur. En d'autres termes, l'enseignement est considéré comme possible et effectif si toutes les décisions relatives à l'enseigne-

ment et à son administration sont prises par le professeur. Une telle conception de la fonction de l'enseignant implique une limitation du contenu des communications aux informations en rapport direct avec la tâche (ici la transmission des connaissances). Toute subjectivité — en particulier l'expression de sentiments — est considérée comme nuisible au rendement du processus. A l'opposé, la bilatéralité dans les rapports et l'expression de sentiments et les réactions qu'elle entraîne conduit inévitablement à une *démocratisation* de la gestion de la classe.

On constate par conséquent que l'inclusion de rapports subjectifs dans les relations d'enseignants à enseignés est de nature à miner le système d'autorité formelle.

Un nombre considérable d'études effectuées dans ce domaine ont permis de démontrer que dans de nombreux cas où l'autorité formelle était considérée comme indispensable, elle était non seulement inutile mais qu'elle avait pour effet de développer des attitudes négatives, nuisibles au rendement. Selon ces études, l'autorité exercée de manière unilatérale tendrait à susciter une variété de problèmes humains dont l'ignorance s'est révélée regrettable.

D'une manière générale, les systèmes formels d'autorité seraient basés sur un modèle peu ou pas réaliste de l'être humain qui favoriserait l'éclosion de groupes informels, hostiles qui, à longue échéance, sont susceptibles de se donner pour objectif non seulement d'altérer le système existant mais aussi de le détruire!

Solutions

Une des sources essentielles de réformes nous semble résider dans la mise en question de l'importance relative réservée à la stricte absorption des connaissances par rapport au développement des techniques et à celui des attitudes. Par ailleurs, l'inclusion de méthodes stimulant le développement des phases postérieures à la phase d'absorption proprement dite, soit l'analyse, la synthèse, la prise de décisions et leur présentation est absolument indispensable. La démonstration de cette nécessité est facile: si les « contestataires » avaient la moindre d'idée sur la manière de présenter leurs idées, ils se seraient probablement abstenus d'étaler des drapeaux rouges et noirs sur les bâtiments universitaires. Puisqu'ils l'ignorent, c'est à leurs maîtres ou mieux encore au Système qu'il faut en vouloir mais pas à eux!

Contester pourquoi ?

Comme pour l'instant l'objet de la contestation estudiantine n'est pas résolu scientifiquement, il ne reste aux étudiants qu'à contester dans le but de contester! La contestation devient une fin en soi, justifiée en ce qu'elle vise à renverser un système incapable de résoudre un besoin aussi essentiel que l'instruction. *L'internationalisation* du mouvement de revendication universitaire nous paraît aller dans le sens de cette observation.

Il va sans dire que la recherche est le seul véritable moyen de parvenir à un résultat. Elle sera longue, ardue et coûteuse et c'est là sans doute une des missions primordiales qui incombent aux milieux académiques que d'apporter une solution convenable à ces problèmes qui les touchent si directement.

La spécificité des méthodes d'enseignement

Logiquement, la question qui se pose est de savoir où en sont les travaux visant au développement du jugement, des aptitudes analytiques et synthétiques et d'expression. Ces travaux — toujours en ce qui concerne les adultes et en particulier les éléments d'encadrement — sont encore à un stade relativement élémentaire.

Des travaux entrepris par le Centre d'études industrielles à Genève ont permis de mettre en évidence une notion importante: celle de la spécificité des méthodes de formation. En clair, il est apparu que les méthodes de formation en usage actuellement sont relativement peu interchangeables: leurs objectifs sont spécifiques. Cela signifie par exemple que les méthodes destinées à transmettre la connaissance ne sont que peu adaptées au développement de l'esprit d'analyse et autres facultés. C'est ainsi que dans la mesure où notre système scolaire (qu'il soit primaire, secondaire ou supérieur) est centré sur l'absorption des données, on a pu affirmer avec raison qu'il excelle dans l'art d'apprendre à se taire! Jusqu'à nouvel avis cependant il n'y a pas de plus sûr moyen d'enregistrer une notion nouvelle et bien délimitée que de n'avoir qu'une seule personne qualifiée pour la communiquer.

En raison de leur caractère spécifique, il est inutile de vouloir classer ces méthodes, bonnes ou mauvaises. Cela est vrai aussi bien pour le cours ex-cathedra que pour les autres méthodes. Les expériences faites en laboratoire tendent à vérifier que sur le strict plan de la rapidité et de la précision du message, un système de communication unilatéral est plus efficace qu'un système bilatéral. Ce dernier système est plus approprié à la transmission de données tout à fait nouvelles ou à un stade encore mal défini. Il n'a pas pu être démontré qu'il améliorait la perception de données clairement définies, programmées et routinières. Il est certain par conséquent que le cours ex-cathedra est une méthode valable de formation sur un plan bien délimité. Le nier serait absurde. L'instruction dans sa phase d'absorption est à sens unique: elle passe de celui qui sait à celui qui ne sait pas.

Mais si le processus devait en rester là, ce serait naturellement insuffisant et, nous l'avons vu, inutile. L'élève veut pouvoir demander des éclaircissements, exercer son jugement, analyser, développer ses facultés créatrices, tester ce que l'on vient de lui dire et résoudre les problèmes qu'on lui décrit. Comme le système généralement en vigueur ne laisse qu'une place très limitée à de telles aspirations, le candidat conteste et il a raison! Qui oserait affirmer qu'un jour dans la vie professionnelle il lui sera demandé de savoir répéter de manière conforme un cours ex-cathedra?

En effet, si l'on a demandé pendant une (ou plusieurs) année à un candidat d'absorber des notions sans lui donner de chance d'analyser et d'exprimer son propre avis, mais que sur la base de ses revendications on lui donne cette chance une seule fois, au moment de l'examen, alors c'est la catastrophe. Pourquoi? Parce qu'en raison de la spécificité des méthodes, le candidat ne s'est nullement familiarisé avec le processus d'analyse, de synthèse et de formulation de conclusions et leur présentation. C'est une des raisons qui expliquent que les innovations sont impossibles à introduire par touches successives. Sans une transformation globale du système, le candidat sera inévitablement perdant: il sera recalé. L'ampleur des réformes nécessaires explique probablement la perpétuation du statu quo.

Des travaux ont été entrepris aux Etats-Unis, centrés sur la formation des cadres dirigeants, dans le but de mettre en évidence le rôle spécifique des méthodes d'enseignement bilatérales appelées aussi participatives. En voici un bref aperçu.

Les méthodes participatives d'enseignement propres à la formation de direction

Par méthodes participatives, on entend les méthodes didactiques qui permettent à l'étudiant de jouer un rôle actif dans le processus de formation. Son rôle n'est plus passif, limité à la réception: il a la possibilité d'imprimer son action sur le processus pédagogique.

La méthode des cas

Cette méthode d'enseignement permet aux étudiants d'être confrontés avec une description écrite d'une situation ou d'un problème. Le contenu d'un cas n'est pas limité et peut se prêter à l'étude d'une seule ou de toutes les fonctions de l'entreprise. Toutes les variations de la méthode des cas supposent l'étude préliminaire d'une situation (individuelle ou collective) qui est suivie d'une analyse et d'une appréciation de la situation en classe, sous la direction d'un instructeur. La résolution proprement dite (soit la recherche de solutions alternatives) a lieu en classe et le « pivot » de la discussion peut être soit l'instructeur soit un élève.

Les exercices de simulation

Un des instruments principaux de la formation à la prise de décision individuelle ou collective consiste dans les exercices de simulation de gestion appelés aussi jeux d'entreprise. Ceux-ci constituent un véhicule qui peut être utilisé avec des objectifs très variés. Ils sont fréquemment utilisés en vue de développer les connaissances en rapport spécifique avec une fonction de l'entreprise ou de simuler le fonctionnement de l'entreprise dans sa totalité. Ils conviennent aussi au développement des attitudes (amélioration de la performance des groupes), des aptitudes d'expression, etc.

Le traitement des informations peut se faire par ordinateur électronique mais il en existe aussi à traitement manuel. Le plus souvent le modèle de la situation est quantitatif c'est-à-dire que les paramètres qui entrent en considération sont mesurables. D'une manière schématique le déroulement des opérations est le suivant: une conjoncture économique et différents paramètres (tels que les prix, les canaux de distribution, le niveau de production, la situation financière présente et passée, etc.) sont mis sous la forme d'un modèle plus ou moins élaboré. Les participants sont subdivisés en groupes qui se font mutuellement concurrence. A périodes fixes ils doivent prendre leurs décisions. Celles-ci sont soumises aux arbitres qui déterminent sur la base du modèle de l'exercice des résultats obtenus par chaque équipe (généralement le volume des ventes). Ces résultats sont remis aux équipes qui sont sensées prendre les décisions les plus appropriées à la réalisation de leurs objectifs.

Une analyse comparative met fin à l'exercice.

La méthode du scénario (role-playing)

Cette méthode de formation est particulièrement adéquate au développement d'attitudes nouvelles. Au début d'une session, les participants reçoivent la description d'une situation générale et du rôle précis qu'il leur incombera de jouer. Chacun joue le rôle qui lui a été assigné. Après un certain laps de temps, les résultats auxquels les participants sont parvenus sont analysés et comparés.

Les T-Groups (Training groups) ou exercices de développement de la sensibilité

Pour résumer les différentes variantes de cette méthode de formation, on peut dire ceci:

— un groupe est constitué sans qu'il y ait d'autorité formelle imposée; généralement la participation à un tel exercice est libre;
— le contenu des discussions n'est pas fixé;
— aucun objectif n'est assigné au groupe;
— le groupe est assisté d'un moniteur qui n'assume pas des fonctions de direction; son rôle est d'aider les participants à devenir plus conscients de leurs attitudes et de celles des autres membres du groupe;
— chacun peut trancher de la manière qu'il l'entend; il n'y a pas de procédure de décision qui soit imposée.

Les différentes écoles se distinguent par le rôle confié au modérateur des débats.

Les études dans le terrain

Les stages pratiques sont inscrits de plus en plus souvent au programme des écoles supérieures et de recyclage. Il est réjouissant de constater que le nombre d'entreprises disposées à collaborer va croissant. En effet, grâce à cette méthode les étudiants ont la possibilité de comprendre les problèmes tels qu'ils se posent dans la vie pratique et de les discuter avec les organes qui sont chargés de les résoudre.

Ces visites, pour qu'elles soient d'un apport valable aussi bien pour le stagiaire que l'entreprise qui le reçoit, doivent répondre à certaines conditions:

— une telle visite devrait impliquer un déplacement d'un jour au moins dans l'entreprise;
— les participants doivent pouvoir s'entretenir avec les responsables des questions qui font l'objet de leur étude et non pas avec un quelconque organe de relations publiques;
— la visite doit être précédée d'une étude approfondie des documents disponibles relatifs à l'entreprise et son environnement (soit son marché, sa clientèle, son taux de croissance, la concurrence, etc.);
— les participants doivent conclure leur visite par un rapport qui doit aller au-delà de la simple description de ce qui s'est passé. Il doit analyser et évaluer la manière dont les problèmes sont résolus en pratique et proposer, le cas échéant, des solutions nouvelles.

Remarquons que les entreprises sont de plus en plus fréquemment disposées à couvrir les frais de séjour et de déplacement occasionnés par des visites de ce genre.

S'il existe plusieurs variantes à cette méthode de formation, il y a une formule qui devrait être rejetée de part et d'autre: c'est la visite « tarte à la crème » faisant suivre une visite des installations d'un généreux cocktail et d'une discussion d'intérêt général.

Les projets de groupe

Sous ce titre très large, il faut inclure toutes les réalisations qui impliquent une coopération régulière entre plusieurs personnes pendant une certaine période, le choix d'un problème d'une certaine complexité et un responsable dont la mission est de stimuler le groupe et de veiller à la bonne marche du projet.

Cette définition aussi succincte soit-elle exclut un type d'exercice: celui où les participants sont simplement appelés à collaborer.

En conclusion à cette énumération, il nous paraît intéressant de relever qu'aucune de ces méthodes ne se substitue totalement à une autre: elles sont en réalité complémentaires. Le fait qu'elles puissent se recouvrir par certains aspects n'est nullement une gêne. C'est là un facteur très utile d'accentuation.

Vers une orientation de la contestation

Nous limiterons la portée de nos conclusions à la formation des cadres dirigeants. Dans cette perspective il faut admettre que l'Université assurerait une formation bien précaire et formerait des individus bien peu préparés à mettre en œuvre les connaissances qu'ils ont acquises, si elle se limitait à dispenser des connaissances. Ce qui importe en définitive c'est moins les connaissances proprement dites que la méthodologie qui vise à les ordonner, à les analyser, à conclure et à développer les talents d'expression indispensables. La raison en est simple: à l'encontre des connaissances proprement dites, la méthodologie connaît une portée d'application pratiquement illimitée.

Une telle formation n'est nullement en contradiction avec la vocation de l'Université qui est de former des « généralistes » ouverts aux réalités de l'existence.

Si les milieux économiques financiers et industriels pouvaient accueillir des éléments capables non seulement d'analyser avec brio une situation mais aussi doués des aptitudes de direction précédemment décrites, ils seraient aussi beaucoup plus enclins à assumer les obligations matérielles allant de pair avec une réorganisation de la formation des dirigeants dont ils ont besoins.

Les réticences, voire le désintéressement qui se manifestent souvent dans ces milieux à propos de l'Université ou des cours de recyclage ne seraient-ils pas l'indice d'une orientation défectueuse de la mission de ces établissements? Cette question n'a malheureusement pas reçu jusqu'à présent une réponse satisfaisante!

FIDUCIAIRE FIAUX S.A.
EXPERT COMPTABLE DIPLÔMÉ
RUE DU PONT 22, 1000 LAUSANNE
TÉL. 021/23 21 66 (20 31 61)
EXPERTISES RÉVISIONS COMPTABILITÉ
BILANS ORGANISATION
IMPÔTS GÉRANCES ADMINISTRATION